



TUM School of Education

Professur für Fachdidaktik Life Sciences

Naturwissenschaftliche Bildung

Master's Thesis

Inklusion in der Lehrerbildung in Bayern - Eine vergleichende empirische Studie zu Einstellung und Selbstwirksamkeitsannahmen von Studierenden des gymnasialen und beruflichen Lehramts

Inclusion in Teacher Training in Bavaria - A Comparative Empirical Study on Secondary School Pre-Service Teachers' and Vocational School Pre-Service Teachers' Attitudes and Self-Efficacy

Verfasser/in: Patrizia Claudia Weidenhiller

Themensteller/in: Susanne Miesera

Betreuer/in: Susanne Miesera

Abgabedatum: 29.03.2018

Zusammenfassung/ Abstract

Diese Untersuchung wurde durchgeführt, um den Einfluss der Wahl des Studienganges auf Einstellung, Bedenken, Selbstwirksamkeitsannahme und Selbsteinschätzung in der praktischen Umsetzung von Inklusion zu untersuchen. Dafür wurden 147 Lehramtsstudierende der Technischen Universität München (Bayern) befragt und die Ergebnisse mit den Angaben von 270 Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Dortmund (Nordrhein-Westfalen) verglichen. Für die Umfrage wurden die international verwendeten Skalen AIS, ITICS, CIES, TEIP und eine neue Form der Skala IPCOS in ihrer deutschen Fassung verwendet. Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studiengängen berufliche Bildung und Lehramt für Gymnasien an der TU München, sowie im Vergleich der Bundesländer. Andere Einflussfaktoren wie die absolvierten Schulpraktika und der Besuch von Lehrveranstaltungen mit dem Fokus Inklusion hingegen wurden als Einflussfaktoren, auf die Selbsteinschätzung in der praktischen Umsetzung bzw. auf die Selbstwirksamkeitsannahme im Bereich Inklusion anhand der Stichprobe der TU München identifiziert.

Schlüsselwörter: Inklusion, Einstellung, Bedenken, Selbstwirksamkeit, Lehramt Gymnasium, Berufliche Schulen

This research was undertaken to determine if the selection of the degree program influences attitudes, concerns, self-efficacy and self-rating in inclusive practice. Therefore 147 pre-service teachers from the Technical University Munich (Bavaria, Germany) had been interviewed and the results were compared to those obtained from 270 pre-service teachers from the TU Dortmund University (North Rhine-Westphalia, Germany). In the survey the international scales AIS, ITICS, CIES, TEIP and a new version of the scale IPCOS were used. There were neither found significant differences between secondary school pre-service teachers and vocational school pre-service teachers at Technical University Munich nor significant differences between the federal states. The influence of teaching practice on pre-service teachers' self-efficacy and the influence of inclusion training courses on their self-rating were found instead.

Keywords: inclusion, attitudes, self-efficacy, pre-service teachers, secondary schools, vocational schools

Gendervermerk

Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit an manchen Stellen auf die Verwendung von beiden Geschlechtsformulierungen verzichtet. Bei jeglichen geschlechtsspezifischen Formulierungen, die nur zum Zweck der Verbesserung des Leseflusses verwendet werden, werden alle Geschlechter gleichermaßen mitangesprochen.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Master Thesis von mir selbstständig verfasst wurde, und dass keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, sind in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Diese Erklärung erstreckt sich auch auf etwa in der Arbeit enthaltene Grafiken, Zeichnungen, Kartenskizzen und bildliche Darstellungen.

Ort, Datum

Unterschrift

Inhalt

Zusammenfassung/ Abstract.....	2
Gendervermerk	3
Eidesstattliche Erklärung	4
Abbildungsverzeichnis.....	7
Tabellenverzeichnis.....	8
Abkürzungsverzeichnis	9
1. Einleitung – Inklusion.....	1
2. Schulische Inklusion	2
2.1. Begriffsklärung Inklusion	3
2.2. Schulische Inklusion in Deutschland	6
2.2.1. Umsetzung schulischer Inklusion in Bayern.....	9
2.2.2. Umsetzung schulischer Inklusion in Nordrhein-Westfalen	19
2.3. Inklusion in der Lehrerbildung.....	25
2.3.1. Inklusion in der Lehrerbildung an der TU München	26
2.3.2. Inklusion in der Lehrerbildung an der TU Dortmund	28
3. Forschungsstand	30
3.1. Einstellungsforschung in der Lehrerbildung	30
3.2. Forschung über Bedenken zum Thema Inklusion.....	34
3.3. Selbstwirksamkeitsforschung.....	35
3.4. Forschung zu inklusiver Praxis	38
3.5. Einsatz der Skalen in Deutschland.....	39
4. Forschungsfragen.....	40
5. Material und Methoden	43
5.1. Fragebogen.....	43
5.2. Datenerhebung an der TU München.....	46
5.3. Beschreibung der Stichproben.....	47

5.4.	Auswertungsmethoden	59
6.	Ergebnisse.....	61
6.1.	Reliabilitäts- und Faktorenanalysen	61
6.2.	Korrelationen.....	69
6.3.	Gegenüberstellung der Studiengänge an der TU München	74
6.4.	Gegenüberstellung der Studiengänge an der TU Dortmund.....	79
6.5.	Vergleich der Stichproben Nordrhein-Westfalen & Bayern	83
7.	Limitation der Studie	90
8.	Diskussion	91
9.	Einordnung in den aktuellen Forschungsstand und Ausblick.....	102
10.	Literaturverzeichnis.....	103
11.	Anhang	1

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Exklusion, Separation, Integration, Inklusion.....	3
Abbildung 2	Schulsystem in Bayern	10
Abbildung 3	Kooperationsklassen in Bayern	16
Abbildung 4	Partnerklassen in Bayern	16
Abbildung 5	Schulprofil Inklusion in Bayern	18
Abbildung 6	Schulsystem in Nordrhein-Westfalen.....	20
Abbildung 7	Theorie des geplanten Verhaltens.....	31
Abbildung 8	Original IPRS (Ausschnitt).....	45
Abbildung 9	Altersverteilung TU München Gymnasiales Lehramt.....	48
Abbildung 10	Altersverteilung TU München Berufliches Lehramt.....	48
Abbildung 11	Anzahl absolvierter Schulpraktika TU München	49
Abbildung 12	Absolvierte Schulpraktikumswochen in Prozent	50
Abbildung 13	Absolvierte inklusive Praktikumswochen in Prozent.....	50
Abbildung 14	Altersverteilung TU Dortmund GyGe	54
Abbildung 15	Altersverteilung TU Dortmund Lehramt Berufskolleg.....	55
Abbildung 16	Absolvierte Schulpraktika	56
Abbildung 17	Normalverteilung der Mittelwerte Skala Einstellung.....	67
Abbildung 18	Normalverteilung der Mittelwerte Skala Bedenken	67
Abbildung 19	Normalverteilung der Mittelwerte Skala Selbstwirksamkeit	68
Abbildung 20	Normalverteilung der Mittelwerte Skala Praxis	68
Abbildung 21	Korrelation Einstellung und Bedenken.....	70
Abbildung 22	Korrelation Einstellung und Selbstwirksamkeit	70
Abbildung 23	Korrelation Bedenken und Selbstwirksamkeit	71
Abbildung 24	Korrelation Bedenken und Praxis	72
Abbildung 25	Korrelation Selbstwirksamkeit und Praxis.....	72
Abbildung 26	Übersicht Korrelationen	73

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Vorerfahrungen Inklusion TU München	51
Tabelle 2 Verteilung der Studienfächer TU München	53
Tabelle 3 Vorerfahrungen Inklusion TU Dortmund	56
Tabelle 4 Verteilung der Studienfächer TU Dortmund	58
Tabelle 5 Reliabilitätsanalyse der Skalen	61
Tabelle 6 Korrelationen der Skalen	69
Tabelle 7 Deskriptive Statistik TU München Skalen	74
Tabelle 8 Deskriptive Statistik TU München Studienphase	75
Tabelle 9 Deskriptive Statistik TU München Alter.....	76
Tabelle 10 Deskriptive Statistik TU München Geschlecht	77
Tabelle 11 Deskriptive Statistik TU München Schulpraktika.....	78
Tabelle 12 Deskriptive Statistik TU München Erfahrungen Inklusion	78
Tabelle 13 Deskriptive Statistik TU Dortmund Skalen	79
Tabelle 14 Deskriptive Statistik TU Dortmund Studienphase	80
Tabelle 15 Deskriptive Statistik TU Dortmund Alter.....	81
Tabelle 16 Deskriptive Statistik TU Dortmund Geschlecht	81
Tabelle 17 Deskriptive Statistik TU Dortmund Schulpraktika.....	82
Tabelle 18 Deskriptive Statistik TU Dortmund Erfahrungen Inklusion	82
Tabelle 19 Deskriptive Statistik Demografische Daten Gymnasium/GyGe	83
Tabelle 20 Deskriptive Statistik Universitätsvergleich Gymnasium/GyGe	84
Tabelle 21 Deskriptive Statistik Demografische Daten Berufsschule/-kolleg.....	85
Tabelle 22 Deskriptive Statistik Universitätsvergleich Berufsschule/ -kolleg	85
Tabelle 23 Deskriptive Statistik Gesamtstichprobe Skalen	86
Tabelle 24 Deskriptive Statistik Gesamtstichprobe Studienphase.....	87
Tabelle 25 Deskriptive Statistik Gesamtstichprobe Alter	87
Tabelle 26 Deskriptive Statistik Gesamtstichprobe Geschlecht.....	88
Tabelle 27 Signifikante Befunde der Skalenvergleiche	89

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (NRW)
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BB	Studiengang Berufliche Bildung (TU München)
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BK	Lehramt an Berufskollegs (TU Dortmund)
DaZ	Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (TU Dortmund)
DiF	Modul Diagnose und Individuelle Förderung (TU Dortmund)
GyGe	Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (TU Dortmund)
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IBB	Inklusive berufliche Bildung in Bayern
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München
KM	Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
KMK	Kultusministerkonferenz
LABG	Lehrerausbildungsgesetz (NRW)
LPO I	Lehramtsprüfungsordnung I (Bayern)
MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein- Westfalen
MSD	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst
NB	Studiengang Naturwissenschaftliche Bildung (TU München)
SchulG	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
TU	Technische Universität
UN	Vereinte Nationen

1. Einleitung – Inklusion

Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist der Begriff Inklusion verstärkt in das Bewusstsein der Öffentlichkeit getreten. Das Prinzip der gleichberechtigten Teilhabe wird in allen Lebensbereichen von Menschen mit Beeinträchtigung eingefordert und hat vor allem im schulischen Kontext für Umbrüche und neue Konzepte gesorgt. Die Umsetzung an Deutschlands Schulen ist bisweilen so uneinheitlich wie das föderal organisierte Bildungssystem und noch nicht ausgereift. Voraussetzungen für eine gelungene Umsetzung von Inklusion sind: Kompetenzen, Wissen, Einstellung, Werte und Verständnis seitens der Lehrkräfte (Klemm, 2015). Diese Kernkompetenzen müssen in der Lehrerbildung vermittelt werden, denn Inklusion ist nicht nur die Aufgabe aller Schulen, sondern viel mehr die Aufgabe aller Lehrkräfte. Allerdings zeigt eine Studie aus dem Jahr 2015, dass an weniger als der Hälfte aller Universitäten in Deutschland Inklusion im Studienplan fest verankert ist (Rischke, Baedorf, & Müller, 2015). Die Forschergruppe um Umesh Sharma zeigte mit diversen Untersuchungen die Wichtigkeit von positiven Einstellungen zu Inklusion und hohen Selbstwirksamkeitsannahmen in der inklusiven Praxis von Lehrerinnen, Lehrern und Lehramtsstudierenden, um Inklusion gewinnbringend in den Klassenzimmern umzusetzen. Dabei beziehen sich die Befunde oftmals generell auf Lehramtsstudierende oder auf Schulformen, wie die Grundschule, in denen Inklusion seit längerer Zeit ein fester Bestandteil ist.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, die im Fokus Inklusion bisher weniger erforschten Schulformen Gymnasium und berufliche Schulen genauer zu betrachten und die Studiengänge berufliches und gymnasialen Lehramt hinsichtlich ihrer „inkluisiven“ Bestandteile zu untersuchen und zu vergleichen. Dazu wird zunächst ein Überblick über schulische Inklusion in Deutschland und speziell in den ausgewählten Bundesländern Bayern und Nordrhein-Westfalen gegeben. Anschließend werden die Studiengänge mit beruflicher und gymnasialer Ausrichtung an der Technischen Universität München und an der Technischen Universität Dortmund erläutert und schließlich der Blick auf die internationale Forschung zu Einstellungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsannahme zu Inklusion gelenkt, um die Frage des Einflusses des gewählten Studienganges auf die vorstehend genannten Punkte zu erläutern.

2. Schulische Inklusion

Mit der Salamanca Erklärung, welche die UNESCO 1994 nach der World Conference on Special Needs Education veröffentlichte, wurden unter anderem die Grundlagen für die Verankerung des Rechts auf inklusive Bildung von Kindern mit Behinderung gelegt. Erstmals wurde gefordert, das Bildungssystem inklusiv zu gestalten, und somit alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam und nach ihren individuellen Lernbedürfnissen zu unterrichten (UNESCO, 1994). Im Jahr 2009 trat in Europa die 2006 verabschiedete UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft und legte somit einen verbindlichen Rahmen für die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die UN-Behindertenrechtskonvention greift zum einen die allgemeinen Menschenrechte auf und formuliert sie explizit für Menschen mit Behinderung um und beinhaltet Regelungen für die spezielle Lebenssituation von Menschen mit Behinderung. Der Bereich Bildung ist in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention geregelt. Hier werden die Ausführungen des Artikels 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte explizit für Menschen mit Behinderung formuliert.

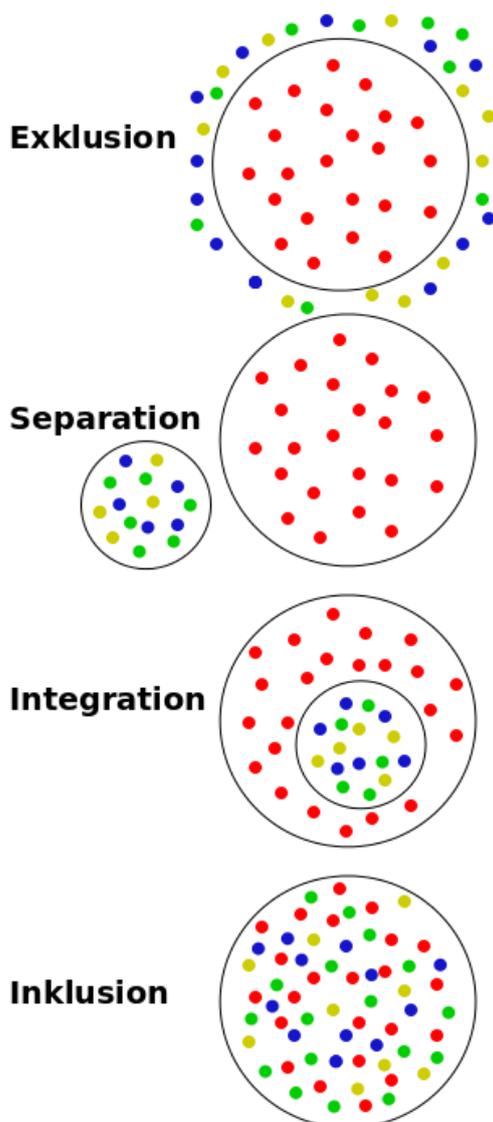
Artikel 24, Absatz 2 der UN-Behindertenrechtskonvention legt fest, dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Schul- und Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen. Außerdem muss die Grundbildung, wie für alle Menschen, verpflichtend sein. Der Unterricht an Grund- und weiterführenden Schulen findet in der Gesellschaft in der sie leben statt und muss inklusiv, unentgeltlich und hochwertig sein. Dabei ist eine angemessene individuelle Unterstützung des Einzelnen sicherzustellen, um eine erfolgreiche Bildung zu erleichtern. Als Ziele werden die vollständige Inklusion und die gleichzeitig bestmögliche schulische Bildung und soziale Entwicklung definiert (Art. 24 (5) UN-Behindertenrechtskonvention).

Den Ausführungen von Artikel 24, Absatz 2 folgend ergibt sich die Forderung eines Schulsystems, welches allen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung gerecht wird und diese individuell bestmöglich fördert. Mit dem Grundsatz der Gleichberechtigung gewährleistet die UN-Behindertenrechtskonvention somit ein inklusives Schulsystem, wobei die Formulierung „Inklusion“ in der deutschen Fassung der Konvention nicht verwendet wird. Artikel 24, Absatz 2b der deutschen Version spricht von einem Zugang zu einem „integrativen“ Unterricht, wohingegen

die rechtsbindende englische Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention an gleicher Stelle einen Zugang zu „inclusive [...] education“ für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung festlegt. Der nachstehende Absatz soll helfen Unterschiede in den Begrifflichkeiten zu verdeutlichen.

2.1. Begriffsklärung Inklusion

Um den Begriff Inklusion definieren zu können, werden die in Abbildung 1 verwendeten Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion in Bezug auf Bildung definiert und abgegrenzt. Speziell wird die Bedeutung des Begriffs Inklusion im Kontext Bildung herausgearbeitet.



Der Begriff „Exklusion“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet *Ausgrenzung*. In Bezug auf Bildung bedeutet das eine Ausgrenzung Einzelner aus dem Bildungssystem aufgrund verschiedener Merkmale. In Abbildung 1 werden die exkludierten Schülerinnen und Schüler als Punkte außerhalb des Kreises dargestellt. Sie bilden keine Gruppe, sondern stehen für sich. Die Punkte innerhalb des Kreises bilden eine homogene Gruppe und stellen Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem dar. Homogenität bedeutet, dass die Lernenden als vergleichbar angesehen werden und daher die gleiche Behandlung bekommen, d.h. Unterschiede werden nicht erkannt bzw. akzeptiert (Sliwka, 2010). Exklusion ist zusammenfassend die Ausgrenzung einzelner Schülerinnen und Schüler aus dem Bildungssystem

Abbildung 1 Exklusion, Separation, Integration, Inklusion
(WhiteHotaru Wikimedia Commons)

(Hinz, 2004). Diese Form würde in der Praxis beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Behinderung gänzlich die Beschulung verwehren, wie es in Deutschland vor 1900 und für bestimmte geistige Behinderungen bis in die 70er Jahre üblich war (Eggers, 2006).

Unter Separation versteht man die gesonderte Behandlung einer außenstehenden Gruppe. Dabei existiert zum einen eine homogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die in Abbildung 1 innerhalb des großen Kreises abgebildet ist und eine kleine heterogene Gruppe, die sich in einem kleineren separaten Kreis befindet. Im Unterschied zur Exklusion werden bei der Separation die Außenstehenden in eine Gruppe zusammengefasst. Die separierten Schülerinnen und Schüler sind nicht aus dem Bildungssystem ausgeschlossen, sondern werden getrennt von der homogenen Gruppe beschult (Hinz, 2004). In der Praxis wäre eine gesonderte Beschulung in Förderschulen als Separation zu bezeichnen. Kritischer betrachtet ist bereits ein gegliedertes Schulsystem, wie es in Bayern und einigen anderen Bundesländern zu finden ist, als Separation zu bezeichnen, da Schülerinnen und Schüler aufgrund von (Leistungs-) Merkmalen voneinander getrennt werden (Wocken, 2014).

Die Integration einzelner Schülerinnen und Schüler wird in Abbildung 1 durch einen kleinen heterogenen Kreis in einem großen homogenen Kreis dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler der Kleingruppe werden in die homogene Gruppe, also die allgemeine Schule, mit eingegliedert (Hinz, 2002). Sie sind jedoch immer noch klar als „anders“ als die „homogenen“ Gruppenmitglieder erkennbar, was Hinz (2002) als Zwei-Gruppen-Theorie bezeichnet. Die zwei Gruppen sind als Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Behinderung, bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf definiert (Hinz, 2002). In der nun insgesamt heterogenen Gruppe werden die Lernenden als unterschiedlich wahrgenommen und es werden kleinere Modifikationen vorgenommen um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, d.h. die Unterschiede werden als Herausforderungen angesehen, die es zu bewältigen gilt (Sliwka, 2010). Es bleibt jedoch bei der Tatsache, dass Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Zuweisung desselbigen auch als solche gekennzeichnet werden (Boban & Hinz, 2003). Die Integration ist aktuell in der Praxis die üblichste Form der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, wobei

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf geeignete Unterstützungsmaßnahmen erhalten, um sich in den Unterricht an der Regelschule zu integrieren.

Gänzlich anders stellt sich die Inklusion dar. Der Begriff „Inklusion“ leitet sich vom lateinischen Substantiv *inclusio* ab und bedeutet *Einschließen*. Auf das Bildungskonzept bezogen handelt es sich bei Inklusion folglich um den Einschluss aller Schülerinnen und Schüler. Dabei werden keine Gruppierungen vorgenommen, sondern jeder Einzelne als Individuum wahrgenommen. Das ist in Abbildung 1 durch den großen Kreis, in dem sich alle Punkte befinden, dargestellt. Eine Ausgrenzung Einzelner findet nicht statt. Die Gesamtgruppe wird als divers mit vielen Minderheiten und Mehrheiten angenommen (Hinz, 2002). In einer diversen Gruppe werden die Lernenden als grundsätzlich unterschiedlich gesehen und ihre Unterschiedlichkeit wird als Gewinn und Lernchance für individuelles und wechselseitiges Lernen betrachtet (Sliwka, 2010).

Betrachtet man nun die vier Grafiken in Abbildung 1 zeigen sich unter anderem folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Basis der ersten drei Grafiken – Exklusion, Separation und Integration – bildet ein großer Kreis mit homogener Gruppe. Diese Gruppe stellt das Bildungssystem dar, welches auf der Annahme basiert, dass in homogenen Lerngruppen gelernt wird. Die Schülerinnen und Schüler innerhalb des Bildungssystems werden als homogene Gruppe angenommen, wobei deren Individualität kaum Rechnung getragen wird. Schülerinnen und Schüler, die nicht in diese Gruppe homogenisierbar sind, werden entweder ausgegrenzt (Exklusion), ausgesondert (Separation) oder mithilfe von Unterstützungsmaßnahmen an die homogene Gruppe angepasst (Integration). Einzig in der vierten Grafik, der Inklusion, gibt es keine Abgrenzung mehr zwischen den Schülerinnen und Schülern. Hinz (2002) bezeichnet diesen Unterschied zwischen Integration und Inklusion als Wandel vom individuumszentrierten Ansatz zum systemischen Ansatz, wobei sich der Fokus von der Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler hin zu gesamtheitlichem, differenziertem Unterricht für alle Lernenden verändert (Hinz, 2002). Ziel ist es also nicht mehr die Schülerinnen und Schüler an das System, sondern das System an die Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Folgt man dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) wird der Aspekt der Diversität verdeutlicht: „Inklusion geht es darum, alle Barrieren in Bildung und Er-

ziehung für alle Schülerinnen und Schüler auf ein Minimum zu reduzieren.“ (Boban & Hinz, 2003, S.11). Als Barrieren werden im Index Hindernisse für Lernen und Teilhabe bezeichnet und damit u. a. das Konzept des zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfs (Boban & Hinz, 2003). Der Ansatz, pädagogische Schwierigkeiten auf einzelne Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu projizieren, verleiht diesen Schülerinnen und Schülern ein Etikett und lenkt ab von anderen Faktoren wie Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern ohne diagnostizierten Förderbedarf (Boban & Hinz, 2003). Die Betonung in der Definition liegt folglich nicht auf den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Behinderung. Es umschließt stattdessen die gesamte Schülerschaft und bezieht sich daraus folgend auf alle denkbaren Minderheiten in einer Gruppe. Als Beispiele seien Merkmale wie Migrationshintergrund, Gender, Geschlecht, Hautfarbe, religiöse Zugehörigkeit und viele mehr zu nennen.

Schulische Inklusion kann zusammenfassend als Konzept *einer Schule für alle* mit gemeinsamem, aber individuellem Lernen aller Schülerinnen und Schüler ohne Barrieren und Gruppierungen beschrieben werden (Boban & Hinz, 2003; Hinz, 2002).

Betrachtet man nun vor diesem Hintergrund die Übersetzung des Begriffs „inclusive [...] education“ aus der rechtsgültigen, englischen Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24, Absatz 2b in die deutsche Version als „integrativer“ Unterricht wird klar, dass integrativ nicht treffend ist, da das beschriebene Konzept nicht der Idee der Integration, sondern der Idee der Inklusion entspricht.

2.2. Schulische Inklusion in Deutschland

Wie eingangs erwähnt, bildet Artikel 24, Absatz 2 der 2009 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention den rechtlichen Rahmen für schulische Inklusion in Deutschland. Die bildungsbezogene Umsetzung der UN-Konvention in Deutschland ist, wie auch die allgemeine Bildungshoheit, Ländersache.

Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung sieht Deutschland mit einem insgesamt Inklusionsanteil von 31,4 % im Schuljahr 2013/2014 auf einem guten Weg zur inklusiven Schule (Klemm, 2015). Unter Inklusionsanteil versteht man die Quote an

Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Regelschulen und nicht an Förderschulen unterrichtet werden. Im Schuljahr 2015/2016 stieg die Quote auf 37,7 % an (Lange, 2017). In der Studie der Bertelsmann-Stiftung wird jedoch bemängelt, dass ein uneinheitliches Bild und schlechte Vergleichbarkeit der Quoten zwischen den Ländern existiere, welche durch die unterschiedliche Umsetzung und Definitionen in den Bundesländern bedingt seien (Klemm, 2015). Diese Unterschiede ergeben sich aus den von Grund auf verschiedenen Bildungssystemen der einzelnen Länder und die uneinheitliche Verankerung der Inklusion in den Schulgesetzen. Beispielhaft werden einige Bundesländer im Folgenden herausgegriffen: Das Land Hessen startet mit Modellregionen in die Umsetzung der inklusiven Schule, Hamburg baut einige Förderschulformen zu Förderzentren um und führt Stadtteilschulen ein, Brandenburg setzt auf das Konzept gemeinsamen Unterrichts in Primar- und Sekundarstufe (ausgenommen Gymnasien) und Rheinlandpfalz bildet Schwerpunktschulen aus (Lange, 2017).

Ein weiteres Beispiel für die unterschiedliche Umsetzung ist die Diskussion über die Beibehaltung oder Abschaffung der Förderschulen. Während viele Bundesländer wie Bayern und Nordrhein-Westfalen an ihrem bisherigen Schulsystem mit Regelschule und Förderschule festhalten und Inklusion als Zusatzangebot in die bestehenden Systeme integrieren, sind beispielsweise in Bremen Förderschulen als separate Schulform im Schulgesetz nicht mehr vorgesehen und werden in Zukunft durch Zentren für unterstützende Pädagogik zur Unterstützung der allgemeinen Schule abgelöst (Keller, 2013). Aus dieser Entscheidung ergibt sich auch die Frage, an welche Bedingungen eine sonderpädagogische Förderung gebunden ist. Betrachtet man ein System mit stark gegliedertem Bildungswesen, so ist die Förderung auf die Diagnose von Förderbedarfen bei einzelnen Schülern ausgelegt (Lange, 2017). Die Förderquote für Deutschland betrug im Schuljahr 2015/2016 7,1 %, was bedeutet, dass 7,1 % der Schülerinnen und Schüler einen diagnostizierten Förderbedarf hatten (ebd.). Ein anderes Konzept ist ein Gesamtschulsystem mit Pools an Sonderpädagogen, die unabhängig von Diagnose eingesetzt werden können, und so die sonderpädagogische Förderung von Einzelpersonen unabhängiger macht (Lange, 2017). Der Zeitpunkt einer möglichen Diagnose wird dementsprechend unterschiedlich gehandhabt und streut von Beginn der Grundschule bis zur 8. Jahrgangsstufe in Bremen (ebd.).

Folgen der horizontalen Aufteilung des Bildungssystems in Bildungsebenen (in den meisten Bundesländern Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe 1 & 2) sind die vielen Übergänge zwischen den Ebenen, welche die Separation von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in ein gegliedertes Schulsystem vorsehen. In der Bertelsmann-Studie wurde festgestellt, dass der Inklusionsanteil vom Kindergartenalter mit einer Inklusionsquote von 67% über die Grundschule mit einer Quote von 46,9% bis hin zur Sekundarstufe mit einer Quote von 29,9% enorm abnimmt (Klemm, 2015). Diese Entwicklung spiegelt das Bildungssystem der meisten Bundesländer wider, da Kindergarten und Grundschule im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen der Sekundarstufen kaum nach Leistung separieren. Dabei ist auffällig, dass nur jeder zehnte Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Realschule oder Gymnasium lernt (ebd.). Der Hauptteil der Inklusion an Sekundarschulen findet in Hauptschulen (auch Mittelschulen genannt) und Gesamtschulen statt. Klemm (2015) spricht von einer Inklusion in der Exklusion in Deutschlands Schulsystemen und bringt damit den bereits von Wocken (2014) beschriebenen Separatismus durch ein gegliedertes Schulsystem auf den Punkt.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass mit einer steigenden Inklusionsrate im einzelnen Bundesland nicht zwingend eine sinkende Exklusionsquote (Exklusion im Sinne von separierter Beschulung an Förderschulen) einhergeht (Klemm, 2015). Die steigenden Inklusionszahlen sind dementsprechend mit steigender Anzahl an Diagnosen von sonderpädagogischem Förderbedarfen zu erklären (ebd.). Diese Entwicklung ist jedoch nicht auf den tatsächlichen Anteil in der Bevölkerung zurückzuführen, sondern zeigt die Funktionsweise eines integrativen, aber nicht inklusiven Systems auf (Hinz, 2002). In diesem integrativen System ist Förderung an die Etikettierung einzelner Schülerinnen und Schüler gebunden, wohingegen ein inklusives Konzept eine systemische Förderbasis bietet (Hinz, 2002). Hinzu kommen unterschiedliche Definitionen von Förderschwerpunkten und uneinheitliche Maßstäbe bei der Diagnose zwischen den Bundesländern (Klemm, 2015). Durch die verschiedenen Konzepte zur Umsetzung der Inklusion und die grundsätzlich schon unterschiedlichen Bildungssysteme der Bundesländer ergeben sich Systeme, die sie schwer vergleichen lassen (ebd.). Somit sind Inklusions- und Exklusionsquoten nicht pauschal vergleichbar und nur bedingt aussagekräftig für den Erfolg der Inklusion. Deshalb wird im Weiteren auf einen bundesweiten Vergleich

von Förderquoten verzichtet. Die Umsetzung der schulischen Inklusion wird im Folgenden an zwei Beispielen, Nordrhein-Westfalen und Bayern, genauer betrachtet. In diesen zwei Bundesländern wurde eine Befragung durchgeführt, die den Kern dieser Arbeit darstellt.

2.2.1. Umsetzung schulischer Inklusion in Bayern

Die Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) im Jahr 2011 verankerte zum ersten Mal Inklusion im bayerischen Bildungssystem. Laut Artikel 2 (2) BayEUG ist Inklusion die Aufgabe aller Schulen. Im Schuljahr 2015/2016 lag die Inklusionsquote in Bayern bei 27,3 %, was bedeutet, dass 27,3 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet wurden (Lange, 2017). Insgesamt betrug die Förderquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtheit der Schülerzahl) in diesem Schuljahr 6,5 % (ebd.). Aus der Differenz der beiden Quoten ergibt sich, die Gesamtheit aller Schüler betrachtet, die Exklusionsquote, welche den Anteil der Schülerinnen und Schüler beschreibt, die nicht an den Regelschulen unterrichtet werden. So ergibt sich aus den vorliegenden Zahlen eine Exklusionsquote von 4,7 % (ebd.). In Bayern gibt es sieben sonderpädagogische Förderschwerpunkte, welche im BayEUG Art. 20 definiert sind: Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Sprache, Lernen und emotionale und soziale Entwicklung. Gesondert geregelt sind Autismus-Spektrums-Störungen, die an sich keinen Förderschwerpunkt darstellen, jedoch einen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung oder geistige Entwicklung begründen können (KM, 2017). Im Schuljahr 2013/2014 war, die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt betrachtet, der stärkste Förderschwerpunkt der Förderschwerpunkt Lernen mit 42 %, gefolgt von geistiger Entwicklung mit 15 % und emotionaler und sozialer Entwicklung mit 11 % (KM, 2014). 27,2 % dieser Schülerinnen und Schüler wurden in Regelschulen inklusiv beschult, wobei sich 65 % der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler an den Grundschulen und 32 % an Mittelschulen befanden (ebd.). Schlusslicht bildeten die Realschulen und Gymnasien mit jeweils rund 2 %, wobei sich hauptsächlich die Förderschwerpunkte Hören, Sehen und körperliche und motorische Entwicklung an diesen beiden Schulformen fanden (ebd.).

Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen Schulformen im Freistaat Bayern und die schulartspezifische Umsetzung der Inklusion dargestellt. Anschließend wird der bayerische Weg ‚Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote‘ erläutert (KM, 2014).

Das Schulsystem in Bayern, wie in Abbildung 2 dargestellt, gliedert sich in allgemeinbildende und berufliche Schulen (Art. 6 BayEUG). Zu den allgemeinbildenden Schulen zählen in der Primarstufe die Grundschule und in der Sekundarstufe die Mittelschule, die Realschule, das Gymnasium und darüber hinaus die Schulen des Zweiten Bildungswegs (die im Folgenden nicht näher betrachtet werden) (ebd.). Die beruflichen Schulen unterteilen sich in Berufsschule, Berufsfachschule, Wirtschaftsschule, Fachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule (Berufliche Oberschule) und Fachakademie (ebd.). Ebenso sind die Förderschulen (Schulen zur sonderpädagogischen Förderung) in allgemeinbildende Förderschulen und berufliche Förderschulen unterteilt (ebd.). Außerdem gibt es für Schülerinnen und Schüler, die wegen krankheitsbedingten stationären Aufenthalten keine allgemeine Schule besuchen können, Schulen für Kranke (Art. 24 BayEUG).

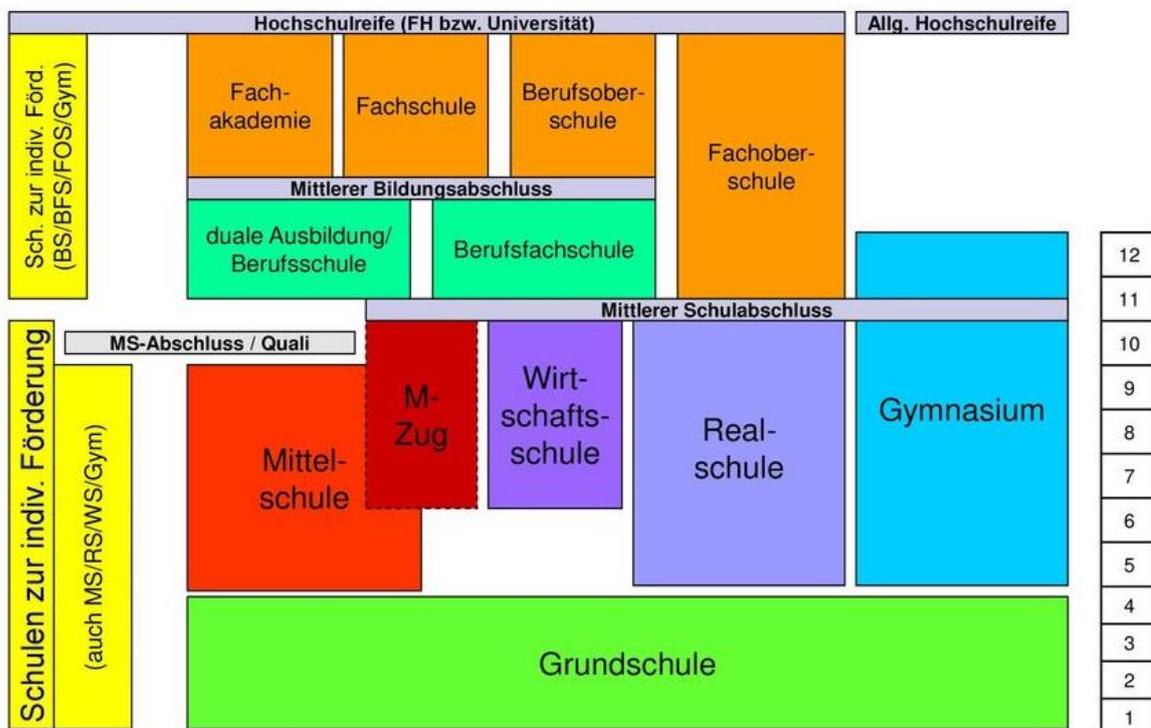


Abbildung 2 Schulsystem in Bayern
(Wolff, o.J.)

Die vierjährige Primarstufe ist an der Grundschule zu absolvieren. Ferner ist ein Besuch der Grundschulstufe der Förderschule möglich, wenn ein Gutachten zur sonderpädagogischen Förderung für die Schülerin oder den Schüler vorliegt. Prinzipiell haben die Eltern ein Wahlrecht welche der beiden Schulformen die Schülerin, der Schüler besuchen soll. Handelt es sich um offene Klassen der Förderschulen, ist auch die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an der Förderschule möglich (siehe spätere Ausführungen) (Art. 41 (1) BayEUG). Die Grundschule kann laut Artikel 41 Absatz 5 BayEUG die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ablehnen. Dies geschieht, wenn „der individuelle sonderpädagogische Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch unter Berücksichtigung des Gedankens der sozialen Teilhabe nach Ausschöpfung der an der Schule vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten sowie der Möglichkeit des Besuchs einer Schule mit dem Schulprofil ‚Inklusion‘ nicht hinreichend gedeckt werden“ kann und „die Schülerin oder der Schüler dadurch in der Entwicklung gefährdet“ ist oder die „die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft erheblich“ beeinträchtigt werden (Art. 41 (5) BayEUG). Neben dem Schulprofil Inklusion können an Grundschulen Kooperationsklassen oder Partnerklassen zur inklusiven Beschulung eingerichtet werden (siehe spätere Ausführungen). In Bayern gibt es bereits 80 Grundschulen mit dem Profil Inklusion (ISB, 2015).

Nach der Grundschule erfolgt der Übergang auf eine weiterführende Schule. Ein direkter Übertritt ist auf die Mittelschule, die Realschule oder das Gymnasium möglich. Ab Jahrgangsstufe 7 ist der Besuch einer Wirtschaftsschule und im Anschluss an die Sekundarstufe I ist der Besuch von weiteren beruflichen Schulen, siehe Abbildung 2, möglich. Förderschulen können als jede der genannten Schulformen geführt werden und erstrecken sich von Jahrgangsstufe 1 bis zur allgemeinen Hochschulreife, siehe Abbildung 2.

Die Mittelschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 9 und endet mit dem Mittelschulabschluss oder bei zusätzlicher Abschlussprüfung mit dem qualifizierenden Abschluss der Mittelschule (Art. 7a BayEUG). Wie in Abbildung 2 dargestellt ist es für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler möglich ab der 7. Jahrgangsstufe den Mittlere-Reife-Zug (M-Zug) zu besuchen und somit nach der 10. Jahrgangsstufe einen mittleren Schulabschluss zu erwerben (ebd.). Laut Bildungsbericht Bayern 2015 gibt es bereits 29 Mittelschulen mit dem Profil Inklusion (ISB, 2015).

Weitere Initiativen an den Mittelschulen sind wie bei den Grundschulen Partnerklassen und Kooperationsklassen auf Basis des bayerischen Inklusionskonzepts (siehe spätere Ausführungen) (ISB, 2015).

Die Wirtschaftsschule ist auf die Vermittlung von allgemeiner Bildung und beruflicher Grundbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung ausgelegt und verleiht nach bestandener Abschlussprüfung den Wirtschaftsschulabschluss (Art. 14 BayEUG). Der Wirtschaftsschulabschluss ist einem mittleren Schulabschluss gleichgestellt (KM, 2017). Diese Schulform kann als zweistufige, dreistufige oder vierstufige Form geführt werden und baut in zweistufiger Form auf dem qualifizierenden Abschluss der Mittelstufe auf (Art. 14 BayEUG). Die drei- und vierstufige Form schließt an die 7. bzw. 6. Jahrgangsstufe der Mittelschule an (ebd.).

Die Realschule vermittelt eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung und umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10 (Art. 8 BayEUG). Der mittlere Schulabschluss wird durch die Abschlussprüfung erworben und schafft die schulischen Voraussetzungen für den Übertritt in weitere schulische Bildungsgänge bis zur Hochschulreife (ebd.). Im Schuljahr 2014/2015 gab es in Bayern zehn Realschulen mit dem Profil Inklusion (KM, 2014). Ein zieldifferentes Unterrichten, wie es bei manchen Förderschwerpunkten nötig sein kann, ist an Realschulen allerdings nicht vorgesehen, da die Schülerinnen und Schüler die Aufnahmebedingungen erfüllen müssen (KM, 2014). Eine gemeinsame Beschulung ist im Rahmen von Partnerklassen dennoch möglich (ebd.).

Das Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12 und vermittelt die vertiefte allgemeine Bildung, die für ein Hochschulstudium vorausgesetzt wird (Art. 9 BayEUG). Zusätzlich werden die Voraussetzungen für eine berufliche Ausbildung außerhalb der Hochschulen geschaffen (ebd.). Die gymnasiale Oberstufe wird als Qualifikationsphase bezeichnet und umfasst die Jahrgangsstufen 11 und 12, an deren Ende die Abiturprüfung steht mit welcher die allgemeine Hochschulreife erworben wird (ebd.). Ein regulärer Übertritt ans Gymnasium erfordert einen bestimmten Notendurchschnitt in den Kernfächern und ist in späteren Jahrgangsstufen mit Aufnahmeprüfung und Probeunterricht möglich (KM, o.J.). Zieldifferenzierung ist daher, wie auch bei Realschulen, nicht möglich (KM, 2014). Inklusion am Gymnasium wird in Bayern unter anderem durch fünf Gymnasien mit dem Profil Inklusion umgesetzt (ISB, 2015).

Die Berufsschule hat die Aufgabe Schülerinnen und Schüler in Abstimmung mit ihrer betrieblichen Ausbildung oder unter Berücksichtigung ihrer beruflichen Tätigkeiten in Teilzeit- oder Vollzeitunterricht auszubilden (Art. 11 BayEUG). Als Abschluss der Berufsschule wird der Berufsschulabschluss und bei entsprechend guter Leistung der mittlere Schulabschluss verliehen (ebd.). Die Ausbildung an der Berufsschule umfasst die einjährige Grundstufe und die mindestens einjährige auf der Grundstufe aufbauende Fachstufe (ebd.). Der Unterricht kann in Teilzeitunterricht an einzelnen Unterrichtstagen oder als Blockunterricht angeboten werden (ebd.). Im Rahmen des Berufsgrundschuljahres findet der Unterricht als Vollzeitunterricht statt (ebd.). Wie an allen allgemeinen Schulen auch ist es an allen beruflichen Schulen möglich einzelne Schülerinnen und Schüler in den Unterricht zu inkludieren und Kooperations- oder Partnerklassen zu bilden (KM, 2014). Außerdem ist es seit Beginn des Schuljahrs 2017/2018 für berufliche Schulen möglich sich ebenfalls wie allgemeinbildende Schulen auf das Schulprofil Inklusion zu bewerben (ISB & KM, 2016).

Die Berufsfachschule bietet schulische Ausbildungen an und umfasst mindestens ein Schuljahr, im Regelfall jedoch zwei bis drei Schuljahre (Art. 13 BayEUG, KM, 2017). Mit dem Abschlusszeugnis einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung an einer Berufsfachschule wird bei entsprechend guten Leistungen der mittlere Schulabschluss verliehen (Art 13 BayEUG). Parallel zur Berufsausbildung kann in doppelqualifizierenden Bildungsangeboten der Berufsschule und der Berufsfachschule die Fachhochschulreife erworben werden (KM, 2017).

An der Fachschule finden im Anschluss an eine Berufsausbildung und in der Regel an eine ausreichende praktische Berufstätigkeit vertiefte berufliche Fortbildungen oder Umschulungen statt (Art. 15 BayEUG). Bei einer mindestens einjährigen Ausbildung an der Fachschule kann die Fachschulreife verliehen werden, bzw. durch eine staatliche Ergänzungsprüfung die (eingeschränkte) Fachhochschulreife (ebd.).

Die Berufliche Oberschule besteht aus Fachoberschule und Berufsoberschule und baut auf dem mittleren Schulabschluss auf (Art. 16 BayEUG). Im Fall einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer entsprechenden Berufserfahrung ist der Eintritt in Jahrgangsstufe 12 der Berufsoberschule möglich, ansonsten in die Jahrgangsstufe 11 der Fachoberschule (ebd.) Die Fachoberschule besteht aus Jahr-

gangsstufe 11, in der ein praktischer Teil enthalten ist, und Jahrgangsstufe 12, die mit der Fachabiturprüfung endet und die Fachhochschulreife erteilt (ebd.) Für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler kann die Jahrgangsstufe 13 geführt werden und die fachgebundene Hochschulreife bzw. bei Nachweis von ausreichenden Kenntnissen in der zweiten Fremdsprache die allgemeine Hochschulreife erworben werden (ebd.). Die Berufsoberschule umfasst die Jahrgangsstufen 12 und 13 verleiht nach bestandener Abiturprüfung die fachgebundene, sowie bei Nachweis entsprechender Kenntnisse in der zweiten Fremdsprache die allgemeine Hochschulreife (ebd.). Ebenso ist der Erwerb der Fachhochschulreife in der Jahrgangsstufe 12 möglich (ebd.). Um den Eintritt in die Beruflichen Oberschulen zu erleichtern ist es möglich einjährige Vorklassen anzubieten (ebd.). Schülerinnen und Schüler, die den Mittelschulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung haben, können an den Beruflichen Oberschulen aufgenommen werden und zusätzlich den mittleren Schulabschluss erwerben (ebd.).

Die Fachakademie bereitet in einem mindestens zweijährigen Studium auf den Eintritt in eine angehobene Berufslaufbahn vor und setzt den mittleren Schulabschluss, sowie eine dem Ausbildungsziel dienende Berufsausbildung oder eine entsprechende, praktische Tätigkeit voraus (Art. 18 BayEUG). Das Studium wird durch eine fachliche Prüfung abgeschlossen und es kann durch eine staatliche Ergänzungsprüfung die (ggf. beschränkte) Fachhochschulreife erworben werden (ebd.). Bei überdurchschnittlicher Leistung kann die fachgebundene Hochschulreife zuerkannt werden.

Die Aufgabe von Förderschulen ist das Diagnostizieren, Erziehen, Unterrichten, Beraten und Fördern von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die „deswegen an einer allgemeinen Schule nicht oder nicht ausreichend gefördert und unterrichtet werden können“ (Art. 19 (1) BayEUG). Weitere Aufgaben sind die vorschulische Förderung durch die Mobile Sonderpädagogische Hilfe und die Unterstützung förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen oder in Förderschulen durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) (Art. 19 BayEUG). Wenn es mit den Förderschwerpunkten vereinbar ist, werden die gleichen Abschlüsse wie an den vergleichbaren allgemeinen Schulen erzielt (ebd.). Förderschulen können für jeden der sieben Förderschwerpunkte gebildet werden und als Förderzentren zusammengefasst werden (Art. 20 BayEUG). Sie umfassen die Grundschulstufe mit den Jahrgangsstufen 1 bis 4,

wobei die Klassen der Jahrgangsstufen 1 und 2 je nach Förderschwerpunkt um eine Jahrgangsstufe 1 A erweitert werden können (ebd.). Die Mittelschulstufe umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 9 oder Teilstufen davon und, sofern Mittlere-Reife-Klassen gebildet werden können, auch Jahrgangsstufe 10 (ebd.). Außerdem ist im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Berufsschulstufe mit den Jahrgangsstufen 10 bis 12 vorgesehen (ebd.). Des Weiteren ist es möglich Förderschulen als jede Form der allgemeinbildenden Schulen zu führen, wobei um gleiche Abschlüsse zu erreichen der Unterricht außer bei den Förderzentren über eine Jahrgangsstufe mehr als bei den vergleichbaren allgemeinen Schulen vorgesehen verteilt werden kann (ebd.). In Bayern gab es im Jahr 2015 beispielsweise vier Realschulen und 2 Fachoberschulen zur sonderpädagogischen Förderung (ISB, 2015). Ebenso gibt es Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, an welchen laut § 2 Förderberufsschulordnung (BSO-F) neben den normalen Ausbildungsgängen theoriereduzierte Berufe nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) erlernt werden können. Inklusion an Förderschulen ist durch Partnerklassen und wie bereits eingangs erwähnt durch offene Klassen möglich (KM, 2014).

Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ist auf der Grundlage von Artikel 30a und 30b BayEUG in verschiedenen Formen möglich. Bayerns Konzept zur Umsetzung der Inklusion lautet, wie bereits eingangs erwähnt, „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“ (KM, 2014). In diesem Konzept gibt es Formen des gemeinsamen Unterrichts, die die oben beschriebenen Schulstrukturen beibehalten. Dazu zählen Kooperationsklassen, Partnerklassen und offene Klassen der Förderschulen (ebd.). Außerdem gibt es die Möglichkeit der Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler (ebd.). In Kooperationsklassen werden 3-5 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Regelschüler zusammen mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an der Regelschule unterrichtet (Art. 30a (7) Nr. 1 BayEUG). Dabei wird die allgemeine Schule, wie in Abbildung 3 dargestellt, stundenweise durch eine Lehrkraft der Förderschule in Form des MSD unterstützt (ebd.). Diese Form des gemeinsamen Unterrichts findet mit Abstand am häufigsten an Grund- und Mittelschulen statt, was 815 Klassen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2013/2014 belegen, ist jedoch auch für Realschule, Gymnasien und berufliche Schulen möglich (ebd.).

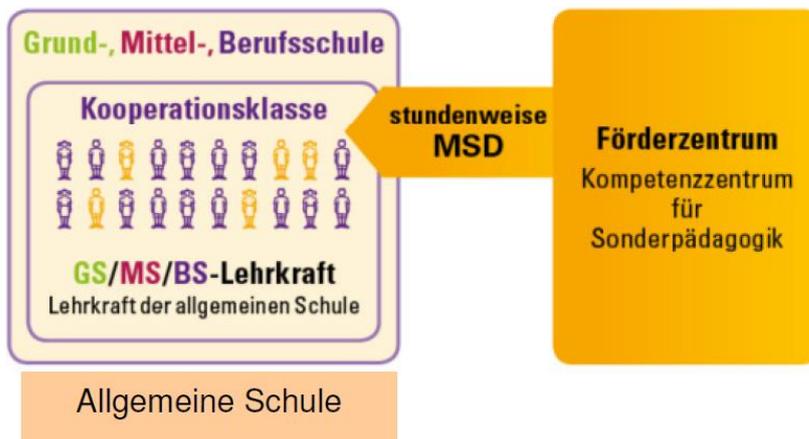


Abbildung 3 Kooperationsklassen in Bayern
(KM, 2014)

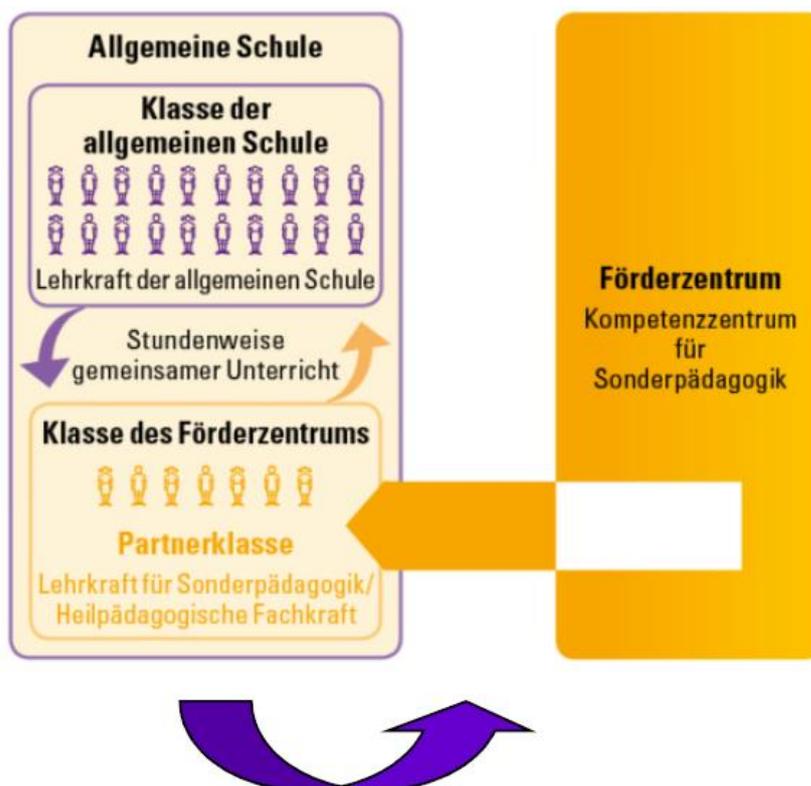


Abbildung 4 Partnerklassen in Bayern
(KM, 2014)

Im Gegensatz zu Kooperationsklassen, in denen ein dauerhaftes gemeinsames Lernen stattfindet, gibt es Partnerklassen, die stundenweise gemeinsam unterrichtet werden. Als Partnerklassen bezeichnet man zwei Klassen, von denen eine einer Regelschule und die andere einer Förderschule zugeordnet ist (Art. 30a (7) Nr. 2 BayEUG). Art und Umfang des gemeinsamen Unterrichts stimmen die Lehrkräf-

te der allgemeinen Schulen und die Lehrkräfte der Förderschulen untereinander ab, wie in Abbildung 4 dargestellt ist, wobei das Ziel möglichst viel gemeinsamer Unterricht ist (KM, 2014). Partnerklassen sind oft eine hilfreiche Struktur, um Ersterfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu machen (ebd.). Im Schuljahr 2013/2014 gab es 197 Partnerklassen der Förderschulen an den Regelschulen (zwei an Gymnasien und drei im Realschulbereich) und 26 Partnerklassen der Grund- und Mittelschulen an Förderschulen (ebd.).

Unter offenen Klassen der Förderschulen versteht man Klassen an Förderschulen, die nach dem Lehrplan der allgemeinen Schule unterrichten und Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aufnehmen (Art. 30a (7) Nr. 3 BayEUG). Insgesamt 56 offene Klassen wurden im Schuljahr 2013/14 an den Förderzentren angeboten (KM, 2014).

Die Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule ist eine häufig genutzte Maßnahme zur Umsetzung des gemeinsamen Lernens im Sinne der Inklusion. Ziel dieser Maßnahme ist unter anderem der wohnortnahe Schulbesuch, zum Beispiel an der Sprengelschule (Art. 30b (2) BayEUG). Unterstützt werden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch den MSD und gegebenenfalls durch Maßnahmen der Jugend- oder Eingliederungshilfe, wie Schulbegleitung (KM, 2014). Möglich ist die Inklusion Einzelner an allen allgemeinen Schulen (ebd.).

Neben den Konzepten, die das Schulsystem wie oben beschrieben erhalten, gibt es neue Ansatzpunkte für Inklusion im bayerischen Schulsystem. Da es die Aufgabe aller Schulen ist inklusiv zu unterrichten, sind auch alle Schulen zur inklusiven Schulentwicklung angehalten (Art. 2 (2), Art. 30b (1) BayEUG). Das Schulprofil Inklusion zeichnet sich durch ein auf Inklusion angepasstes Bildungs- und Erziehungskonzept bezüglich Unterricht und Schulleben aus (Art. 30b BayEUG).

Die Erarbeitung dieses Konzepts erfolgt, wie in Abbildung 5 dargestellt, mit externen Partnern, wie Schulen, die bereits das Schulprofil Inklusion tragen und Förderzentren als Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (KM, 2014). In das Kollegium werden Lehrkräfte der Sonderpädagogik fest miteingebunden und bei weiterem Unterstützungsbedarf kann beispielsweise der MSD zugezogen werden (Art. 30b (4) BayEUG).

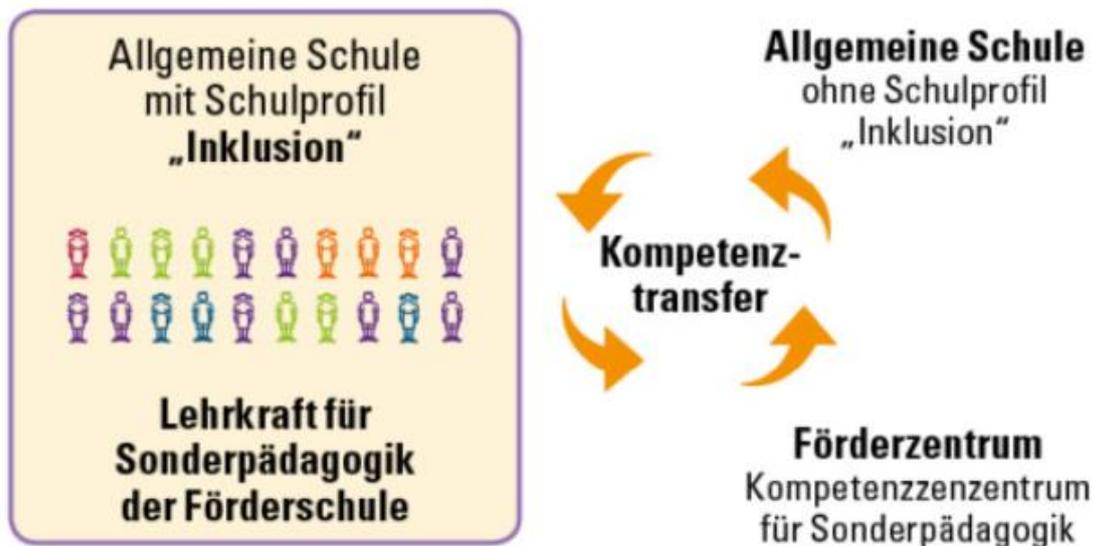


Abbildung 5 Schulprofil Inklusion in Bayern
(KM, 2014)

Die Zahl der Schulen mit Profil Inklusion wächst stetig an. Im Schuljahr 2014/2015 gab es 164 staatliche Regelschulen (96 Grundschulen, 53 Mittelschulen, 10 Realschulen, 5 Gymnasien) mit Profil Inklusion (KM, 2014). Im Schuljahr 2016/2017 waren es bereits 240 Schulen insgesamt (Gallitz & Unger, 2017). In Fällen von sehr hohem sonderpädagogischem Förderbedarf können feste Lehrertandems (Sonderpädagogik- und Regelschullehrkraft) für den gemeinsamen Unterricht eingesetzt werden (Art. 30b (5) BayEUG). Im Schuljahr 2014/2015 gab es 18 Klassen mit festem Lehrertandem an Schulen mit Schulprofil Inklusion (KM, 2014).

Ein weiteres Beispiel für die Entwicklung der Inklusion im bayerischen Bildungssystem ist der Modellversuch Inklusiver berufliche Bildung in Bayern (IBB) der Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Kultusministerium mit einer Projektlaufzeit vom Schuljahr 2012/2013 bis zum Schuljahr 2015/2016 (Stiftung Bildungspakt Bayern, o.J.). Im Modellversuch erstellten und testeten Schultandems aus je einer Berufsschule bzw. Berufsfachschule und einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung Konzepte zur gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (ISB & KM, 2016). Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Kooperation und die gegenseitige Unterstützung der Tandems gelegt (ebd.). Die Ergebnisse des Schulversuchs sind positiv ausgefallen und umfassen unter anderem Unterrichtskonzepte mit inklusiven didaktisch-methodischen Vorgehensweisen im Fachunter-

richt, die von allen Berufsschulen übernommen werden können (Stiftung Bildungspakt Bayern, o.J.). Außerdem stellte sich heraus, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellklassen höhere Erfolgsquoten beim Abschluss der Ausbildung aufweisen und Modellklassen insgesamt geringere Abbrecherquoten haben (ebd.). Um die inklusive berufliche Bildung zu fördern, plant das Kultusministerium den Aufbau eines sonderpädagogischen Betreuungsnetzes an beruflichen Schulen mit Weiterbildungsmaßnahmen und Konzepten zur Umsetzung aus dem Schulversuch (Gallitz & Unger, 2017).

2.2.2. Umsetzung schulischer Inklusion in Nordrhein-Westfalen

Die sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen ist in der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF) festgelegt und findet laut § 1 AO-SF im Regelfall an den allgemeinen Schulen (allgemeinbildende Schulen und Berufskollegs) statt. Davon abweichend können Förderschulen (auf Antrag der Eltern) oder Schulen für Kranke im Bedarfsfall besucht werden. Dies ist in § 20 des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG) verankert. Es gibt sieben Förderschwerpunkte, die in § 2, Absatz 2 AO-SF festgelegt sind: Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung. Im Schuljahr 2015/16 war der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Primar- und Sekundarstufe I bei insgesamt 7,5 %, wobei die Förderschwerpunkte Lernen und emotionale soziale Entwicklung zusammen über die Hälfte der Förderschüler ausmachten (MSB NRW, 2016b). Weniger als die Hälfte (38 %) aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden inklusiv an einer Regelschule unterrichtet (ebd.). Dabei bildet die Schulform Gymnasium mit 1,3 % Förderquote das Schlusslicht (ebd.). Hauptsächlich findet die inklusive Förderung an Grundschulen (15,7 %) und an Haupt- (6,8 %), Real- (3,3 %) und Gesamtschulen (7,9 %) statt (ebd.).

Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen ist in 3 Ebenen untergliedert, wie aus Abbildung 6 hervorgeht. Die erste Ebene ist die Primarstufe, die in Grundschule und Förderschule unterteilt ist. Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besteht in der Primarstufe die Möglichkeit, je nach Elternwille

und Schulaufsichtsbehörde, entweder eine Grundschule mit dem Konzept Gemeinsamen Unterrichts oder eine Förderschule zu besuchen (§16 AO-SF).

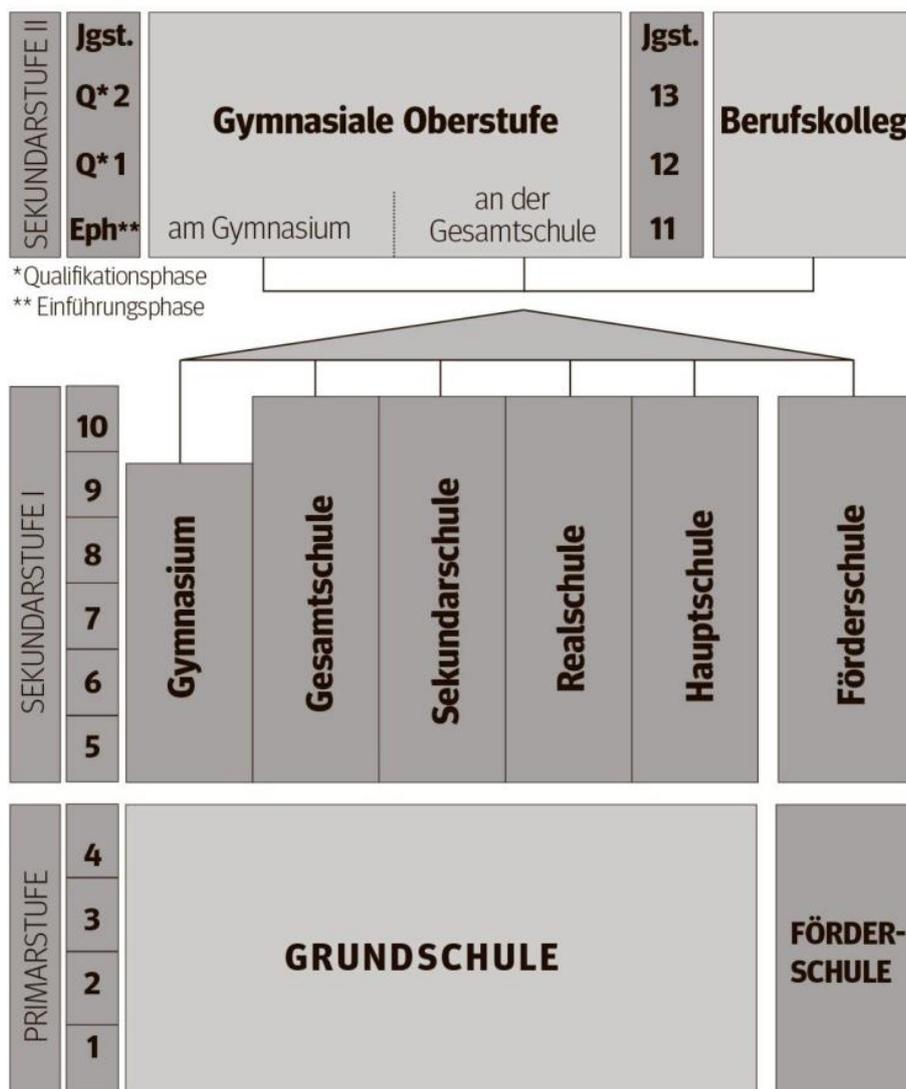


Abbildung 6 Schulsystem in Nordrhein-Westfalen (Ohms, 2017)

Das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts kann die Schulaufsichtsbehörde mit Zustimmung des Schulträgers an jeder allgemeinen Schule einrichten, wenn diese dafür personell und sachlich ausgestattet ist (§ 20 (7) SchulG). Diese Form der Beschulung ist ein inklusives Unterrichtskonzept, welches Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf gemeinsam beschult, je nach Anteil von Förderschülern in reduzierter Klassengröße stattfindet und zielgleich für alle Schülerinnen und Schüler ist, d. h. es gelten die Bestimmungen des jeweiligen Bildungsgangs (Bezirksregierung Düsseldorf, 2012). Davon zu unterscheiden sind integrative Lerngruppen zum Beispiel für die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung oder Lernen in welchen zieldifferenziert unterrichtet wird (ebd.).

Die zweite Ebene des Bildungssystems ist die Sekundarstufe I, die an die Primarstufe anschließt und die Schulformen Gymnasium, Gesamtschule, Sekundarschule, Realschule, Hauptschule und Förderschule anbietet. Am Ende der Sekundarstufe I können laut § 12, Absatz 2 SchulG folgende Abschlüsse erhalten werden: der Hauptschulabschluss und ein ihm gleichwertiger Abschluss (an einer anderen Schulart erworbener gleichberechtigter Abschluss), der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und ein ihm gleichwertiger Abschluss und der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife), der bei entsprechend guter Leistung mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe verbunden sein kann. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen oder geistige Entwicklung, die nicht nach den Unterrichtsvorgaben der allgemeinen Schulen unterrichtet werden können, werden zieldifferenziert zu einem eigenen Abschluss geführt (§ 12 (4) SchulG).

Die Sekundarstufe I des Gymnasiums endet nach der 9. Jahrgangsstufe und berechtigt bei erfolgreichem Absolvieren zum Übergang in die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe (§ 16 (4) SchulG). Es findet keine Abschlussprüfung statt, jedoch wird ein dem Hauptschulabschluss oder dem Hauptschulabschluss nach der 10 Klasse entsprechender Abschluss vergeben (ebd.). Inklusion am Gymnasium findet in Form des gemeinsamen Unterrichts statt. Dabei werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entweder zielgleich oder, je nach Förderschwerpunkt, in Form einer integrativen Lerngruppe zieldifferent unterrichtet (MSB NRW, 2013). Für die zieldifferente Beschulung gibt es anschließend an die Sekundarstufe I des Gymnasiums spezielle Angebote für die Jahrgangsstufe 10, um einen Übergang in die Berufsbildung zu ermöglichen. Neben dem freiwilligen Wiederholen einer Jahrgangsstufe am Gymnasium gibt es Kooperationen mit Berufskollegs und anderen Schulformen der Sekundarstufe I und die Möglichkeit für Einzelfall-Lösungen (MSB NRW, o.J.).

Die Gesamtschule ermöglicht mit differenzierten Bildungsgängen, die keiner Schulform zugeordnet werden, alle möglichen Abschlüsse der Sekundarstufe I mit einer Dauer von 6 Schuljahren (§ 17 (1) SchulG). Der Unterricht findet im Klassenverband und in Kursen statt, wobei der leistungsdifferenzierte Unterricht binnendifferenziert (in der Klassengemeinschaft) oder in Kursen stattfinden kann (§ 17 (3) SchulG). Bei besonders guten Leistungen ist ein direkter Übergang in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe möglich (§ 17 (4) SchulG).

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Sekundarschule findet der Unterricht in integrierter und binnendifferenzierender Form statt, wohingegen in den höheren Jahrgangsstufen der Unterricht integriert, teilintegriert oder kooperativ in mehreren getrennten Bildungsgängen erfolgen kann, wobei die Bildungsgänge sich an den Lehrplänen der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums orientieren (§ 17a (3) SchulG). Bei kooperativem oder teilintegriertem Unterricht sind übergreifende Lerngruppen möglich. An der Sekundarschule können alle möglichen Schulabschlüsse der Sekundarstufe I erworben werden und bei besonders guten Leistungen ist analog zur Gesamtschule ein direkter Übergang in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe möglich (§ 17a (4) SchulG).

An der Realschule wird der mittlere Schulabschluss vergeben, der zum Übergang in die Einführungsphase und bei besonders guten Leistungen in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe berechtigt (§ 15 (4) SchulG). Außerdem werden ein dem Hauptschulabschluss und ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Abschluss erzielt (ebd.).

An der Hauptschule können nach der 9. Jahrgangsstufe der Hauptschulabschluss, nach der 10. Jahrgangsstufe, je nach gewählter Abschlussklasse, der Hauptschulabschluss nach Jahrgangsstufe 10 oder der mittlere Schulabschluss mit gegebenenfalls Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe erworben werden (§ 14 (4) SchulG).

Förderschulen können als alternativer Lernort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gewählt werden (§ 20 SchulG). Durch die Kooperation mit den anderen Schulformen der Sekundarstufe I ist ein Wechsel des Förderorts zu Beginn des Schuljahres in beide Richtungen möglich (§ 17 AO-SF). Selbiges gilt für den Primarbereich (ebd.). Förderschulen können entweder einen sonderpädagogischen Schwerpunkt haben (vgl. die oben genannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte) oder in Förderzentren mit mehreren Schwerpunkten verortet sein. Laut § 9, Absatz 2 AO-SF können Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung auch Bildungsgänge der Sekundarstufe II umfassen oder selbstständig als Schulen der Sekundarstufe II geführt werden. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geis-

tige Entwicklung umfassen auch die Sekundarstufe II in Form einer Berufspraxisphase (§ 9 (3) AO-SF).

An die Sekundarstufe I schließt die Sekundarstufe II an, die aus Berufskolleg und gymnasialer Oberstufe an Gymnasium oder Gesamtschule besteht. Die Abschlüsse der Sekundarstufe II sind: die Fachhochschulreife, die fachgebundene Hochschulreife, die allgemeine Hochschulreife und eine abgeschlossene Berufsausbildung (§ 22 SchulG). Wie aus Abbildung 6 (Seite 20) und den Beschreibungen der Schulformen hervorgeht, ist bei entsprechend erworbenen Abschlüssen bzw. guten Abschlüssen ein Übergang von jeder Schulform der Sekundarstufe I auf jede Schulform der Sekundarstufe II möglich. Jedoch ist zu beachten, dass die schulische Leistung alleinig ausschlaggebend für den Einstieg in die Bildungsgänge der Sekundarstufe II ist und einige Schülerinnen und Schüler in den sogenannten Übergangsbereich separiert werden, der als Überbrückung bis zur sogenannten Ausbildungsreife dienen soll, jedoch zumeist nicht mit einem Einstieg in eine Berufsausbildung endet (Lohmann, 2016). Der Übergangsbereich ist ein weit gesplittetes Feld an Maßnahmen zur Berufsvorbereitung, dazu zählen unter anderem Maßnahmen der Arbeitsagentur und das Berufsvorbereitungsjahr (ebd.).

Das Berufskolleg umfasst laut § 22 SchulG die Bildungsgänge der Berufsschule, der Berufsfachschule, der Fachoberschule und der Fachschule. Ziel des Berufskollegs ist die Vermittlung einer beruflichen Bildung, die in einem differenzierten Unterrichtssystem mit einfach- oder doppeltqualifizierenden Bildungsgängen erreicht wird (ebd.). Dabei können alle Abschlüsse der Sekundarstufe II erzielt und alle Abschlüsse der Sekundarstufe I nachgeholt werden (ebd.). An der Berufsschule werden folgende Bildungsgänge angeboten: Duale Ausbildung, Ausbildungsvorbereitung und vollzeitschulische Bildungsgänge für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsverhältnis (ebd.). Die dreijährige duale Ausbildung und die vollzeitschulischen Bildungsgänge bieten die Möglichkeit der Doppelqualifizierung im Sinne von Abschluss der Ausbildung und Erreichen der Fachhochschulreife (ebd.). Die Berufsfachschule umfasst einjährige, zweijährige und dreijährige Bildungsgänge zur beruflichen Bildung, in welchen verschiedene Abschlüsse bis hin zu allgemeinen Hochschulreife parallel zu einem Berufsabschluss ermöglicht werden (ebd.). Die Fachoberschule ermöglicht durch zweijährige Bildungsgänge den Erwerb der Fachhochschulreife und für berufserfahrene Schülerinnen und Schüler einjährige Bildungsgänge zur Fachhochschulreife und zweijährige Bil-

dungsgänge zur allgemeinen Hochschulreife (ebd.). Die Fachschule stellt eine Form der beruflichen Weiterbildung dar und ermöglicht in den zwei- bis dreijährigen Bildungsgängen den Erwerb der Fachhochschulreife (ebd.). Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besteht die Möglichkeit, ein Berufskolleg als Förderschule oder ein Förder-Berufskolleg zu besuchen (§ 19 AO-SF). Die normalerweise mit Beendigung der Schulpflicht in Jahrgangsstufe 10 endende sonderpädagogische Förderung kann unter der Voraussetzung fortgeführt werden, wenn im Förderschwerpunkt Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung ein Berufskolleg als Förderschule gewählt wird und sich die Schülerin oder der Schüler in einer von der Bundesagentur für Arbeit bewilligten Rehabilitationsmaßnahme zum Erwerb eines ersten Berufsabschlusses in einem Berufsausbildungsverhältnis befindet (§ 19 (2;3) AO-SF). Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung findet eine bis zu dreijährige Förderung im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts im Bildungsgang Berufsvorbereitung am Berufskolleg oder für die Dauer einer Berufsausbildung mit Ausbildungsvertrag statt (§ 19 (4) AO-SF).

Der Ablauf der gymnasialen Oberstufe ist in § 18 SchulG dargestellt und gliedert sich in die einjährige Einführungsphase und die zweijährige Qualifikationsphase. Nach 8 Schuljahren am Gymnasium bzw. 9 Schuljahren an der Gesamtschule wird die Abiturprüfung abgelegt und damit die allgemeine Hochschulreife erlangt. Außerdem ist es möglich den schulischen Teil der Fachhochschulreife zu absolvieren (§ 18 SchulG). Unabhängig von der Schulform in der Sekundarstufe II wird in den Förderschwerpunkten Hören und Kommunikation, Sehen und körperliche und motorische Entwicklung die Förderung aufrechterhalten (§ 19 (5) AO-SF).

Neben den bereits beschriebenen Ansätzen der Inklusion im allgemeinen Bildungssystem gibt es weitere Entwicklungen zur Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Dazu gehört unter anderem der Schulversuch PRIMUS.

Beim Schulversuch PRIMUS, der ausgehend von Schuljahr 2013/14 oder 2014/15 10 Jahre läuft, handelt es sich um eine Primarstufe und Sekundarstufe I übergreifende Schulform. Ziele des längeren gemeinsamen Lernens im Klassenverbund sind bessere Abschlüsse und höhere Abschlussquoten der Schülerinnen und Schüler (MSB NRW, 2017). Unter anderem werden alternative Formen der Leistungsbewertung, zum Beispiel der Verzicht auf Ziffernnoten bis einschließlich Jahrgangsstufe 8 und der Unterricht in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen er-

probt, wobei der Unterricht in allen Klassen integriert und ohne äußere Leistungs- differenzierung in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen stattfindet (ebd). Nach Jahrgangsstufe 4 erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Übertrittzeug- nis, um einen Schulwechsel zu ermöglichen. Alle in Sekundarstufe I erreichbaren Abschlüsse sind an einer PRIMUS-Schule erzielbar (ebd).

2.3. Inklusion in der Lehrerbildung

Die veränderte Schullandschaft und die verschiedenen Konzepte zur Umsetzung der Inklusion bedingen eine wesentlich heterogenere Schülerschaft in den allge- meinen Schulen. Daraus ergibt sich die Forderung nach für Inklusion qualifizierten Lehrkräften (Miesera, 2015). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gab in ihrer Empfehlung zur Lehrerbildung (2013) bekannt, dass sich die unterrichtsfachbezo- gene hochschulische Lehrerbildung auf das Thema Inklusion einstellen soll und daher Kompetenzen zur Arbeit im multiprofessionellen Team, bestehend aus In- klusions-, Sonder- und Sozialpädagogen, vermitteln soll (HRK, 2013). Die Kultus- ministerkonferenz (KMK) und die HRK entwickelten in ihren Standards für die Lehrerbildung in der Fassung vom 12. Juni 2014 diese Idee weiter und ergänzten das Curriculum in der Lehrerbildung mit einem Schwerpunkt auf Differenzierung, Integration und Förderung mit Blick auf Diversität und Heterogenität als Bedingun- gen von Schule und Unterricht (KMK & HRK, 2014). In den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung der KMK in der Fassung vom 12.10.2017 wurden auf die genannten Schwerpunkte bezogene Kompetenzen in die fachspezifischen Kompetenzprofile miteingearbeitet (KMK, 2017). Mit der Aufgabe der konkreten Umsetzung in der Hochschulbildung ist jedes Bundesland und innerhalb der Vorschriften des jeweili- gen Bundeslandes jede Universität betraut. HRK und KMK (2015) schlagen in ihrer Empfehlung für eine Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt eine Mischung aus additiven und integrativen Maßnahmen zur Umsetzung vor (HRK & KMK, 2015). Dabei sollen additive Maßnahmen im Sinne von Zusatzveranstaltungen mit Schwerpunkt Inklusion und integrative Maßnahmen als Ergänzung bereits beste- hender Lehrangebote umgesetzt werden (ebd.).

Die Umsetzung an den Hochschulen ist bisher sehr unterschiedlich und soll im nachfolgenden Kapitel an den Beispielen der TU München und der TU Dortmund

aufgezeigt werden. Im jeweiligen Bundesland ist die Vielfalt an Lehramtsstudiengängen an das Bildungssystem angepasst. Jedoch widerspricht die separierte Lehre für die verschiedenen Lehrämter dem eigentlichen Kerngedanken der Inklusion, nämlich dem an einer Schule für alle zu unterrichten und mit Kollegen verschiedener Fachrichtungen zusammen zu arbeiten (Wocken, 2014). Diesem Leitsatz folgend macht die frühe Teilung der Studiengänge nur bedingt Sinn. Betrachtet man die Grundidee der Inklusion und die sich daraus ergebenden heterogenen Klassengemeinschaften, zeigt sich, dass beispielsweise die in der Lehrerbildung oftmals getrennt unterrichtete Fachdidaktik durch übergreifende Methoden ergänzt werden muss. Solche übergreifenden Methoden sind in diesem Fall in der inklusiven Didaktik zu finden, die nicht auf Schularten oder Fächer begrenzt ist, sondern sich als übergreifende Didaktik für heterogene/diverse Lerngruppen versteht. Wo sich in den Curricula der Lehrerbildung inklusive Elemente in diesem und weiterem Sinne finden, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

2.3.1. Inklusion in der Lehrerbildung an der TU München

In der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) sind bayernweit gültige Regelungen für die erste Phase des Lehramtsstudiums für ein Lehramt an öffentlichen Schulen zu finden und sie beinhaltet im Kerncurriculum einen Passus zu Inklusion und Heterogenität (KM, 2015). Hierzu wurde eine Änderung zu § 32 Erziehungswissenschaften vorgenommen, die nun unter anderem von der „Gestaltung von Lernsituationen unter den Bedingungen von Heterogenität und Inklusion“ spricht (ebd.). Auf dieser Grundlage nehmen bayerische Universitäten das Themengebiet Inklusion in ihre Studiencurricula auf.

An der TU München ist es möglich Lehramt für berufliche Schulen und Lehramt für Gymnasien zu studieren. Die Studiengänge heißen Berufliche Bildung (BB) für berufliche Schulen und Naturwissenschaftliche Bildung (NB) für Gymnasien. Das Studium gliedert sich in Bachelor (6 Semester) und Master (4 Semester) und wird mit dem Master of Education (bei BB zwingend, bei NB möglich) oder dem ersten Staatsexamen (nur bei NB) abgeschlossen. In beiden Studiengängen sind jeweils 3 Schulpraktika mit insgesamt rund 50 Praktikumstagen verpflichtend zu absolvieren (TU München, o.J.a). Die meisten Lehrveranstaltungen sind auf den jeweiligen Studiengang zugeschnitten. Der Begriff ‚Inklusion‘ taucht in den jeweiligen Fachprüfungsordnungen nicht auf, das Konzept ‚Inklusion‘ wird jedoch in einigen Lehr-

veranstaltungen mitaufgegriffen. Konkret zu nennen sind die Pflichtveranstaltungen ‚Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung‘ für den Studiengang BB und ‚Umgang mit Heterogenität im Fachkontext‘ für den Studiengang NB (TU München, 2011, TU München, 2017).

Im Modul ‚Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung‘ des Masterstudiengangs BB geht es um Benachteiligung von Lernenden im beruflichen Bildungssystem. Der Fokus liegt zum einen auf gesellschaftlich-sozialen Faktoren und zum anderen auf klinischen Krankheitsbildern und Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern, die zu Benachteiligungen führen können. Lernziele dieser Veranstaltung sind unter anderem Handlungsoptionen, d.h. präventive oder interventive Maßnahmen reflektieren, die sich auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten beziehen und die Herausforderungen im Umgang mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern erkennen und zielorientierte und integrative Maßnahmen einsetzen. Die vollständige Modulbeschreibung findet sich im Anhang unter Punkt 2.

Das Modul ‚Umgang mit Heterogenität im Fachkontext‘ beinhaltet das fachdidaktische Praktikum *TUMpaedagogikum* III (ein Unterrichtstag in der Woche über ein Semester, ein Begleitseminar zum fachdidaktischen Praktikum) und ein erziehungswissenschaftliches Vertiefungsseminar zu den Themen innere Differenzierung, adaptiver Unterricht und selbstreguliertes Lernen. Es handelt sich dabei um ein vertiefendes Modul des Masterstudienganges, welches darauf ausgelegt ist die Studierenden auf die Herausforderungen im zukünftigen Schul- und Unterrichtsalltag vorzubereiten. Dabei sollen die Erkenntnisse aus der Erziehungswissenschaft eng mit den Fachinhalten verknüpft werden. Das Vertiefungsseminar mit Schwerpunkt unter anderem auf innere Differenzierung vermittelt den Umgang mit heterogenen Klassengemeinschaften und passt am ehesten in den Bereich Inklusion. Die vollständige Modulbeschreibung findet sich im Anhang unter Punkt 1. Konzepte zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind jedoch in den Modulhandbüchern für den Studiengang NB nicht zu finden. Hierbei wird nicht ausgeschlossen, dass Inklusion und Teilaspekte in verschiedenen Lehrveranstaltungen mitbetrachtet werden.

Im Bereich der Wahlfächer ist das Modul ‚Inklusion an beruflichen Schulen‘ für den Studiengang BB hervorzuheben. Inhalte des Moduls sind unter anderem Konzepte

der inklusiven Beschulung an beruflichen Schulen, Kennenlernen verschiedener sonderpädagogischer Förderschwerpunkte und Auseinandersetzung mit den rechtlichen Grundlagen von Inklusion wie der UN-Behindertenrechtskonvention und betreffender Artikel des BayEUG. Außerdem erwerben die Studierenden Kompetenzen zur konkreten Umsetzung inklusiver Didaktik in berufsspezifischen Unterrichtskonzepten. Das vollständige Modulhandbuch ist im Anhang unter Punkt 3. zu finden. Für den Studiengang NB gibt es derzeit kein Wahlfach im Bereich Inklusion. Allerdings fanden sich im Rahmen des EDUkür Programms vereinzelt Veranstaltungen in diese Richtung, wie im Wintersemester 2013/2014 ‚Schulbesuche – Alternative inklusive Schulkonzepte‘, welche aus einer Vorbesprechung und vier Schulbesuchen bestand. Die genaue Beschreibung befindet sich im Anhang unter Punkt 4.

In Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München können Lehramtsstudierende der beruflichen Bildung das Zweitfach ‚Sprache und Kommunikation Deutsch‘ (SKD) wählen. Dieses Fach fokussiert auf den Deutschunterricht mit einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft (TU München, o.J.b). Inklusion wird in diesem Rahmen auf Heterogenität durch verschiedensprachige Schülerinnen und Schüler bezogen.

2.3.2. Inklusion in der Lehrerbildung an der TU Dortmund

In Nordrhein-Westfalen finden sich im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) die Regelungen für ein Studium für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. Dabei sieht § 2 LABG vor, dass der professionelle Umgang mit Vielfalt in Hinsicht auf ein inklusives Schulsystem als Studienziel jedes Lehramtsstudiums zu betrachten ist (MSB NRW, 2016a).

An der TU Dortmund kann das Lehramt in den 5 Studienrichtungen Grundschule, Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe), Lehramt an Berufskollegs (BK) und Lehramt für sonderpädagogische Förderung studiert werden (TU Dortmund, o.J.a). Das Studium untergliedert sich in Bachelor (6 Semester) und Master (4 Semester), wobei im Bachelor 3 Praxisphasen mit rund 65 Praxistagen und im Master ein mindestens fünfmonatiges Praktikumssemester vorgesehen sind (TU Dortmund, o.J.b, TU

Dortmund, o.J.e). Den Abschluss des Studiums bildet der Master of Education (ebd.).

Für alle Lehramtsstudiengänge verpflichtend sind die Module ‚Diagnose und Individuelle Förderung‘ (DiF) und ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘ (DaZ), welche zu den Lehrveranstaltungen mit Inklusionsaspekten gezählt werden können.

Das Modul DiF setzt sich aus den zwei Vorlesungen ‚Grundlagen der Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern‘ und ‚Modelle und Methoden der Diagnose und individuellen Förderung‘ zusammen (TU Dortmund, 2015). Ein Team aus Dozenten verschiedener Fachrichtungen mit unter anderem ‚Rehabilitation und Pädagogik bei Lernbehinderung‘, ‚Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität‘ und ‚Pädagogische Psychologie‘ gestaltet diese studiengangübergreifende Lehrveranstaltung und lässt inklusive Lehrinhalte mit einfließen (ebd.).

Im Modul DaZ geht es um den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen. Das Modul setzt sich für die Studiengänge BK und GyGe aus zwei Veranstaltungen zusammen: ‚Einführung in das Fach Deutsch als Zweitsprache‘, ‚Literatur und Medien im interkulturellen Unterricht‘ und/ oder ‚Förderung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Fach Deutsch und anderen Fächern‘ (TU Dortmund, o.J.c). Ziel des Moduls ist es die gesellschaftliche Situation von Mehrsprachigkeit und ihre schulischen Konsequenzen zu verdeutlichen, Zusammenhänge zwischen Unterrichtssprache und fachlichem Lernen darzustellen und den Studierenden die Kompetenz zu vermitteln diese Grundlagen auf die Situation im Unterricht zu übertragen (TU Dortmund, o.J.). Inklusion wird in diesem Modul mittels Vielfalt durch sprachlich heterogene Klassen angesprochen.

In den ab Wintersemester 2016/2017 gültigen Modulhandbüchern der Lehramtsstudiengänge ist Inklusion an vielen Stellen verortet. Nahezu jedes Modul der Bildungswissenschaften in Bachelor und Master beinhaltet Aspekte der Inklusion und somit wird diese als Querschnittsthema in den Bildungswissenschaften umgesetzt. (TU Dortmund, 2016b, TU Dortmund, 2016a). Diese Module werden nicht weiter ausgeführt, da sie nicht der Stichprobe der Studierenden dieser Arbeit entsprechen (Rütter & Lühn, unveröffentlicht).

3. Forschungsstand

Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahmen und Bedenken von Lehrern und Lehramtsstudierenden zu Inklusion beeinflussen das Gelingen der Inklusion an Schulen. Hierzu sind international Studien durchgeführt worden, die entweder Lehramtsstudierende oder Lehrkräfte untersuchten. Diese Arbeit basiert auf der Zusammenstellung an Fragebögen (Skalen) aus der kanadischen Studie „Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices?“ von Sharma und Sokal (2016) (siehe 5.1 Fragebogen) (Sharma & Sokal, 2016). Sharma und Sokal (2016) untersuchten die Zusammenhänge zwischen selbstberichteten Einstellungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsannahmen zu Inklusion mit der Umsetzung in der Praxis. Dabei werteten Sie Fragebögen von 5 Lehrkräften aus und beobachteten ebendiese Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis (ebd.). Die Beobachtung erfolgte unabhängig durch mehrere wissenschaftliche Mitarbeiter (ebd.). Der folgende Teil soll die genannten Aspekte genauer betrachten, die verwendeten Messinstrumente (Fragebögen in Form von Skalen) erläutern und aktuelle Forschungsergebnisse präsentieren.

3.1. Einstellungsforschung in der Lehrerbildung

Unter Einstellungsforschung versteht man die Klärung von Zusammenhängen zwischen Einstellung und Handeln einer Person. Absichten (und das daraus resultierende Handeln) werden in der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (2005) durch drei Faktoren bestimmt: persönliche Ebene, soziale Ebene und Kontrollebene (Ajzen, 2005). Die persönliche Ebene besteht aus der Einstellung zu bestimmten Verhalten und wird auf Grundlage von Erfahrungswerten, Erfolg oder Misserfolg mit diesem Verhalten gebildet (ebd.). Die soziale Ebene bezeichnet den sozialen Druck ein Verhalten auszuführen oder nicht und basiert auf wahrgenommenen (subjektiven) Normen (ebd.). Die Kontrollebene beschreibt Selbstwirksamkeit und Möglichkeit ein Verhalten auszuführen und bezieht sich dabei nicht auf eine akute Situation, sondern auf den Effekt einer wahrgenommenen Kontrolle auf das Erreichen eines Verhaltensziels (ebd.). Ob eine Absicht in ein Verhalten mündet ist maßgeblich von den Überzeugungen abhängig, die die betreffende Person in Bezug auf das Verhalten hat (ebd.). Bei einer positiv erwarteten Konsequenz

der Handlung ist die Einstellung positiver als bei einer negativ erwarteten Konsequenz. Ebenso verhält es sich mit der Evaluation des Verhaltens. Die Einstellung ist außerdem von weiteren (Hintergrund-)Faktoren, wie persönlichen Faktoren (allgemeine Einstellungen, Persönlichkeit, Werte, Gefühle, Intelligenz), sozialen Faktoren (Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Bildung, Einkommen, Religion), und Informationen (Erfahrungen, Wissen, Medienpräsenz) abhängig (Ajzen, 2005). Die Abbildung 7 zeigt zusammengefasst die verschiedenen Einflussfaktoren auf das Verhalten und ist eine vereinfachte Darstellung der Originalgrafik aus Ajzens Werk *Attitudes, Personality, and Behavior* (2005).

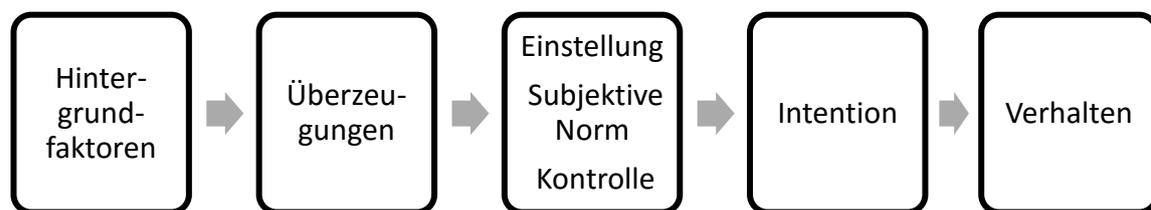


Abbildung 7 Theorie des geplanten Verhaltens
(eigene Darstellung nach Ajzen (2005))

Abbildung 7 Theorie des geplanten Verhaltens verdeutlicht, dass Einstellungen nicht allein verantwortlich sind für ein Verhalten, jedoch bei Veränderung das Verhalten beeinflussen. Hintergrundfaktoren wirken auf die Überzeugungen einer Person, die letztlich die Einstellung bedingen. Daher müssen laut Ajzen (2005) neue Überzeugungen geschaffen werden, die Einstellung, subjektive Norm und Kontrollebene beeinflussen, um das Verhalten zu ändern (Ajzen, 2005).

Einstellungen zur Inklusion verhalten sich nach oben beschriebenem Muster und sind folglich nicht auf einzelne Variablen zurückzuführen. Um die Einstellungen zu untersuchen werden Messinstrumente eingesetzt, die Hintergrundfaktoren und Überzeugungen abfragen, über welche man auf die Einstellung schließen kann. So untersuchten Sharma, Forlin & Loreman (2008) in ihrer Studie mit über 600 Lehramtsstudierenden in Australien, Canada, Hong Kong und Singapur den Hintergrundfaktor ‚Geschlecht‘ und zeigten, dass Lehrerinnen positivere Einstellungen zu Inklusion hatten als ihre männlichen Kollegen (Sharma et al., 2008). Avramidis & Norwich (2002) berichteten in einem internationalen Literaturvergleich über einen Zusammenhang zwischen Art und Schwere der Behinderung der zu inkludierenden Schüler und der Einstellung der Lehrkräfte (Avramidis & Norwich, 2002).

Mit steigender Schwere der Behinderung ging hierbei eine erhöhte Ängstlichkeit in Bezug auf die Umsetzung schulischer Inklusion einher (ebd.). Diesen Effekt konnten Scholz, Gebhardt & Tretter (2010) in einer Befragung bayerischer Lehramtsstudierender ebenfalls feststellen (Scholz et al., 2010). Positiv auf die Einstellung zu Inklusion wirkte sich in einer Studie von Sharma (2012) der Besuch von Kursen zum Thema Inklusion auf die Einstellung der Teilnehmer aus. Dabei wurden australische Lehramtsstudierende (Grund- und Sekundarstufe gemischt) vor und nach dem Kurs befragt und es zeigten sich signifikant positive Veränderungen (Sharma, 2012). Der Effekt konnte anhand einer Gruppe deutscher Lehramtsstudierender für berufliches Lehramt ebenfalls nachgewiesen werden (Miesera & Gebhardt, 2018b; Miesera & Will, 2017). Bosse & Spörer (2014) untersuchten in Deutschland unter anderem den Einfluss der Studienphase auf die Einstellung von Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufe und fanden heraus, dass Studierende des Masters of Education signifikant bessere Einstellung zu Inklusion hatten als ihre Kommilitonen im Bachelor of Education (Bosse & Spörer, 2014). Diese Verbesserung der Einstellung führen Bosse und Spörer (2014) auf die vertiefte Auseinandersetzung mit didaktischen und pädagogischen Inhalten im Studium zurück (Bosse & Spörer, 2014). Diese positive Korrelation zwischen Einstellung und universitären Inhalten zu Inklusion belegten ebenfalls Scholz et al. (2010). Auch in einer Studie mit rund 150 Studierenden des beruflichen Lehramts in Bayern (Deutschland) und Winnipeg (Kanada) wurde Inklusion als Thematik im Studium als ein wichtiger Einflussfaktor auf die Einstellung und Selbstwirksamkeitsannahme der Studierenden genannt (Miesera & Gebhardt, 2018a). Kanadische Studierende zeigten signifikant höhere Werte in diesen Skalen und ebenfalls in der Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (ebd.). Die Korrelation zwischen Erfahrung und Einstellung zeigte sich jedoch nicht als signifikant, weshalb die Hintergrundfaktoren – bestehendes inklusiveres Schulsystem und inklusive Lehrinhalte in Winnipeg – als Einflussfaktoren diskutiert werden (ebd.). Im Gegensatz dazu zeigte sich der direkte Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung in der Studie von Boyle, Topping & Jindal-Snape (2013) als starker Einfluss auf die Einstellung der Lehrkräfte. In ihrer Untersuchung von knapp 400 Lehrkräften und Mitarbeitern an Regel- und Förderschulen im Sekundarbereich in Schottland wurde festgestellt, dass sowohl direkter Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

als auch Kontakt innerhalb des Freundes- oder Familienkreises mit besserer Einstellung zu Inklusion einhergingen (Boyle et al., 2013). Dies stützt die Kontakthypothese, die besagt, dass der direkte Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigung die Einstellung verändert (Cloerkes, 2007). Laut der Polarisierungshypothese kann das in positiver oder negativer Weise geschehen und vorhandene Vorurteile in jegliche Richtung unterstützen (Kourelathi, 2007). Zu positivem Einfluss kommt es häufiger bei intensivem Kontakt (Cloerkes, 2007).

In der Studie von Sharma & Sokal (2016) wurde zur Erfassung der Einstellungen die Skala TATIS (Teachers' Attitudes Toward Inclusion Scale) von Bailey (2004) verwendet (Bailey, 2004; Sharma & Sokal, 2016). Da in der vorliegenden Masterarbeit anstelle des TATIS die Skalen AIS und ITICS verwendet wurden, wird auf eine genauere Betrachtung der TATIS verzichtet. Die Skalen AIS (Attitudes to Inclusion Scale) und ITICS (Intentions to Teach in Inclusive Classrooms Scale) wurden von Sharma & Jacobs (2016) entwickelt und erstmalig für einen Vergleich zwischen Lehrkräften in Australien und Indien eingesetzt (Sharma & Jacobs, 2016). Dabei wurden die Zusammenhänge zwischen Einstellung, Handlungsintention und Selbstwirksamkeitserwartung von rund 600 Lehrkräften an Primar- und Sekundarschulen untersucht (ebd.). Die Skala AIS besteht aus 10 Items und misst die Einstellung der Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung in den Regelunterricht zu inkludieren (ebd.). Es handelt sich hierbei um eine siebenstufige Likert-Skala von (1) *starke Ablehnung* bis hinzu (7) *starke Zustimmung*. Die Skala teilt sich in zwei Faktoren. Die ersten vier Items ergaben den Faktor ‚Überzeugungen zu Inklusion‘ (Beliefs about Inclusion) und die letzten vier Items den Faktor ‚Empfindungen zu Inklusion‘ (Feelings about Inclusion). Die Items 5 und 6 wurden keinem Faktor zugeordnet (ebd.). Die Reliabilitätsanalyse ergab für beide Faktoren gute Werte über 0,74 (ebd.). Die Skala ITICS beinhaltet 7 Items und misst mit ebenfalls zwei Faktoren die Bereitschaft zusätzlich zum regulären Arbeitsaufwand Anstrengungen zur Umsetzung von inklusiver Schulpraxis durchzuführen (ebd.). Die Faktoren ergeben sich aus den ‚Absichten den Lehrplan anzupassen‘ (Intentions to Implement Curriculum Changes) und den ‚Absichten sich mit anderen zu beraten‘ (Intentions to Consult with Others) (ebd.). Die Reliabilität war für den letzteren Faktor vergleichbar gut wie die der Faktoren der Skala AIS. Der Faktor ‚Absichten den Lehrplan anzupassen‘ hingegen wies in beiden Gruppen schlechtere Werte als 0,7 auf (ebd.). Es handelt sich bei der ITICS ebenfalls

um eine siebenstufige Likert-Skala, die von (1) *extrem ungern* bis zu (7) *extrem gern* reicht und der die Frage nach der persönlichen Vorliebe zum Umsetzen verschiedener Handlungsoptionen im inklusiven Setting vorausgeht.

Die Hauptidee der Studie von Sharma und Jacobs (2016) war, dass Lehrkräfte, die sich selbstsicher in ihrem Handeln in inklusiven Klassensettings empfinden, positivere Einstellung zu Inklusion hatten als weniger sichere Lehrer (Sharma & Jacobs, 2016). Dieses Ergebnis konnte sowohl in Australien als auch in Indien belegt werden und zeigt sich daher unabhängig von den Rahmenbedingungen des Bildungssystems. Daraus fordern Sharma & Jacobs (2016) eine stärkere Implementierung von inklusiver Praxis in die Lehreraus- und -weiterbildung (ebd.). Als weiterer Einflussfaktor auf die Einstellung erwies sich die Selbstwirksamkeit, vor allem in Bezug auf die eigene Kompetenzeinschätzung in der Zusammenarbeit mit anderen. War diese hoch ergab sich eine signifikant bessere Einstellung (ebd.).

3.2. Forschung über Bedenken zum Thema Inklusion

Zu Bedenken zu Inklusion im schulischen Bereich gibt es weniger Forschung als zu den anderen aufgeführten Skalen Einstellung und Selbstwirksamkeit. Jedoch spielen Bedenken eine entscheidende Rolle für die Implementierung von inklusiver Praxis (Forlin & Cooper, 2013). Die Forschung von Forlin & Cooper (2013) belegt, dass die Bedenken vor allem im Bereich notwendiger Ressourcen, erforderlicher Kenntnisse und Zeitmanagement liegen. Außerdem gehen erhöhte Bedenken mit negativen persönlichen Empfindungen wie Hilflosigkeit, Frustration, Schuld und Scham einher und treten mit Stresssymptomen wie Kopfschmerzen, Müdigkeit, Depressionen und Bauchschmerzen in Kombination auf (Forlin & Cooper, 2013).

Die Skala CIES (Concerns about Inclusive Education Scale) misst diese Bedenken zu Inklusion und wurde als erstes an einer Stichprobe von Grundschulleitern und -lehrkräften in Dehli getestet (Sharma & Desai, 2002). Der Cronbachs alpha Wert von 0,91 zeigte eine starke Reliabilität für die Gesamtskala (ebd.). Diese umfasst 21 Items und ist mit einer vierstufigen Likert-Skala versehen, welche von (1) *extreme Bedenken* bis zu (4) *gar keine Bedenken* reicht (ebd.). In der ersten Studie ergab sich ein Vier-Faktor-Modell: Bedenken zu Ressourcen, Bedenken zu Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf,

Bedenken zu akademischen Standards und Bedenken zum Arbeitsaufwand in einem inklusiven Umfeld (ebd.). Der Einsatz der CIES in Indien im Jahr 2016 ergab ein Fünf-Faktor-Modell mit ebenfalls starker Reliabilität (Cronbachs alpha 0,91) (Shah, Das, Desai, & Tiwari, 2016). Die Analyse von Sharma, Forlin & Loreman (2007) in Australien, Kanada, Hong Kong und Singapur mit Grund- und Sekundarstufenlehrkräften ergab die gleichen ersten zwei Faktoren, allerdings konnten Faktor 3 und 4 nicht bestätigt werden (Sharma et al., 2007). Aus diesen Studien ergaben sich Zusammenhänge zwischen den Bedenken der Lehrkräfte und ihrer Einstellung. Dabei gingen positive Einstellungen mit weniger Bedenken einher (Sharma & Desai, 2002). Ebenfalls traten gutes Wissen über Inklusion, Erfahrung mit Inklusion und positive Selbsteinschätzung in inklusiver Praxis zusammen mit weniger Bedenken auf (Sharma et al., 2007). Als Prädiktoren für (hohe oder niedrige) Bedenken erwiesen sich das Alter der Lehrkraft, Erfahrung, Selbstwirksamkeitserwartung, direkter Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigung und inklusive Praxiserfahrung (Sharma & Desai, 2002). Diese Ergebnisse werden gestützt von einer Studie von Sharma, Forlin und Loreman (2008), die Bedenken zu Inklusion vor und nach einem Kursprogramm über Inklusion maß und danach signifikant weniger Bedenken feststellen konnte (Sharma et al., 2008). Betrachtet man die unterschiedlichen Faktoren, so zeigten sich zu wenige Ressourcen als Hauptbedenken der Teilnehmer (Sharma et al., 2007).

3.3. Selbstwirksamkeitsforschung

Die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden spielt eine ebenso große Rolle wie die Einstellung in der Inklusionsforschung. Grundlage ist die Sozial-kognitive Theorie des Psychologen Albert Bandura (1997), welche beschreibt, dass Verhalten und Verhaltensänderungen einer Person maßgeblich durch ihre subjektive Überzeugung, Kompetenzerwartung und Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst werden (Bandura, 1997). Als Selbstwirksamkeitserwartung definiert Bandura (1997) die Einschätzung der persönlichen Handlungskompetenz (ebd.). Bezieht man sich auf einzelne Situationen oder Lebensbereiche, so spricht Bandura (1997) von spezifischer Selbstwirksamkeitserwartung (ebd.). Im Gegensatz dazu wird die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf die Kompetenz einer Person in Bezug auf ihre umfassende Lebensbewäl-

tigung bezogen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person steuert kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse, d.h. ihr Denken, ihre Gefühle, ihre Motivation und ihre Auswahl an Situationen (Bandura, 1997). Allgemein betrachtet zeigen Personen mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung größere Anstrengung und mehr Ausdauer bei der Bewältigung schwieriger Aufgaben (ebd.). Auch wirkt sich die Selbstwirksamkeitsannahme auf den Umgang mit Erfolg und Misserfolg aus. Bei einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung wird Erfolg in der Regel dem eigenen Können zugeschrieben und die Erholung nach einem Rückschlag verläuft schneller (ebd.). Im umgekehrten Fall wird Erfolg meist nicht auf das eigene Können, sondern auf äußere Umstände oder Zufall zurückgeführt und Misserfolg als persönliches Versagen betrachtet (ebd.). Bedingt wird die Selbstwirksamkeit durch 4 Faktoren, welche absteigend großen Einfluss haben: die eigene Erfolgserwartung (mastery experience), stellvertretende Erfahrung (vicarious experiences), verbale Überzeugung (verbal persuasion) und die Wahrnehmung der eigenen Gefühle (emotional states) (ebd.). Beim ersten Faktor, der eigenen Erfolgserwartung, ist es entscheidend, dass Erfolg den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zugeschrieben wird, um eine positive Selbstwirksamkeitserwartung zu schaffen. Bei stellvertretenden Erfahrungen sollte ein Verhaltensmodell beobachtet werden, mit dem man sich identifizieren kann und dessen Verhalten nachahmenswert erscheint. Die verbale Überzeugung wirkt im Gegensatz zu den ersten beiden genannten Punkten selten langfristig, wenn sie nicht mit Erfahrungen gekoppelt ist. Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung, wobei sich beispielsweise Angst negativ auswirkt (ebd.).

Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften ist von ihren Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst (Baumert & Kunter, 2006). Ebenso nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich der Inklusion Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion (Hellmich, Görel, & Schwab, 2016). Malinen et al. (2013) zeigten in einer Studie in China, Finnland und Südafrika mit Primar- und Sekundarstufenlehrkräften, dass Erfahrung im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Prädiktor für positive Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung ist (Malinen et al., 2013). Um diesen Effekt der erhöhten Selbstwirksamkeitsannahme zu erzielen, mussten die Lehrkräfte im inklusiven Setting jedoch positive Erfahrungen machen und Lö-

sungsstrategien für Hindernisse im inklusiven Kontext kennenlernen (ebd.). Bosse & Spörer (2014) zeigten in ihrer deutschen Studie ebenfalls einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der aktiven Erfahrung im inklusiven Unterrichten bei Lehramtsstudierenden (Bosse & Spörer, 2014). Außerdem wurde eine positive Korrelation zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeit festgestellt (ebd.).

In der Studie von Sharma und Sokal (2016) wurde zur Erfassung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte die Skala TEIP (Teachers Efficacy in Implementing Inclusive Practices) verwendet, welche 2012 von Sharma, Loreman & Forlin zur Untersuchung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit in der Umsetzung von Inklusiver Praxis entwickelt wurde und von Park et al. (2016) in zwei Items verändert wurde (Park et al., 2016; Sharma et al., 2012; Sharma & Sokal, 2016). Die TEIP besteht aus 18 Items und besitzt eine sechsstufige Likert-Skala, die von (1) *starke Ablehnung* bis (6) *starke Zustimmung* reicht (Sharma et al., 2012). In der Erststudie ergaben sich drei Subskalen: inklusiv Unterrichten, Zusammenarbeit, Verhaltensmanagement, deren Reliabilitäten mit Werten von $\alpha = 0,85$ bis zu $\alpha = 0,93$ stark waren (Sharma et al., 2012). Die Gesamtskala wies eine ebenfalls starke Reliabilität mit $\alpha = 0,89$ auf (ebd.). Loreman, Sharma & Forlin (2013) bestätigten die drei Faktoren und Park et al. (2016) erhielten einen Cronbachs alpha von $\alpha = 0,977$ und ebenfalls ein Drei-Faktor-Modell für den TEIP (Loreman et al., 2013; Park et al., 2016).

Ein zentrales Ergebnis der Auswertung der TEIP ist, dass die Selbstwirksamkeitsannahme von Lehramtsstudierenden ihrer Einstellung zu Inklusion entspricht (Ahsan, Deppeler, & Sharma, 2013). Als positive Prädiktoren wurden Wissen über Gesetzgebung, Selbstsicherheit im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung und Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung identifiziert (ebd.). In einer Studie von Sharma und Sokal (2015) wurden Lehramtsstudierende vor und nach einem Kurs über Inklusion zu ihren Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Bedenken befragt (Sharma & Sokal, 2015). Dabei zeigte sich, dass die Selbstwirksamkeitsannahme, ebenso wie die Einstellung, signifikant besser war und Bedenken signifikant reduziert waren (ebd.).

3.4. Forschung zu inklusiver Praxis

Die Verschränkung von Befragung und Beobachtung von Lehrkräften im Unterricht spielt eine wichtige Rolle zur Analyse von inklusiven Prozessen. Jordan, Schwartz und McGhie-Richmond (2009) zeigten in einer Observationsstudie mit halbtägiger Beobachtung, dass positive Einstellungen mit effektiverem Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf einhergingen (Jordan et al., 2009). Die Skala IPCOS (Inclusive Practices Classroom Observation Scale) wurde zur Erforschung der Zusammenhänge zwischen den affektiven Variablen wie Einstellung, Selbstwirksamkeit und Bedenken zu Inklusion und der tatsächlichen Unterrichtspraxis entworfen (Sharma & Sokal, 2016). Die Skala besteht aus 35 Items mit je 5 Antwortmöglichkeiten, die sich auf die Häufigkeit eines gezeigten Verhaltens beziehen: (4) immer (always), (3) regelmäßig (frequently), (2) manchmal (sometimes), (1) selten (infrequently), (0) nicht beobachtet (not observed) (ebd.). Die Beobachtung fand durch fünf unabhängige Beobachter (Research Assistants) über 5 Unterrichtseinheiten pro Lehrkraft statt. Die Skala IPCOS wurde durch die Forschergruppe Loreman, Sharma, Sokal und Forlin zu einer Selbsteinschätzungsskala IPRS (Inclusive Practices Rating Scale) umgewandelt (Loreman, Sharma, Sokal, & Forlin, unveröffentlicht). Die Veränderung sind unter Punkt 5.1 Fragebogen erläutert. Rütter und Lühn (Rütter & Lühn, unveröffentlicht; unveröffentlicht) zeigte eine gute innere Konstistenz der Skala IPRS mit einem Cronbachs' alpha von 0,97.

Die kanadische Studie von Sharma & Sokal (2016) untersuchte Einstellung, Bedenken und Selbstwirksamkeitsannahmen von Lehrern zum Thema Inklusion im Vergleich mit der praktischen Umsetzung von Inklusion mit den Skalen TATIS, CIES, TEIP und IPCOS (Sharma & Sokal, 2016). Es zeigte sich eine signifikante, negative Korrelation zwischen Bedenken und dem Einsetzten inklusiver Unterrichtspraktiken (ebd.). Angedeutet wurden eine positive Beziehung zwischen Einstellung und inklusiver Praxis und eine schwache Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitsannahmen und Praxis, welche jedoch aufgrund der kleinen Stichprobe (N=5) nicht signifikant waren (ebd.).

3.5. Einsatz der Skalen in Deutschland

Da die Forschung mit international verwendeten Skalen gut vergleichbare Ergebnisse liefert, wurden die Skalen AIS, ITICS, CIES, TEIP und IPCOS von Rütter und Lühn (unveröffentlicht) zum Zwecke ihrer Masterarbeit „Einstellung und Selbstwirksamkeit zur Inklusion von Lehramtsstudierenden – Eine vergleichende quantitative Erhebung an der Technischen Universität Dortmund“ ins Deutsche übersetzt. Die Befragung wurde an der TU Dortmund in Nordrhein-Westfalen durchgeführt und umfasste 909 Lehramtsstudierende, wovon 191 Sonderpädagogik studierten (Rütter & Lühn, unveröffentlicht). Die Ergebnisse der Studie waren tendenziell positive Einstellungen, mäßige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und moderate Bedenken zu Inklusion bei Betrachtung der Gesamtgruppe (ebd.). Als Einflussfaktoren für Einstellungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsannahme zeigten sich die gewählte Schulform und die Vorerfahrungen der Studierenden. Dabei hatten Studierende des Studiengangs GyGe und Berufskolleg die schwächsten Mittelwerte bei Einstellung und Selbstwirksamkeit im Vergleich mit Studierenden der Studiengänge Grundschule und Sonderpädagogik (ebd.). Studierende GyGe zeigten die größten Bedenken zu Inklusion im Vergleich mit ihren Kommilitonen anderer Schulformen (ebd.). Aus den Korrelationsanalysen ergab sich, dass Lehramtsstudierende mit positiven Einstellungen, höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und weniger Bedenken hatten (ebd.).

Die Überprüfung der deutschen Übersetzung (außer der Skala IPCOS) erfolgte durch Miesera, DeVries, Jungjohann, & Gebhardt (in press) am gleichen Datensatz und ergibt, dass die Konstrukte der englischen Originalitems in der Übersetzung gut treffen, da die Faktoren aus den Faktorenanalysen der Skalen die bisherigen Veröffentlichungen mit nur kleinen Abweichungen unterstützen und die Reliabilitätskonstanten durchgehend stark sind (Miesera et al., in press). Miesera et al. (in press) zeigten, dass Studierende der Sonderpädagogik signifikant bessere Werte in den Skalen ITICS und TEIP als Lehramtsstudierende ohne sonderpädagogischem Schwerpunkt haben. Insgesamt hatten sie mehr positive Empfindungen über Inklusion, bessere Selbstwirksamkeitsannahmen, bessere Absichten inklusiv zu unterrichten und weniger Bedenken zu inklusiver Praxis (ebd.). Ähnliche Ergebnisse erzielten die beiden Gruppen bei den Einstellungen zur inklusiven Bildung und ähnlich große Bedenken zum Workload in einem inklusiven Umfeld

(ebd.). Frühere Befunde von Sharma & Jacobs (2016), dass geringere Bedenken mit besseren Werten in den Skalen AIS, ITICS und TEIP einhergehen, konnten auch in der deutschen Stichprobe nachgewiesen werden (Miesera et al., in press).

4. Forschungsfragen

Das bayerische Gymnasium und die bayerische Berufsschule unterscheiden sich unter anderem in folgenden Punkten. Beim Gymnasium liegt der Fokus auf dem Erreichen der allgemeinen Hochschulreife und somit der Vorbereitung auf ein Studium, die Berufsschule dagegen konzentriert größtenteils auf die praxisbegleitende Beschulung im dualen Ausbildungssystem mit dem Ziel eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses. Die Wahl der Schulform in der Lehrerausbildung ist somit eine Entscheidung, welche Schülerinnen und Schüler man zu welchem Ziel bringen möchte. Die Studiengänge berufliches Lehramt und gymnasialen Lehramt an der TU München unterscheiden sich mit dem Fokus Inklusion in erster Linie durch die mögliche Fächerwahl und das Kursangebot mit dem Schwerpunkt Heterogenität im Unterricht. Darüber hinaus unterscheiden sich die Studierenden in ihrer Altersstruktur und weiteren Aspekten (siehe 5.3 Beschreibung der Stichproben). Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Frage nach dem Einfluss, den die Wahl der Schulform auf messbare Faktoren zum Thema Inklusion hat.

Die Schulsysteme in Bayern und Nordrhein-Westfalen unterscheiden sich grundlegend in ihrer Aufgliederung. Während es in Bayern drei grundlegenden Schulformen im Sekundarbereich gibt, findet man in Nordrhein-Westfalen ein fünffach untergliedertes System, welches ähnlich Bayern Hauptschule, Realschule und Gymnasium enthält und zusätzlich eine Sekundarschule und eine Gesamtschule aufweist. Die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge ist dementsprechend ebenfalls unterschiedlich. An der TU Dortmund handelt es sich um ein gemischtes Studium für gymnasiales und Gesamtschullehramt, wohingegen an der TU München der Studiengang allein für gymnasiales Lehramt ausgelegt ist. Lehramt für Berufskolleg, sowie berufliche Bildung sind separate Studiengänge, unterscheiden sich jedoch wie auch die gymnasialen Studiengänge in den Punkten der Lehrangebote zum Thema Inklusion. Aus diesen Überlegungen stellt sich die Frage inwiefern das Bildungs- und Ausbildungssystem eine Rolle spielt in Bezug auf die messbaren Faktoren zum Thema Inklusion.

Daraus ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1:

Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden beruflichen Lehramt und gymnasiales Lehramt in ihrer Einstellung, ihren Selbstwirksamkeitsannahmen, ihren Bedenken und ihrer Praxiseinschätzung zum Thema Inklusion an der TU München?

Hieraus ergeben sich die folgenden Hypothesen:

H 1.0: Lehramtsstudierende des gymnasialen und des beruflichen Lehramts an der TU München unterscheiden sich signifikant in den Skalen Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme, Bedenken und Praxis.

H 0: Lehramtsstudierende des gymnasialen und des beruflichen Lehramts an der TU München unterscheiden sich nicht signifikant in den Skalen Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme, Bedenken und Praxis.

H 1.1: Lehramtsstudierende mit mehr Praxiserfahrung unterscheiden sich signifikant in den Skalen Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme, Bedenken und Praxis von Studierenden mit weniger Praxiserfahrung an der TU München.

H 0: Lehramtsstudierende mit mehr Praxiserfahrung unterscheiden sich nicht signifikant in den Skalen Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme, Bedenken und Praxis von Studierenden mit weniger Praxiserfahrung an der TU München.

Die Hypothese H1.1 ergibt sich aus der Annahme, dass der Studiengang nicht der entscheidende Prädiktor für die Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme, Bedenken und Praxiseinschätzung zum Thema Inklusion ist.

Forschungsfrage 2:

Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden der TU München und der TU Dortmund in ihrer Einstellung, ihren Selbstwirksamkeitsannahmen, ihren Bedenken und ihrer Praxiseinschätzung zum Thema Inklusion?

Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

- H 2.0: Die Studierenden des gymnasialen Lehramts an der TU München unterscheiden sich signifikant in den Skalen Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme, Bedenken und Praxis von den Studierenden gymnasiales und Gesamtschullehramt an der TU Dortmund.
- H 0: Die Studierenden des gymnasialen Lehramts an der TU München unterscheiden sich nicht signifikant in den Skalen Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme, Bedenken und Praxis von den Studierenden gymnasiales und Gesamtschullehramt an der TU Dortmund.
- H 2.1: Die Studierenden des beruflichen Lehramts an der TU München unterscheiden sich signifikant in den Skalen Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme, Bedenken und Praxis von den Studierenden des Lehramts für das Berufskolleg an der TU Dortmund.
- H 0: Die Studierenden des beruflichen Lehramts an der TU München unterscheiden sich nicht signifikant in den Skalen Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme, Bedenken und Praxis von den Studierenden des Lehramts für das Berufskolleg an der TU Dortmund.

5. Material und Methoden

Die Befragung der Studierenden wurde als quantitative Studie konzipiert und an der TU München in Form eines Onlinefragebogens durchgeführt. Dazu wurden die Skalen aus der Studie von Sharma & Sokal (2016) in der von Rütter & Lühn (unveröffentlicht) übersetzten Form verwendet. Die Skala TATIS wurde wie eingangs erwähnt durch die Skalen AIS und ITICS ersetzt. Die Daten der TU Dortmund wurden im Rahmen der Masterarbeit von Rütter & Lühn (unveröffentlicht) mit dem gleichem Instrument erhoben und zur Auswertung zur Verfügung gestellt. Lehramtsstudierende der Ludwigs-Maximilians Universität München wurden ebenfalls befragt, jedoch aufgrund der zu geringen Rücklaufquote (N=5) werden diese Daten nicht weiter berücksichtigt. Im Folgenden werden der Aufbau des Fragebogens, die Stichprobe und die Methoden der Datenauswertung genauer betrachtet.

5.1. Fragebogen

Der Fragebogen beinhaltet die oben beschriebenen Skalen AIS, ITICS (Sharma & Jacobs, 2016), CIES (Sharma & Desai, 2002), TEIP (Park et al., 2016), IPCOS (Sharma & Sokal, 2016) in ihrer in die deutsche Sprache übersetzten Form. Des Weiteren werden persönliche Daten erhoben. Der gesamte deutschsprachige Fragebogen befindet sich im Anhang unter Punkt 5 Fragebogen. Die Bezeichnung der Items in den Skalen wurde aus den Originalbögen entnommen und durch einen Zusatz F(Skalennummer aus Datenmaske)_(Itemnummer) ergänzt.

Aufbau des Fragebogens:

Seite 1: Zu Beginn des Fragebogens steht ein Einführungstext, der kurzen Einblick in den Zweck und die Thematik der Befragung gibt. Außerdem werden die Originalquellen der Skalen genannt.

Seite 2: Auf der zweiten Seite werden die Einstellungen zu Inklusion mittels der Skala AIS (Sharma & Jacobs, 2016) erfasst. Es handelt sich dabei um eine siebenstufige Likert-Skala mit folgenden Antwortmöglichkeiten: 1 = starke Ablehnung, 2 = mäßige Ablehnung, 3 = leichte Ablehnung, 4 = unentschieden, 5 = leichte Zustimmung, 6 = mäßige Zustimmung, 7 = starke Zustimmung. Die Skala umfasst 10 Items wovon 8 Items positiv und 2 Items (F3_5, F3_6) negativ formuliert sind.

Vor der Skala befinden sich der Hinweis, dass mittels dieser Skala die Einstellung zu Inklusion gemessen werden soll, eine kurze Definition von Inklusion und Instruktionen zum Bearbeiten der Skala.

Seite 3: Die ITICS Skala (Sharma & Jacobs, 2016) auf Seite 3 bezieht sich auf konkrete Tätigkeiten im inklusiven Unterricht und erfasst ebenfalls das Konstrukt Einstellung. Es handelt sich dabei um eine siebenstufige Likert-Skala mit folgenden Antwortmöglichkeiten: 1 = extrem ungerne, 2 = sehr ungerne, 3 = etwas ungerne, 4 = nicht sicher, 5 = etwas gerne, 6 = sehr gerne, 7 = extrem gerne. Die Skala umfasst 7 Items. Vorangehend wird auf die Likert-Skala und den Bezug der Fragen hingewiesen.

Seite 4: Die Skala CIES (Sharma & Desai, 2002) fragt die Bedenken zur inklusiven Beschulung ab. Es handelt sich um eine vierstufige Likert-Skala mit folgenden Antwortmöglichkeiten: 1= gar keine Bedenken, 2 = geringe Bedenken, 3 = große Bedenken, 4 = extreme Bedenken. Sie umfasst 21 Items. Zu Beginn der Seite 4 wird wiederholt eine kurze Definition von Inklusion und Instruktion zur Beantwortung gegeben.

Seite 5: Auf Seite 5 wird mittels der Skala TEIP (Park et al., 2016) die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden erfasst. Es handelt sich dabei um eine sechsstufige Likert-Skala mit folgenden Antwortmöglichkeiten: 1 = starke Ablehnung, 2 = Ablehnung, 3 = leichte Ablehnung, 4 = leichte Zustimmung, 5 = Zustimmung, 6 = starke Zustimmung. Die Skala umfasst 20 Items, wovon die beiden letzten Items (F5_19, F5_20) der deutschen Version durch Rütter & Lühn (unveröffentlicht) hinzugefügt wurden.

F5_19: Ich kann Materialien der unterstützten Kommunikation einsetzen, so dass nichtsprachliche Schülerinnen und Schüler am Unterricht partizipieren können.

F5_20: Ich kann Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer individuellen Förderziele unterstützen.

Laut Rütter & Lühn (unveröffentlicht) zeigen sich in der Reliabilitätsanalyse mit einem Cronbachs alpha von 0,90 eine gute innere Konsistenz der Gesamtskala und die neuen Items fügen sich gut in die Skala mit Trennschärfen von $r_i = 0,50$ und $r_i = 0,67$ ein.

Seite 6: Die Skala IPRS fragt eine Selbsteinschätzung zu inklusivem Handeln im Unterricht ab. Vor der Bearbeitung der Skala werden die Antwortmöglichkeiten erläutert. Es werden konkrete unterrichtstypische Aktivitäten abgefragt, zu denen die Probanden ihr Können einschätzen sollen. Es handelt sich um eine vierstufige Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten: 1 = Neuling, 2 = Anwender, 3 = Erfahrener, 4 = Experte. Außerdem gibt es die Möglichkeit 0 = Nicht zutreffend anzugeben. Die Skala besteht aus 36 Items, wobei das Item F6_36 durch Rütter und Lühn (unveröffentlicht) ergänzt wurde.

F6_36: Gezielt Möglichkeiten zur unterstützten Kommunikation für nicht-sprachliche Schülerinnen und Schüler bereitstellen.

Die Trennschärfe für das neue Item $r_i = 0.62$ zeigt, dass es gut in die Skala passt (Rütter & Lühn, unveröffentlicht). Die Übersetzung erfolgte nicht von der ursprünglichen IPCOS Skala, die in Sharma & Sokal (2016) veröffentlicht ist, sondern von einer bisher unveröffentlichten Form (Loreman et al., unveröffentlicht), wie unter Punkt 3.4 Forschung zu inklusiver Praxis bereits erwähnt. Die Unterschiede belaufen sich auf die beschriebene Likert-Skala, die Einleitung und den Personenbezug der Items. Im IPCOS ist die Formulierung der Items auf den zu beobachtenden Lehrer ausgelegt, wohingegen die Formulierung im IPRS auf den Probanden zur Selbsteinschätzung ausgelegt ist. Im englischen IPRS ist der Anfang des Bogens wie folgt zu finden:

PART D: Inclusive Practices Rating Scale

This self-rating scale is designed to determine how often an individual teacher employs inclusive classroom practices. A number of teaching practices are described below. The extent to which a teacher uses any particular practice will differ from one context to another. The list below is not a recommended list of inclusive practices. Please read each item carefully and then respond using one of the five ratings. Please note your rating needs to take into consideration not only your use of a practice but also your perception about how the practice impacts on the learner outcomes.

4 Expert	3 Proficient	2 Developing	1 Novice	Not Applicable
I see this practice as a strength of mine. I notice consistent and significant positive results in student achievement when I use the practice.	I do this well and notice consistent positive effects on student learning.	I do this in my classroom, but only notice positive effects on student learning sometimes.	I do not do this in my classroom, or my use of the practice is not having positive effects on student learning.	This does not apply to my school/context.

In my classroom, I will:	4	3	2	1	NA
--------------------------	---	---	---	---	----

Abbildung 8 Original IPRS (Ausschnitt) (Loreman et al., unveröffentlicht)

Seite 7: Persönliche Daten der Teilnehmer werden auf der letzten Seite der Befragung erhoben. Abgefragt werden: Geschlecht, Universität, Alter, ID-Code, Studienphase, Studiengang, Fächerkombination, Semesterzahl, Praktika Anzahl und Dauer, Praktika mit inklusiven Inhalten, weitere Praxiserfahrung, besuchte Seminare zum Thema Inklusion, berufliche Erfahrung im Kontext Inklusion

5.2. Datenerhebung an der TU München

Die anonyme Datenerhebung wurde online mittels der Website SoSci Survey durchgeführt (Leiner, 2014). Der Befragungszeitraum ging von Mai bis August 2017. Dabei wurde der Befragungslink erstmalig am 16.05.2017 per Mail an 1011 Lehramtsstudierende versendet. Das Anschreiben findet sich im Anhang unter 6. Anschreiben Kommilitonen. Um die Rücklaufquote zu erhöhen wurde die Befragung am 11.07.2017 erneut per Mail an die gleiche Studierendengruppe versendet. Die 1011 Studierenden stellen die zu diesem Zeitpunkt immatrikulierte Anzahl an Lehramtsstudierenden an der TU München dar und teilten sich wie folgt auf:

308 Studierende des gymnasialen Lehramts (185 Bachelor, 127 Master)

703 Studierende der beruflichen Bildung (490 Bachelor, 216 Master, 21 integrierter Master)

Die Studierendenzahlen für Bachelor und Master können sich aufgrund von doppelten Immatrikulationen überschneiden. Insgesamt nahmen 204 Personen an der Befragung teil, wovon 147 Teilnehmer den Fragebogen vollständig ausfüllten. Das Level für vollständiges Ausfüllen liegt bei weniger als 10 % fehlender Werte oder/und auslassen der Skala IPCOS. Daraus ergibt sich ein Rücklauf von 204 aus 1011 = 20,18%. Betrachtet man nur die verwendbaren Datensätze erhält man bei 147 aus 1011 eine Quote von 14,54% und somit eine repräsentative Stichprobengröße. Diese ergibt sich aus der Rücklaufquote von 13,37 % im Studiengang berufliche Bildung (Berufsschule) und 17,21 % im Studiengang naturwissenschaftliche Bildung (Gymnasium).

5.3. Beschreibung der Stichproben

Aus den Daten der Erhebung an der TU München und an der TU Dortmund ergibt sich eine Gesamtteilnehmerzahl von 417 Lehramtsstudierenden. Davon waren 247 weiblich, 165 männlich und 5 machten keine Angabe zum Geschlecht. Von den Teilnehmern studierten 250 gymnasiales Lehramt oder GyGe und 167 berufliches Lehramt oder Lehramt für Berufskollegs. Es waren 280 Studierende im Bachelor und 133 Studierende im Master immatrikuliert.

Stichprobe TU München:

Von den 204 teilnehmenden Studierenden füllten 147 den Fragebogen vollständig beziehungsweise bis zum oben erläuterten Level aus. Die anderen bearbeiteten den Fragebogen entweder nicht bis einschließlich der letzten Seite oder übersprangen mehr als 10% der Items. Von den Teilnehmenden waren 93 weiblich, 51 männlich und 3 machten keine Angabe zum Geschlecht. Es waren 94 Teilnehmer im Studiengang berufliche Bildung (Berufsschule) und 53 im Studiengang naturwissenschaftliche Bildung (Gymnasium) immatrikuliert. Davon studierten 82 im Bachelor und 64 im Master.

Die Altersverteilung der Studierenden des gymnasialen Lehramts in absoluten Zahlen ist in Abbildung 9 dargestellt. Die stärkste Altersgruppe mit 31 Studierenden und umgerechnet rund 57 % liegt zwischen 21 und 24 Jahre. Daraus ergibt sich, dass 2/3 der Befragten unter 25 Jahre alt sind.

Aus Abbildung 10 kann die Altersverteilung der Studierenden des beruflichen Lehramts in absoluten Zahlen abgelesen werden. Es zeigt sich, dass die Gruppen 21 bis 24 Jahre und 25 bis 28 Jahre mit jeweils 33 Personen (und 35 %) die am stärksten vertretenen Fraktionen sind. Daraus ergibt sich, dass nur rund 38 % jünger als 25 Jahre sind.

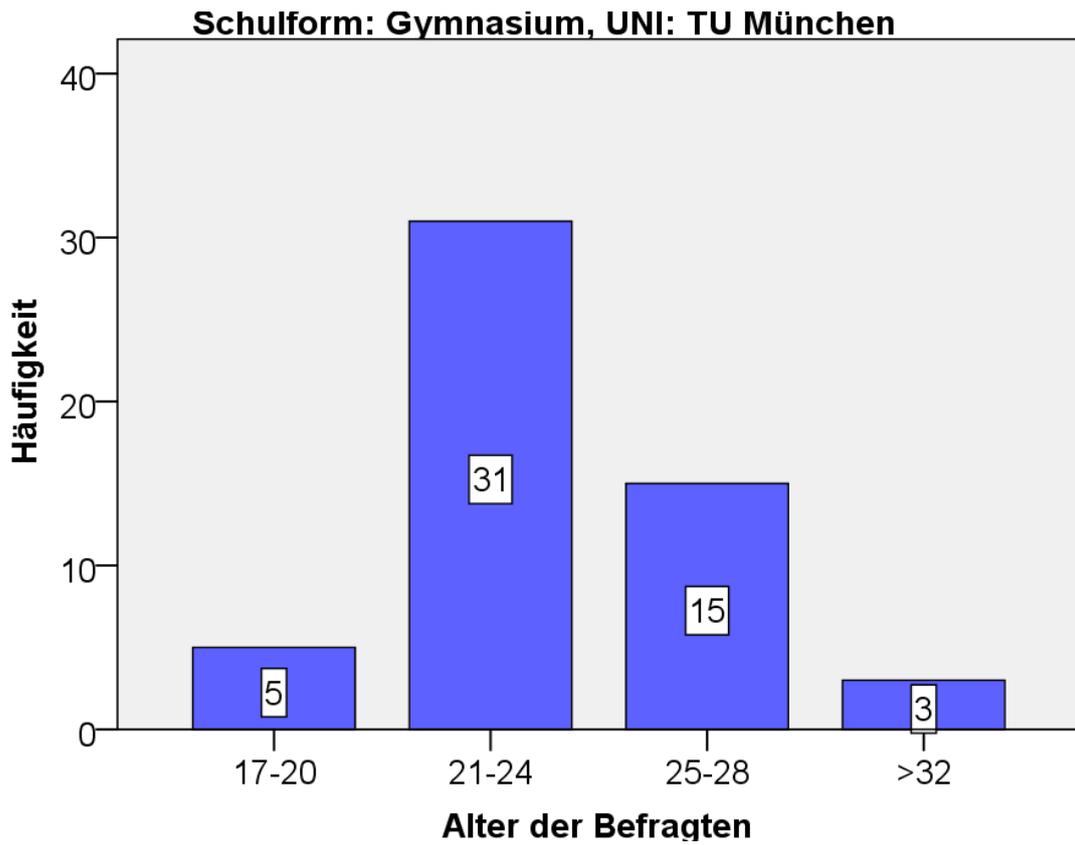


Abbildung 9 Altersverteilung TU München Gymnasiales Lehramt

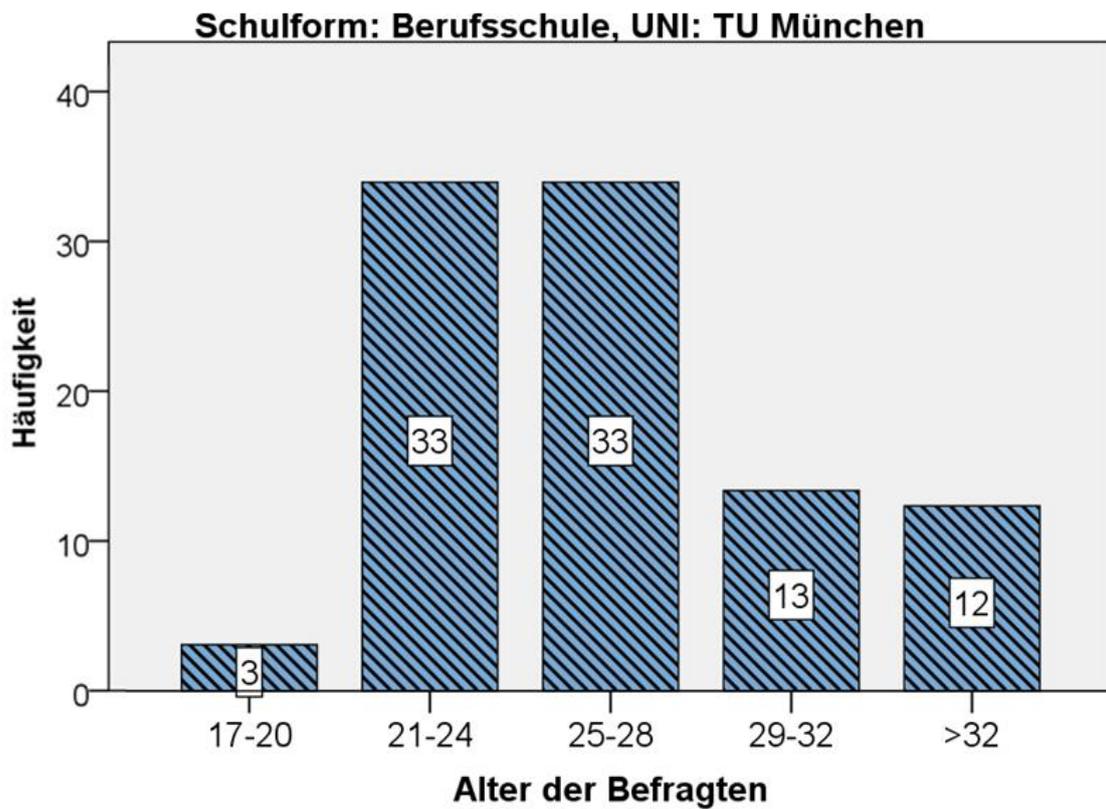


Abbildung 10 Altersverteilung TU München Berufliches Lehramt

Die Anzahl der absolvierten Schulpraktika ist nach Studiengang aufgeschlüsselt der nachstehenden Abbildung zu entnehmen. Bei den Praktika handelt es sich beim gymnasialen Lehramt um das TUMpaedagogikum I, II und III und beim beruflichen Lehramt um das TUMpaedagogikum, das fachdidaktische Blockpraktikum und das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum.

Bei Studiengang gymnasiales Lehramt gaben 15 % (8) an ein Praktikum, 13 % (7) zwei Praktika und 70 % (43) drei Praktika absolviert zu haben. Die Studierenden des beruflichen Lehramts gaben mit 61 % (57) an erst ein Praktikum, mit 13 % (12) zwei Praktika und mit 20 % (19) bereits drei Praktika absolviert zu haben. Die fehlenden Prozente ergeben sich durch Missing Data. Insgesamt gaben 46 % an ein Praktikum im Studium absolviert zu haben, 13 % zwei Praktika absolviert zu haben und 40 % drei Praktika absolviert zu haben.

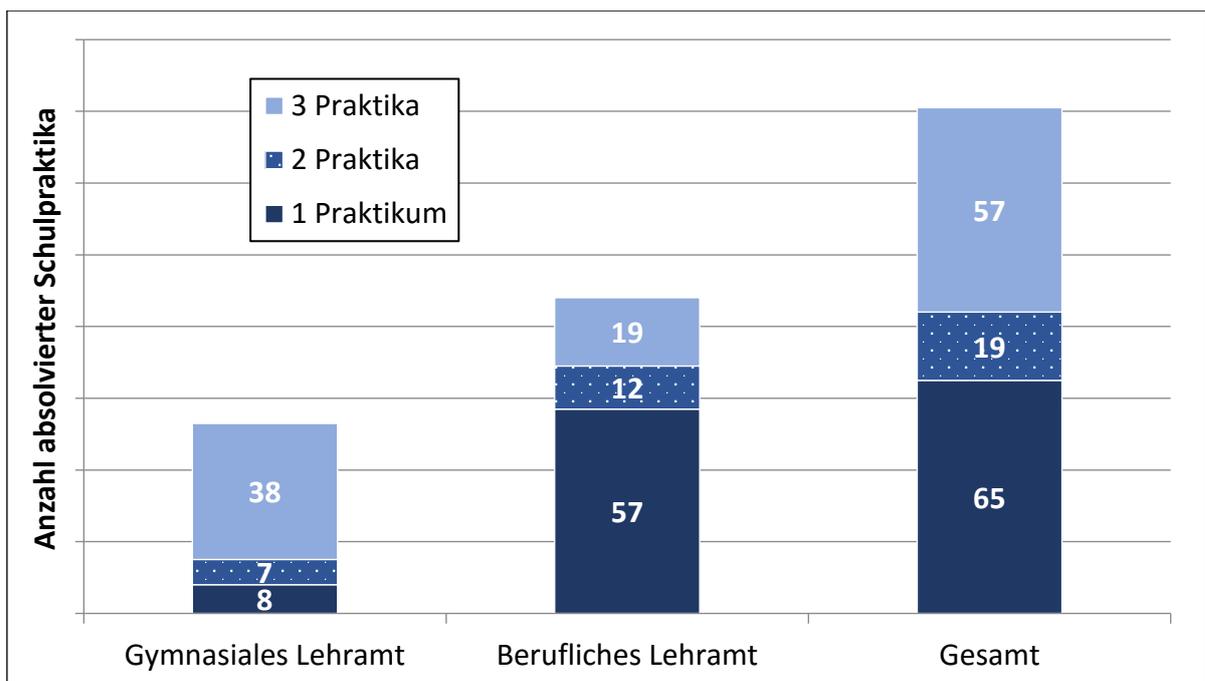


Abbildung 11 Anzahl absolvierter Schulpraktika TU München

Wie aus Abbildung 12 hervorgeht absolvierten knapp 1/4 der gymnasial Studierenden und gut 1/5 der beruflich Studierenden über 13 Wochen Praktikum. Rund die Hälfte der Studierenden jeder Gruppe gab an weniger als 9 Wochen Praktikum bereits durchlaufen zu haben.

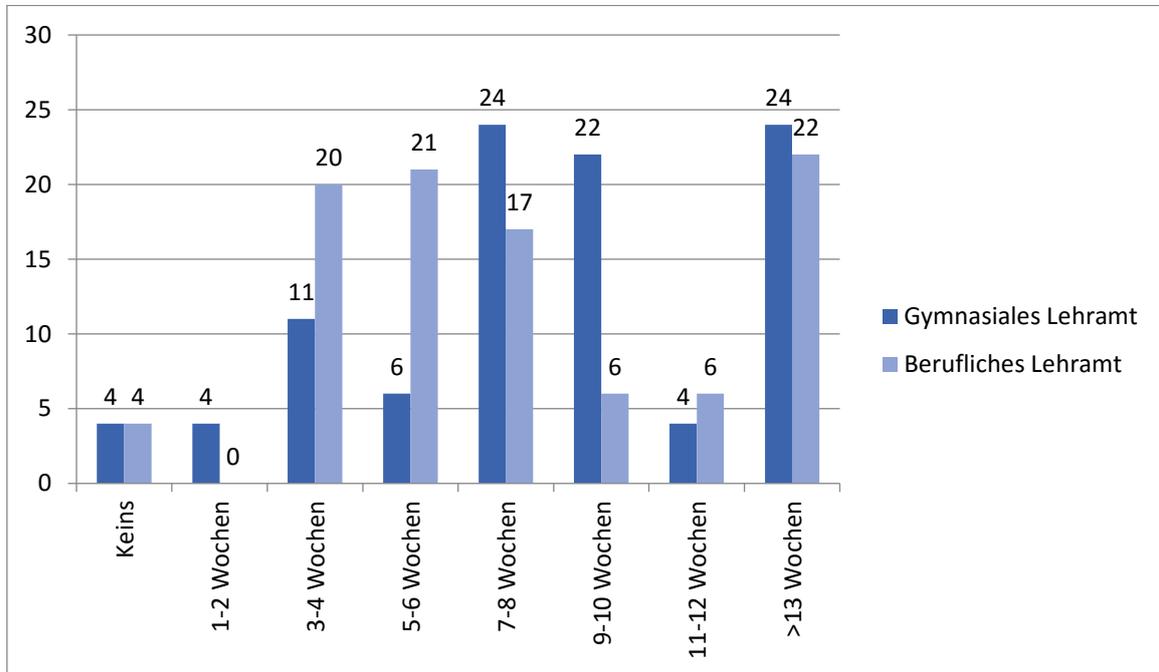


Abbildung 12 Absolvierte Schulpraktikumswochen in Prozent

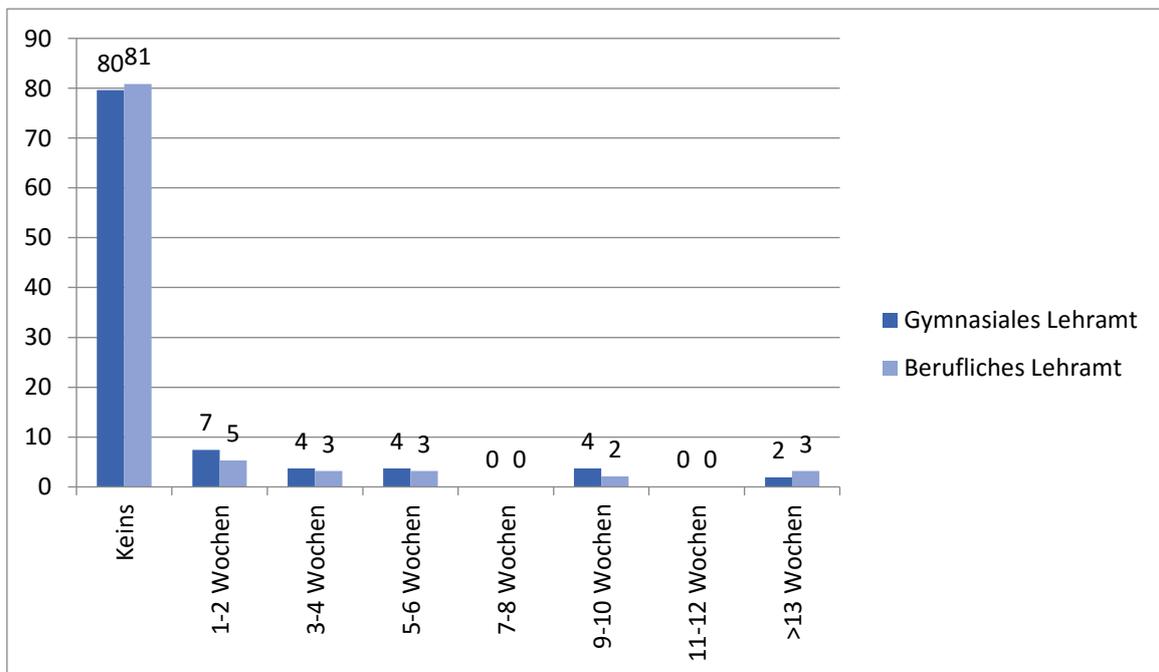


Abbildung 13 Absolvierte inklusive Praktikumswochen in Prozent

Wie Abbildung 13 zeigt, gaben rund 20% der Studierenden der jeweiligen Gruppe an Teile ihres Schulpraktikums als inklusives Praktikum absolviert zu haben.

Darüber hinaus gaben 17 Personen aus der Gruppe Gymnasium an weitere Praxiserfahrung in den Bereichen Nachhilfe, Orientierungspraktikum, Vereinsarbeit und Tätigkeit als Aushilfslehrkraft gesammelt zu haben. Aus der Gruppe der beruflichen Bildung gaben 36 Teilnehmer an in Bereichen wie Nachhilfe, Kinderbetreuung, Nachmittagsbetreuung, Praktika vor dem Studium, Aushilfslehrkraft, Berufsausbildung, Ausbilder im Betrieb, Mitarbeit in sozialen Projekten weitere Praxiserfahrung gesammelt zu haben. Spezifische Erfahrungen im Bereich Inklusion werden in der nachstehenden Tabelle 1 aufgeschlüsselt.

Tabelle 1 Vorerfahrungen Inklusion TU München

Studiengang	Seminar (Ja-Antworten)	Berufliche Vorerfahrung (Ja-Antworten)
Gymnasial	8	5
Beruflich	22	15

Dabei wurden als besuchte Seminare im Studium für gymnasiales Lehramt folgende Veranstaltungen genannt:

- Orientierungspraktikum an einer Inklusionsgrundschule
- Freiwillige Veranstaltung der TUM, 2-stündig
- Besuch von Inklusionsschulen (siehe Ausführungen unter 2.3.1 Inklusion in der Lehrerbildung an der TU München)
- Seminar Entwicklungsstörungen im Kindes- und Jugendalter

Die Berufliche Vorerfahrung im Bereich Inklusion wurde wie folgt beschrieben:

- Arbeit fürs Jugendamt als Schulwegbegleiter für verhaltensauffälliges Kind
- Halbjähriges Praktikum in einer Förderstätte mit Ausrichtung auf Inklusion
- Tutorentätigkeit
- Stiftung Pfennigparade besucht und Befragung der Schulleiterin durchgeführt zu sozialen Themen und Eingliederung in verschiedene Schularten
- Konzept der Partnerklassen als Schüler durchlaufen und gemeinsame Pausengestaltung in der Schule mit eigenen Förderklassen

Im Studium berufliches Lehramt wurden als Seminare folgende Veranstaltungen genannt:

- Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung (siehe Ausführungen unter 2.3.1 Inklusion in der Lehrerbildung an der TU München) (Mehrfachnennung)
- Inklusion an beruflichen Schulen (siehe Ausführungen unter 2.3.1 Inklusion in der Lehrerbildung an der TU München) (Mehrfachnennung)
- Fortbildung im Rahmen der Tätigkeit als Erzieherin
- Inklusive Seminare im Kindergarten
- Vertiefung Berufspädagogik

Die Berufliche Vorerfahrung im Bereich Inklusion wurde wie folgt beschrieben:

- Begleitung von Rollstuhlfahrern im Alltag und Ferien
- Tätigkeit als Erzieherin bei Lebenshilfe
- Therapeutische Hilfskraft an einer Sonderschule
- Schüler an Inklusionsgrundschule gewesen
- Schüler ohne deutsche Sprachkenntnisse unterrichtet
- Arbeit im Integrationskindergarten
- Erfahrungen in Ausbildung und Betrieb
- Kind mit Beeinträchtigung im Familienkreis
- Einen Schüler mit motorischen Einschränkungen unterrichtet
- Praktikum bei der Lebenshilfe
- Praktikum an Förderschulen
- Studium LA Realschule
- Besuch der BOS München
- Arbeit mit Inklusionskindern in der Mittelschule

Aus

Tabelle 2 kann die Verteilung der Studienfächer entnommen werden. Im Studiengang Lehramt für Gymnasien zeigt sich eine klare Dominanz der Fächer Chemie, Mathematik und Biologie. Im beruflichen Lehramt gibt es deutlich mehr verschiedene Fächer in der Stichprobe. Am Häufigsten treten Gesundheit und Pflege, Sozialkunde und Ernährung Hauswirtschaft auf.

Tabelle 2 Verteilung der Studienfächer TU München

	1. Fach	2. Fach	3. Fach
Gymnasium	Mathematik (30) Biologie (22) Physik (1)	Chemie (34) Informatik (7) Physik (7) Sport (4) Mathematik (1)	-
Berufsschule	Gesundheit und Pflege (39) Ernährung Hauswirtschaft (17) Metalltechnik (12) Elektro- und Informationstechnik (9) Agrarwirtschaft (8) Bautechnik (6) Mathematik (1)	Sozialkunde (32) Biologie (11) Deutsch (10) Mathematik (7) Chemie (5) Physik (5) Sprache Kommunikation Deutsch (5) Englisch (4) Religion (4) Informatik (3) Katholische Religion (3) Sonstige (3)	Sprache Kommunikation Deutsch (3) Mathematik (2) Sonstige (2)

Stichprobe TU Dortmund:

Von den an der TU Dortmund erhobenen Daten wurden aus dem ursprünglichen Datensatz mit 909 Teilnehmern 270 Fälle ausgewählt, die dem Kriterium Studiengang GyGe oder Berufskolleg entsprachen. Dabei wurden keine Fälle aufgenommen, in denen eine Form von Sonderpädagogik beispielsweise als Zweifach angegeben wurde, um vergleichbare Datensätze zu erhalten. Von den ausgewählten Teilnehmern waren 154 weiblich, 114 männlich und 2 machten keine Angabe zum Geschlecht. Es waren 197 Studierende in den Studiengang GyGe und 73 Studierende in den Studiengang Lehramt für Berufskolleg immatrikuliert. Davon waren 198 Teilnehmer in der Studienphase Bachelor und 64 im Master. Die Daten wurden von Dezember 2016 bis Februar 2017 erhoben (Rütter & Lühn, unveröffentlicht). Insgesamt wies die Stichprobe an der TU Dortmund eine Rücklaufquote von 15 % auf und bildet damit ebenfalls eine repräsentative Stichprobe der Studierenden ab (Rütter & Lühn, unveröffentlicht).

In Abbildung 14 ist die Altersverteilung der Studierenden GyGe dargestellt. Die Gruppe der 21 – 24 Jährigen ist mit 103 Personen (52 %) am stärksten vertreten. Aus den Daten ergibt sich, dass rund 75 % der Befragten jünger als 25 Jahre sind.

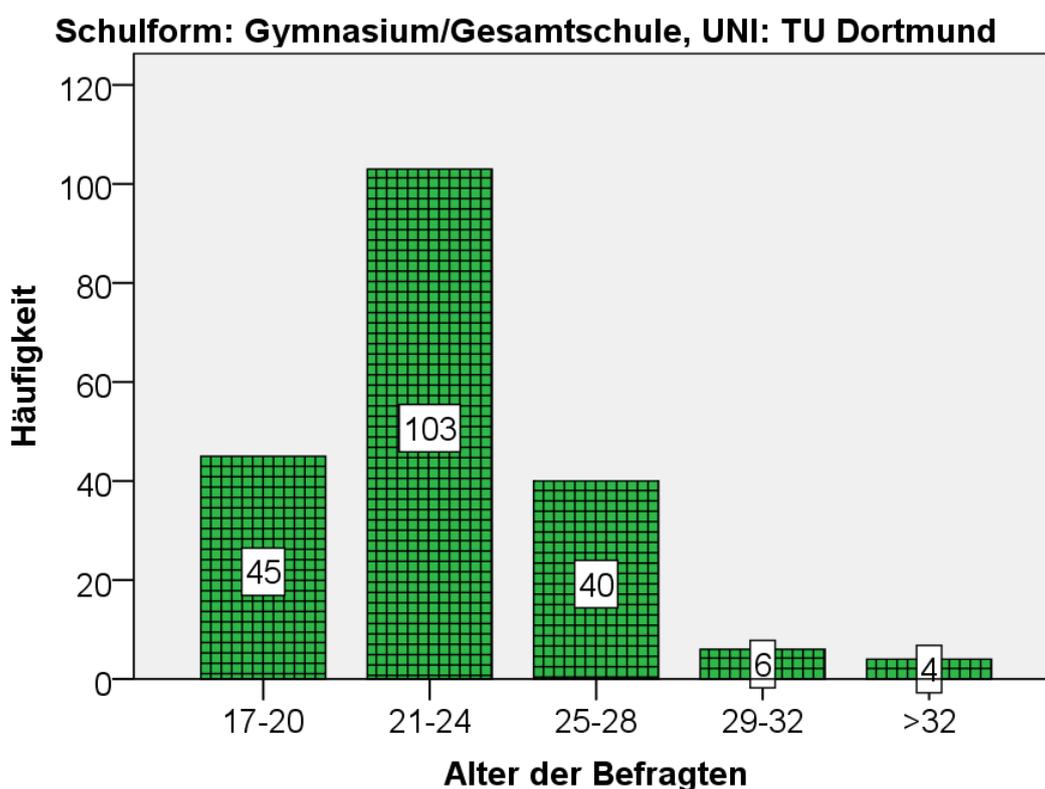


Abbildung 14 Altersverteilung TU Dortmund GyGe

Aus Abbildung 15 geht die Altersstruktur der Studierenden für Lehramt Berufskolleg hervor. Die Gruppe der 21 bis 24 Jährigen ist ebenfalls die stärkste Gruppe mit 29 Personen und 39 %. Unter 25 Jahre alt sind 65 % der Befragten.

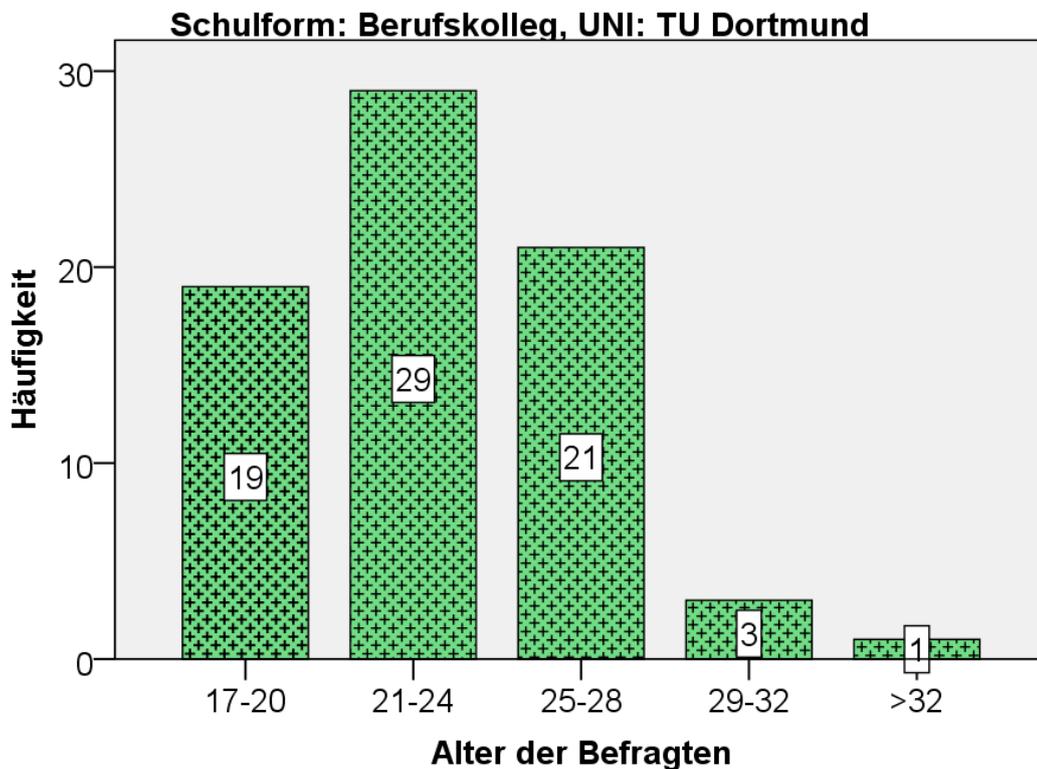


Abbildung 15 Altersverteilung TU Dortmund Lehramt Berufskolleg

In Abbildung 16 Absolvierte Schulpraktika ist die Anzahl der bereits absolvierten Schulpraktika nach Studiengang getrennt aufgetragen. Die stärksten Gruppen im Gesamtvergleich sind dabei Studierende ohne Praktikum (72) und Studierende mit drei Praktika (70). Bei den Studierenden GyGe sind ebenfalls die Gruppen keine Praktika und drei Praktika am größten. Von den Studierenden Berufskolleg hingegen sind die größten Gruppen ohne bzw. mit einem Praktikum.

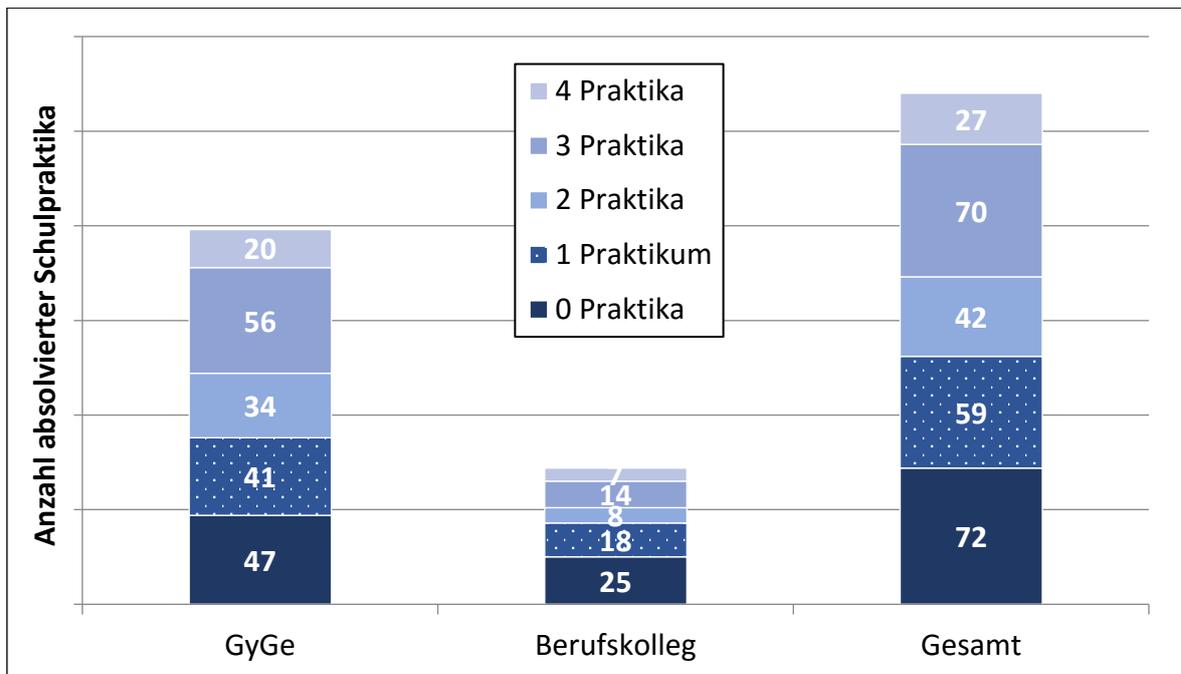


Abbildung 16 Absolvierte Schulpraktika

Tabelle 3 zeigt den Anteil der Studierenden mit Vorerfahrung im Bereich Inklusion. Über die Hälfte (53 %) der Studierenden GyGe gaben an bereits mindestens ein Seminar mit Inklusionsinhalten besucht zu haben und 16 % gaben an berufliche Vorerfahrungen mit Inklusion zu haben. Im Studiengang Berufskolleg gaben 46 % an bereits mindestens ein solches Seminar besucht zu haben und 22 % gaben an berufliche Vorerfahrungen zu haben.

Tabelle 3 Vorerfahrungen Inklusion TU Dortmund

Studiengang	Seminar (Ja-Antworten)	Berufliche Vorerfahrung (Ja-Antworten)
GyGe	106	32
Berufskolleg	34	16

In der Befragung an der TU Dortmund wurde nicht erhoben welche Seminare mit der Thematik Inklusion besucht wurden. Daher kann hier keine Aufschlüsselung erfolgen.

Als berufliche Vorerfahrungen mit Inklusion wurden im Studiengang GyGe folgende Punkte genannt:

- Zivildienst, Freiwilliges soziales Jahr, Bundesfreiwilligendienst an Förderschulen
- Unterrichten in Inklusionsklassen, Förderunterricht von Inklusionskindern
- Schulpraktikum vor Studienbeginn
- Nachhilfe in inklusiven Klassen
- Ferienbetreuung
- Vereinsarbeit, kirchliche Arbeit
- Offene Ganztagesbetreuung
- Schulbegleitung, Integrationshelfer
- Tätigkeit als Erzieher
- Mitarbeit im Wohnheim für Menschen mit Behinderung

Studierende des Lehramts für Berufskollegs gaben folgende Tätigkeiten an:

- Nachhilfe in inklusiven Klassen
- Lernförderung an Hauptschule
- Integrationshelfer
- Freiwilliges soziales Jahr an Schule
- Ausbildung Erzieher, allgemeine Ausbildung
- Vereinstätigkeit
- Arbeitsassistenz
- Mitarbeit im Wohnheim für Menschen mit Behinderung
- Tätigkeit als Erzieher

Die Tabelle 4 zeigt die Fächerverteilung der Studierenden aufgeteilt nach Studiengängen. Im Studiengang GyGe kommen die Fächer Mathematik, Deutsch und Sozialwissenschaften am häufigsten vor. Beim Studiengang Lehramt für Berufskollegs sind ebenfalls Deutsch und Mathe am häufigsten angegeben.

Tabelle 4 Verteilung der Studienfächer TU Dortmund

	1. Fach	2. Fach	3. Fach
GyGe	Mathematik (82) Deutsch (62) Englisch (18) Kunst (8) Sport (6) Physik (4) Sozialwissenschaft (4) Musik (3) Chemie (2) Sonstige (5)	Sozial- wissenschaften (28) Kunst (26) Sport (23) Mathematik (16) Englisch (15) Deutsch (14) Psychologie (14) Musik (13) Theologie (13) Chemie (12) Informatik (9) Physik (7) Philosophie (4) Sonstige (1)	Sport (1)
Berufskolleg	Deutsch (18) Mathematik (18) Sozialpädagogik (11) Wirtschafts- wissenschaften (7) Maschinenbau (7) Wirtschaft (3) Englisch (2) Sport (2) Sonstige (3)	Deutsch (18) Mathematik (8) Sozialpädagogik (7) Psychologie (5) Fertigungstechnik (4) Maschinenbau (4) Wirtschaft (4) Musik (3) Theologie (3) Elektrotechnik (3) Englisch (2) Informatik (2) Kunst (2) Wirtschafts- wissenschaften (2) Sonstige (5)	-

5.4. Auswertungsmethoden

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der Software IBM SPSS Statistics (IBM Corp, 2016).

Die Skalen wurden einzeln Reliabilitätsanalysen unterzogen, um ihre innere Konsistenz zu prüfen. Der Cronbach's Alpha stellt dabei den am häufigsten genutzten Reliabilitätskoeffizienten dar und wird daher auch in diesem Fall genutzt (Bühl, 2012). Der Wert des Cronbach's Alpha liegt betragsmäßig zwischen 0 und 1 und beschreibt zugehend auf den Wert 1 inwiefern die Items in einer Skala zusammen passen und das gleiche Konstrukt messen (ebd.). Dabei werden Werte ab $\alpha > 0,7$ als eine akzeptable innere Konsistenz angenommen (George & Mallery, 2003). Die Trennwerte der einzelnen Items geben dabei an wie gut das jeweilige Item in die Skala passt. Der Cronbach's Alpha einer Skala, und somit seine Reliabilität, kann durch das Streichen einzelner Items mit geringer Trennschärfe (kleiner als 0,3) verbessert werden (Fisseni, 2004).

Die Faktorenanalyse erfolgte ebenfalls für jede Skala und ist ein Verfahren, welches eine größere Anzahl von Items in einer Skala auf kleinere Faktoren zusammenfasst (Bühl, 2012). Dabei werden Items, die mehr miteinander als mit anderen korrelieren, zu Faktoren vereinigt (ebd.). Es ist möglich, dass einzelne Items in mehrere Faktoren laden (also mit mehreren Konstrukten korrelieren) und daher nicht klar zugeordnet werden können (ebd.). Ziel ist es Faktoren, die bestehende Zusammenhänge erklären, zu identifizieren (ebd.). Unterschieden werden die explorative und die konfirmatorische Faktorenanalyse. Bei der explorativen Form ist im Vorhinein nicht bekannt ob und in welcher Art und Weise Faktoren vorhanden sind (ebd.). Im Gegensatz dazu wird bei der konfirmatorischen Form vor Beginn die Anzahl der Faktoren festgelegt (ebd.). Beide Varianten wurden in dieser Auswertung genutzt.

Der Mittelwertvergleich ist eine der gängigsten statistischen Analysen um zwei Stichproben miteinander zu vergleichen. Dabei wird das statistische Mittel der Gruppen auf signifikante Unterschiede untersucht (ebd.). Voraussetzung für einen Mittelwertvergleich ist eine Normalverteilung der Daten (ebd.). Diese sogenannten t-Tests können für unabhängige und abhängige (gepaarte) Stichproben durchgeführt werden (ebd.). Der Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben ist ein

Vergleich zwischen zwei Gruppen, wohingegen der abhängige t-Test ein Vergleich innerhalb einer Gruppe ist (ebd.). Als signifikanter Unterschied wird im Normalfall die Wahrscheinlichkeit $p < 0,05$ angenommen (ebd.). Zum Vergleich der zwei Gruppen, Studierende berufliches Lehramt und Studierende gymnasiales Lehramt, wurden t-Tests durchgeführt. Dabei wurden die Mittelwerte der jeweiligen Skalen zwischen den Gruppen verglichen. Ebenfalls wurden die Gruppen TU München und TU Dortmund mittels t-Tests verglichen.

Unter Korrelationen versteht man den Zusammenhang zwischen zwei Variablen (ebd.). Aus abhängigen Stichproben werden dabei Wertepaare gebildet, die der Berechnung dieses bivariaten Zusammenhangs zugrunde liegen (ebd.). Dabei kann nur ein Zusammenhang, jedoch keine Ursache-Wirkungs-Beziehung hergestellt werden (ebd.). Nach Cohen (1988) spricht man ab $r = 0,1$ von einer geringen, ab $r = 0,3$ von einer mittleren und ab $r = 0,5$ von einer hohen Korrelation (Cohen, 1988). In diesem Fall wurden Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen berechnet.

6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung unter den Gesichtspunkten der Reliabilitäts- und Faktorenanalysen, der Korrelationen und unter der Berücksichtigung der Studiengänge an der TU München und an der TU Dortmund beschrieben.

6.1. Reliabilitäts- und Faktorenanalysen

Die nachfolgenden Skalen Einstellung (AIS & ITICS zusammengefasst), Bedenken (CIES), Selbstwirksamkeit (TEIP mit zusätzlichen Items, wie oben beschrieben) und Praxis (IPRS mit einem zusätzlichen Item) werden durch die Mittelwerte der Fälle in den zugehörigen Items gebildet. Zunächst werden die Skalen auf ihre Reliabilität überprüft und einer Faktorenanalyse unterzogen.

Reliabilität der Skalen

Die Reliabilitätsanalysen der Skalen wurden mittels Cronbach's alpha über den gesamten Datensatz durchgeführt. Es zeigten sich durchgehend Werte $> 0,7$, was auf eine gute innere Konsistenz der Skalen schließen lässt. Die Werte sind in nachstehender Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 5 Reliabilitätsanalyse der Skalen

Skala	Itemzahl	Cronbach's alpha
AIS	10	0,860
ITICS	7	0,811
Einstellung (AIS & ITICS)	17	0,887
Bedenken (CIES)	21	0,839
Selbstwirksamkeit (TEIP)	18+2	0,859
Praxis (IPRS)	35+1	0,994

Die Reliabilitäten der Skalen AIS und ITICS sind, wie Tabelle 5 zeigt, einzeln bereits stark und werden als Gesamtskala für Einstellung noch stärker mit einem Wert von $\alpha = 0,887$. Bei keiner der Skalen wurden Items entfernt, da sich dadurch keine Verbesserung der inneren Konsistenz ergeben hätte. Der sehr hohe Wert der Skala IPRS lässt sich auf die hohe Itemzahl (36) zurückführen, da mit steigender Itemzahl die Reliabilität generell zunimmt. Die Statistiken zu den Reliabilitätsanalysen finden sich in der in der Tabelle angeführten Reihenfolge im Anhang unter den Punkten 7 bis 12.

Faktorenanalysen der Skalen:

Die Faktorenanalysen wurden explorativ als Hauptkomponentenanalyse mittels Varimax-Rotation mit Eigenwerten >1 durchgeführt (Bühl, 2012, S. 590ff).

Skala Einstellung:

Die Analyse der Skala AIS ergibt ein Zwei-Faktor-Modell, wie es auch im Artikel von Sharma & Jacobs (2016) belegt wurde (Sharma & Jacobs, 2016). Dabei laden die ersten sechs Items in einen Faktor und die letzten vier Items in den zweiten Faktor. Die aufgeklärte Varianz liegt bei 57,44 %. Die Items 5 und 6 werden aufgrund ihrer negativen Formulierung nicht in die Faktoren mit aufgenommen, da sie andere Konstrukte abrufen als die positiv formulierten Items. Daher ergeben sich wie auch bei Sharma und Jacobs (2016) die zwei folgenden Faktoren mit je vier Items.

Faktor 1: Überzeugungen zu Inklusion
Items 1-4: F3_1 F3_2 F3_3 F3_4

Faktor 2: Empfindungen zu Inklusion
Items 7-10: F3_7 F3_8 F3_9 F3_10

Die rotierte Komponentenmatrix mit den Items und Faktorladungen findet sich im Anhang unter 7.

Die explorative Faktorenanalyse der Skala ITICS ergibt keine Ergebnisse. Daher wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit 2 Faktoren durchgeführt (Bühl, 2012, S. 608ff). Diese Einteilung beruht auf der Erstveröffentlichung der Skala in Sharma & Jacobs (2016), die von den zwei Faktoren ‚Absichten den Lehrplan anzupassen‘ und den ‚Absichten sich mit anderen zu beraten‘ ausgehen (Sharma & Jacobs, 2016). Dabei ist die inhaltliche Zuordnung dieser Original-Items wie folgt:

Faktor 1: Absichten den Lehrplan anzupassen
Original-Items: 11,16,17

Faktor 2: Absichten sich mit anderen zu beraten
Original-Items: 12,13,14,15

Die konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt die Aufteilung teilweise und weist eine aufgeklärte Varianz von 60,16 % auf. Die Items F3_14 und F3_15 weisen für beide Faktoren relativ hohe Ladungen auf, weswegen hier eine inhaltliche Zuordnung erfolgen kann. F3_14 zeigt die stärkere Ladung auf dem erwarteten Faktor 2 mit 0,625 und den schwächeren Wert mit 0,477 auf Faktor 1, weswegen zweifelsfrei zu Faktor 2 zugeordnet werden kann. Item F3_15 zeigt die stärkere Ladung auf dem nicht erwarteten Faktor 1 mit einem Wert von 0,618 und eine schwächere Ladung auf dem erwarteten Faktor 2 mit 0,404. Da dieser Wert nach Bühl (2012) akzeptabel ist, wird eine inhaltlich passende Zuordnung des Items „15. Schülerinnen und Schüler einbinden, die herausforderndes Verhalten zeigen, um bessere Wege der Zusammenarbeit herauszufinden“ zu Faktor 2 ‚Absichten sich mit anderen zu beraten‘ vorgenommen.

Faktor 1: Absichten den Lehrplan anzupassen
Items F3_11, F3_16, F3_17

Faktor 2: Absichten sich mit anderen zu beraten
Items F3_12, F3_13, F3_14, (F3_15)

Die vollständige rotierte Komponentenmatrix mit Items findet sich im Anhang unter 14. Rotierte Komponentenmatrix ITICS.

Skala Bedenken:

In der Studie von Sharma und Desai (2002) ergab sich das folgende Vier-Faktor-Modell für die Skala CIES:

Faktor 1: Bedenken zu Ressourcen
Original-Items: 7, 8, 12, 13, 14, 20

Faktor 2: Bedenken zu Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Original-Items: 1, 2, 3, 5, 6,

Faktor 3: Bedenken zu akademischen Standards
Original-Items: 15, 16, 18, 19, 21

Faktor 4: Bedenken zum Arbeitsaufwand in einem inklusiven Umfeld
Original-Items: 4, 9, 10, 11, 17

In der explorativen Faktorenanalyse der Skala CIES ergibt sich ein Sechs-Faktor-Modell. Die Zuordnung der extrahierten Faktoren zu den in der Literatur begründeten Faktoren ist bedingt möglich. Die Faktoren wurden inhaltlich nach Gemeinsamkeiten ihrer Items durchsucht und mit Überbegriffen, die diese latenten Konstrukte darstellen sollen, benannt. Extrahierte Faktoren mit einer aufgeklärten Varianz von 59,32 %:

- Faktor 1: Bedenken Niveau zu halten
Items F4_2, F4_15, F4_16, F4_17, F4_18
- Faktor 2: Zu wenig technische und personelle Unterstützung
Items F4_8, F4_12, F4_13, F4_14
- Faktor 3: Mehr Arbeitsbelastung
Items F4_4, F4_9, F4_10, (F4_1) (Item F4_1 zeigte eine schwache Korrelation <0,4)
- Faktor 4: Externe Unterstützung
Item F4_7, F4_11, F4_20
- Faktor 5: Zu wenig Kompetenz (seitens der Lehrkraft)
Item F4_3, F4_19, F4_21
- Faktor 6: Zu wenig Akzeptanz
Item F4_5, F4_6

Mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit vier vorgegebenen Faktoren kann die Struktur der Erstveröffentlichung ebenfalls nicht rekonstruiert werden. Die Analyse der Gemeinsamkeiten der Items ergibt kaum Zusammenhänge und somit wird keine Benennung der Faktoren vorgenommen. Es ergibt sich eine stark abweichende Verteilung der Items zu den Faktoren:

- Faktor 1: Item F4_2, F4_5, F4_15, F4_16, F4_17, F4_18, F4_19, F4_21
- Faktor 2: Item F4_7, F4_8, F4_12, F4_13, F4_14, F4_20
- Faktor 3: Item F4_1, F4_4, F4_9, F4_10, F4_11
- Faktor 4: Item F4_6
- Nicht zugeordnet: Item F4_3

Die rotierten Komponentenmatrizen der beiden Analysen befinden sich im Anhang unter Punkt 15. Rotierte Komponentenmatrix CIES (Explorativ) und 16. Rotierte Komponentenmatrix CIES (Konfirmatorisch).

Skala Selbstwirksamkeit:

In der Erstveröffentlichung der Skala TEIP ergibt sich eine Drei-Faktor-Struktur (Sharma et al., 2012). Der verwendete Fragebogen entspricht nahezu der Änderung durch Park et al. (2016) und dieser wird im Folgenden zum Vergleich verwendet. Das Original-Item 18 entspricht dem neuen Item F5_17 und das Original-Item 19 dem Item F5_18.

- Faktor 1: Inklusiv Unterrichten
Original-Items: 1, 2, 3, 4, 5, 20*
- Faktor 2: Zusammenarbeit
Original-Items: 13, 15, 16, 17*, 18, 19
- Faktor 3: Verhaltensmanagement
Original-Items: 7, 8, 9, 10, 11, 12

*kommen nicht vor in der Skala Selbstwirksamkeit dieser Masterarbeit

Die Items 6 und 14 wurden aufgrund schlechter Werte nicht berücksichtigt in der Analyse von Park et al. (2016).

Die konfirmatorische Faktorenanalyse der Skala TEIP kann das oben gezeigte Drei-Faktor-Modell mit einer aufgeklärten Varianz von 52% belegen. Die neu hinzugefügten Items fügen sich in die Faktoren ein und sind in der Aufzählung fett hervorgehoben:

- Faktor 1: Inklusiv Unterrichten
Items: F5_1, F5_2, F5_3, F5_4, F5_5, F5_6, F5_14
- Faktor 2: Zusammenarbeit
Items: F5_13, F5_15, F5_16, F5_17*, F5_18*, F5_19, F5_20
- Faktor 3: Verhaltensmanagement
Items: F5_7, F5_8, F5_9, F5_10, F5_11, F5_12

*entsprechen anderen Original-Items: F5_17 = 18; F5_18 = 19

Die Zuordnung von Item 19 und 20 ist inhaltlich nicht sinnvoll, da diese nicht auf Zusammenarbeit, sondern auf inklusive Unterrichtspraxis ausgerichtet sind. Die Items 6 und 14, welche bei Park et al. (2016) nicht verwendet wurden in den Analysen, laden eindeutig in Faktor 1. Die rotierte Komponentenmatrix findet sich im Anhang unter Punkt 17.

Skala Praxis:

Die exploratorische Faktorenanalyse des IPRS ergibt ein Zwei-Faktor-Modell mit einer aufgeklärten Varianz von 86,51 %. Da im Artikel von Sharma & Sokal (2016) ein Beobachtungsbogen vorlag, wurde keine Faktorenanalyse durchgeführt. Das bedeutet, es liegen keine Vergleichswerte vor. Die Verteilung der Items auf die zwei Faktoren ist nicht eindeutig möglich, da die Faktorladungen für die meisten Items in beiden Faktoren sehr hoch sind. Daher wird ein Ein-Faktor-Modell getestet. Die konfirmatorische Faktorenanalyse mit einem vorgegebenen Faktor zeigt für alle Items hohe Ladungen, weshalb dieses Ein-Faktor-Modell angenommen wird. Die rotierte Komponentenmatrix für die explorative Faktorenanalyse ist im Anhang unter Punkt 18. und für die konfirmatorische Faktorenanalyse unter Punkt 19. zu finden.

Test auf Normalverteilung:

Da der vorliegenden Arbeit eine große Stichprobe ($N > 50$) zugrunde liegt, wird nach dem Grenzwerttheorem von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen (Bortz & Schuster, 2010).

Die Skala Einstellung, bestehend aus AIS und ITICS hat einen Mittelwert $M = 4,51$ und eine Standardabweichung $SD = 0,92$. In Abbildung 17 sind die Mittelwerte der Fälle und zur Veranschaulichung eine Normalverteilungskurve aufgetragen ($N = 417$). In der AIS wurden zwei Items, die negativ formuliert waren, umgepolt, um sie mit dem Mittelwert in die Skala einpassen zu können (siehe 5.1 Fragebogen).

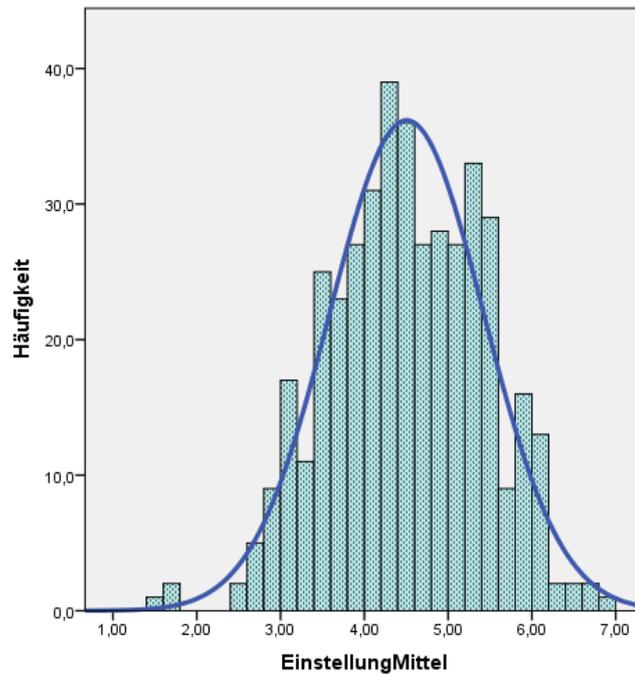


Abbildung 17 Normalverteilung der Mittelwerte Skala Einstellung

Die Skala Bedenken, im Weiteren synonym verwendet zur Skala CIES, zeigt einen Mittelwert von $M = 2,70$ mit einer Standardabweichung von $SD = 0,44$. Mittelwerte und Normalverteilungskurve sind in Abbildung 18 abgebildet ($N = 416$).

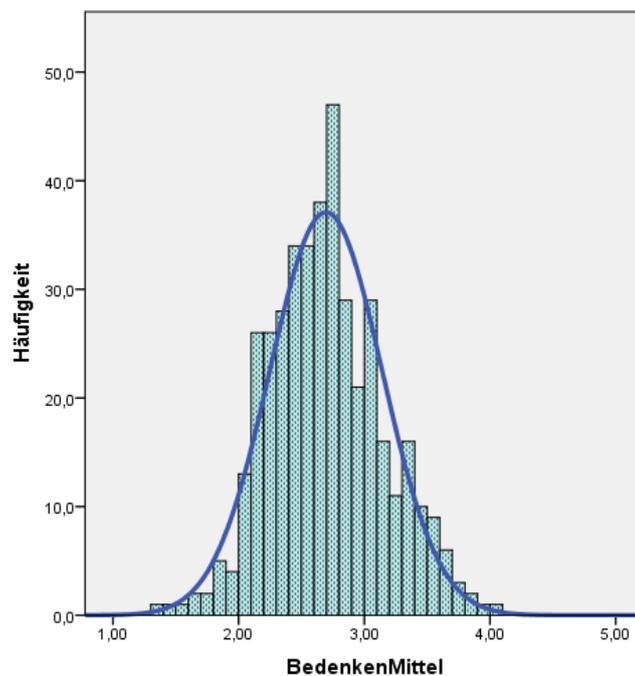


Abbildung 18 Normalverteilung der Mittelwerte Skala Bedenken

Die Skala Selbstwirksamkeit weist einen Mittelwert von $M = 4,24$ mit einer Standardabweichung $SD = 0,58$ auf und ist grafisch in Abbildung 19 abgebildet ($N = 417$).

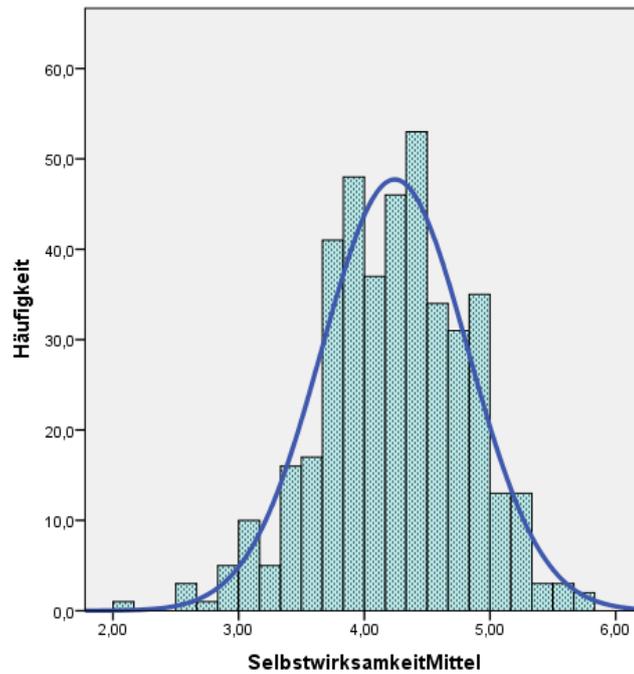


Abbildung 19 Normalverteilung der Mittelwerte Skala Selbstwirksamkeit

Die Skala Praxis weist einen Mittelwert von $M = 2,29$ mit einer Standardabweichung von $SD = 0,63$ auf und ist in Abbildung 20 dargestellt ($N = 337$). Hier ist eine Häufung beim Wert 1 zu nennen, die bedeutet, dass sich mehr Probanden selbst als Novizen einordneten als in einer Normalverteilung zu erwarten gewesen wäre. Trotzdem kann aufgrund der Stichprobengröße mit parametrischen Tests gerechnet werden.

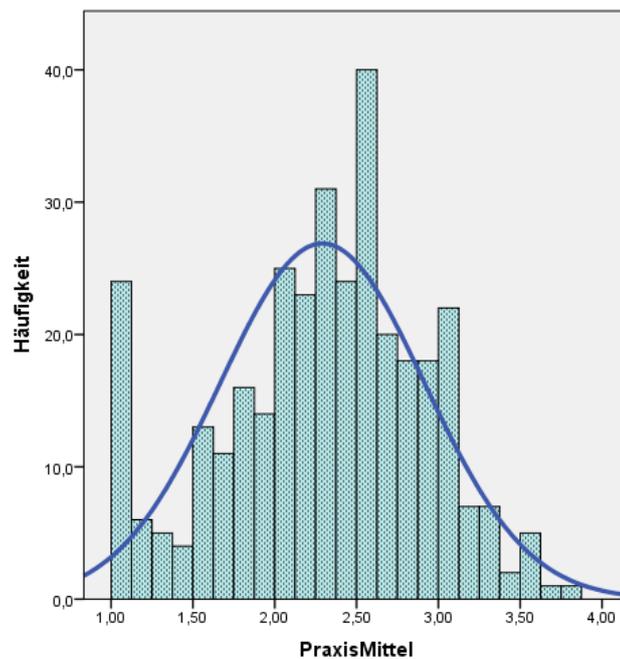


Abbildung 20 Normalverteilung der Mittelwerte Skala Praxis

6.2. Korrelationen

Die Berechnungen der Korrelationen zwischen den Skalen ergibt signifikante Ergebnisse mit mittleren bis niedrigen Effektstärken. Es wurde auf die gesamte Stichprobe zurückgegriffen. In der nachfolgenden Tabelle ist die Korrelationsmatrix aufgetragen.

Tabelle 6 Korrelationen der Skalen

Korrelationen nach Pearson (r)					
		Einstellung	Bedenken	Selbstwirksamkeit	Praxis
Einstellung	r	1	-0,467**	0,397**	0,088
	Signifikanz (2-seitig)		0,000	0,000	0,107
	N	417	416	417	337
Bedenken	r		1	-0,426**	-0,185**
	Signifikanz (2-seitig)			0,000	0,001
	N		416	416	336
Selbstwirksamkeit	r			1	0,339**
	Signifikanz (2-seitig)				0,000
	N			417	337
Praxis	r				1
	Signifikanz (2-seitig)				
	N				337

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Zwischen den Skalen Einstellung und Bedenken ergibt sich eine signifikante, mittlere, negative Korrelation mit $r = -0,426$ ($p = 0,000$). Der negative Zusammenhang ergibt sich aus den inhaltlichen Konstrukten der Skalen. Positive Einstellung geht somit mit weniger Bedenken einher. Die Korrelation ist in Abbildung 21 dargestellt. Die Steigung der Geraden liegt bei $-0,96$ und zeigt die negative Korrelation an.

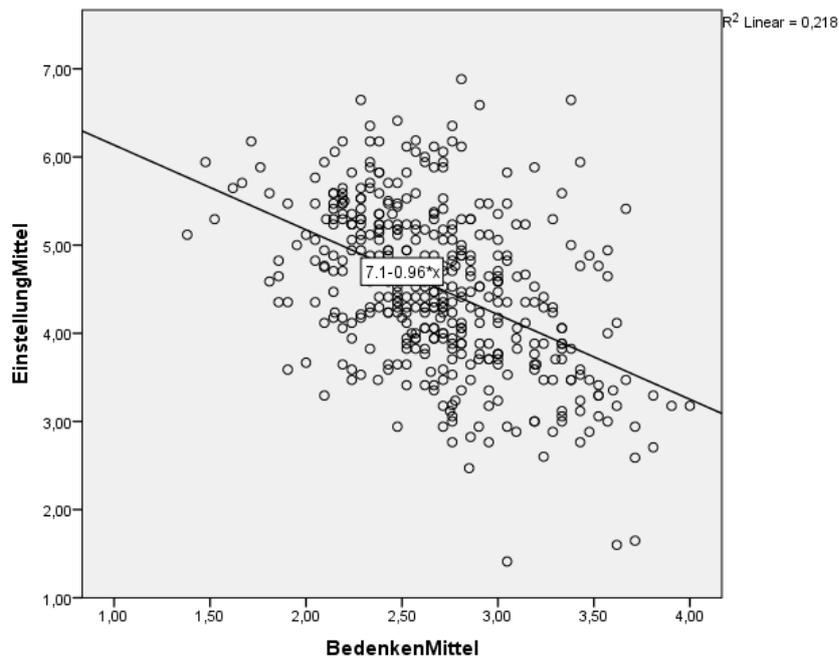


Abbildung 21 Korrelation Einstellung und Bedenken

Die signifikante Korrelation zwischen den Skalen Einstellung und Selbstwirksamkeit ist mit einem Wert von $r = 0,397$ ($p = 0,000$) mittelgroß mit einer Geradensteigung von 0,63. Der positive Zusammenhang zwischen diesen beiden Skalen sagt aus, dass bei hoher Einstellung der Person zu Inklusion auch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zu beobachten ist und im Umkehrschluss eine niedrige Einstellung mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung einhergeht. Grafisch dargestellt ist dieser Zusammenhang in Abbildung 22.

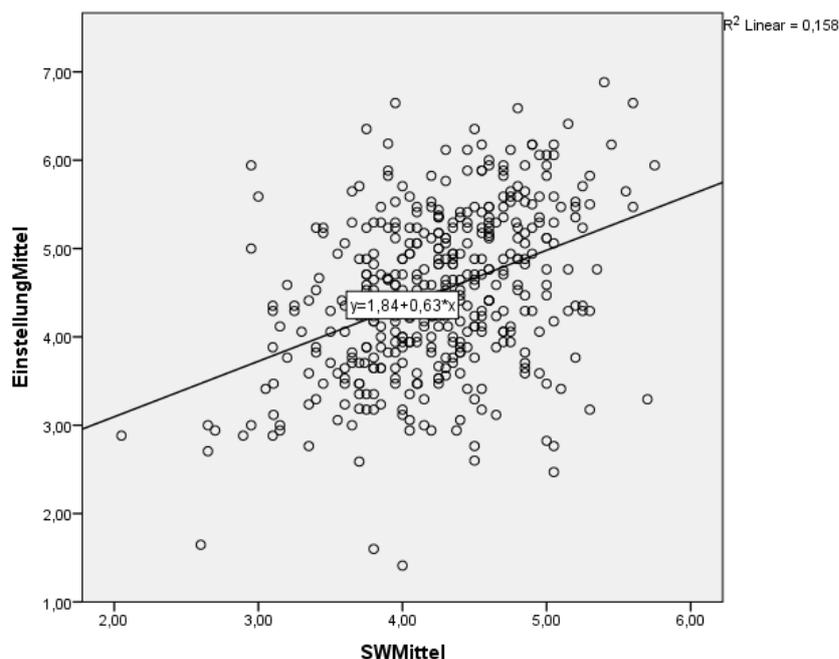


Abbildung 22 Korrelation Einstellung und Selbstwirksamkeit

Mit einem Wert von $r = -0,426$ zeigt sich ein signifikanter, negativer, mittlerer Zusammenhang mit einer Geradensteigung von $-0,33$ zwischen den Skalen Bedenken und Selbstwirksamkeit ($p = 0,000$). Wie auch bei der Korrelation zwischen den Skalen Einstellung und Bedenken ist diese negative Korrelation inhaltlich bedingt. In der nachstehenden Abbildung ist dieser Zusammenhang dargestellt.

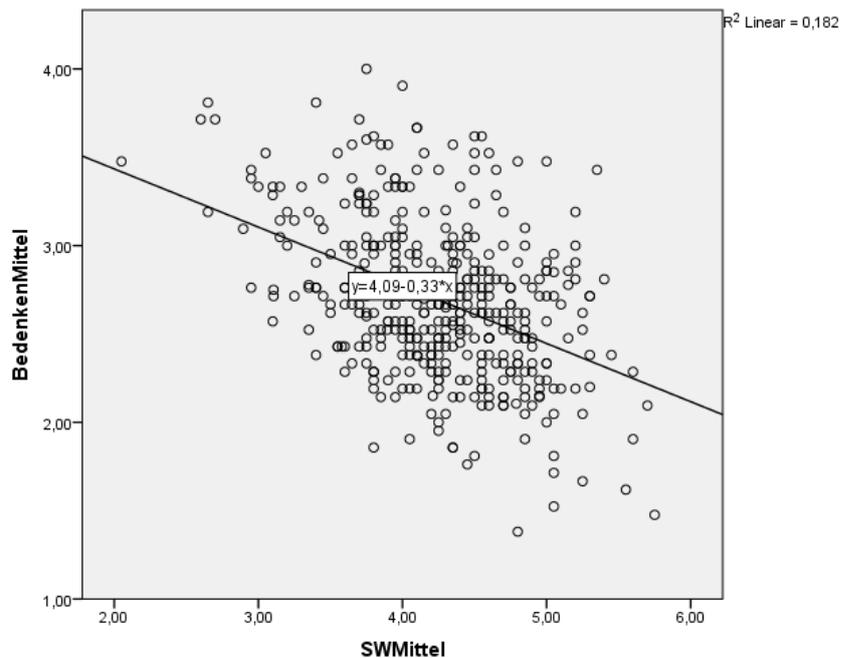


Abbildung 23 Korrelation Bedenken und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Skalen Bedenken und Praxis ist eine geringe, negative Korrelation zu finden ($r = -0,185$, $p = 0,001$). Die Steigung der Geraden beläuft sich auf $-0,13$. Dieser negative Zusammenhang zeigt, dass höhere Bedenken mit weniger guter Selbsteinschätzung zu inklusiver Praxis einhergehen. Der Zusammenhang findet sich grafisch dargestellt in Abbildung 24.

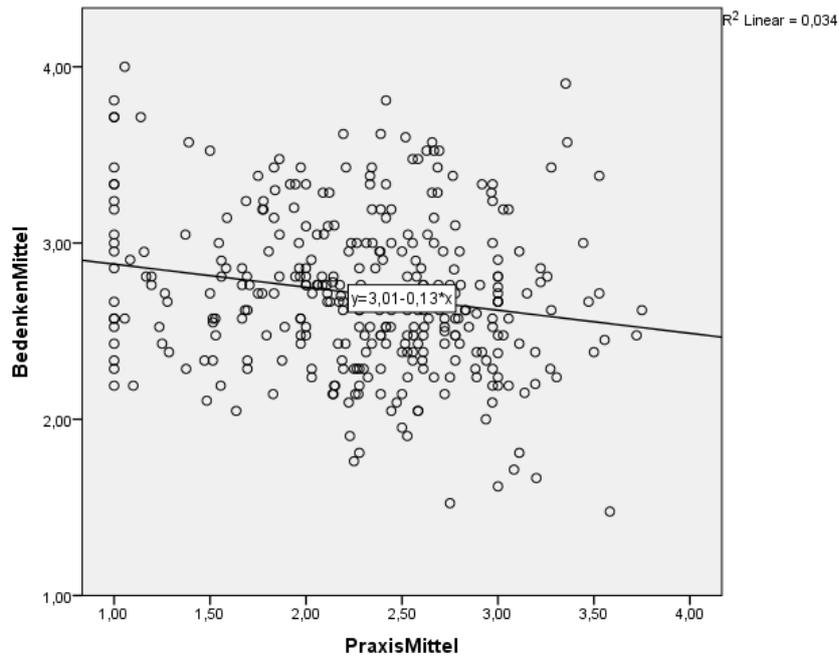


Abbildung 24 Korrelation Bedenken und Praxis

Die positive, mittlere Korrelation zwischen den Skalen Selbstwirksamkeit und Praxis ist in Abbildung 25 grafisch dargestellt ($r = 0,339$, $p = 0,000$). Die Steigung liegt bei 0,32. Dieser Zusammenhang zeigt, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit hohen Einschätzungen in der Praxisskala einhergehen.

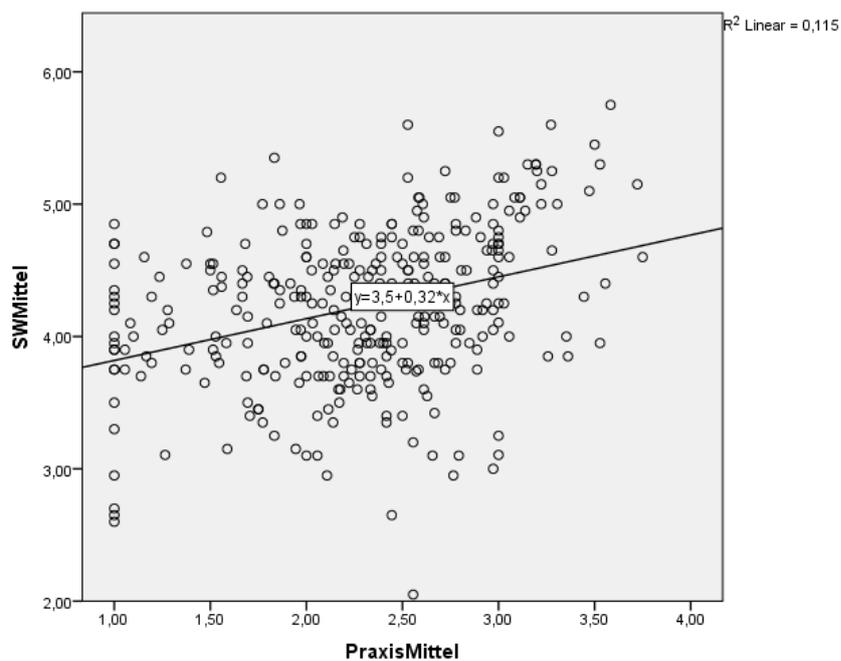


Abbildung 25 Korrelation Selbstwirksamkeit und Praxis

Zusammenfassend sind die Korrelationen in Abbildung 26 dargestellt. Die positiven Zusammenhänge zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeit und zwischen Selbstwirksamkeit und Praxis sind mit einem (+) gekennzeichnet. Die negativen Beziehungen zwischen Bedenken und den anderen drei Skalen sind mit einem (-) versehen. Es zeigt sich, dass die Skala Selbstwirksamkeit mit zwei Skalen, Einstellung und Praxis, positiv und mit der Skala Bedenken negativ korreliert. Die beiden Skalen mit denen die Skala Selbstwirksamkeit positiv korreliert zeigen ebenfalls je einen negativen Zusammenhang mit der Skala Bedenken, korrelieren allerdings nicht untereinander. Die Skala Bedenken korreliert somit mit drei Skalen negativ.

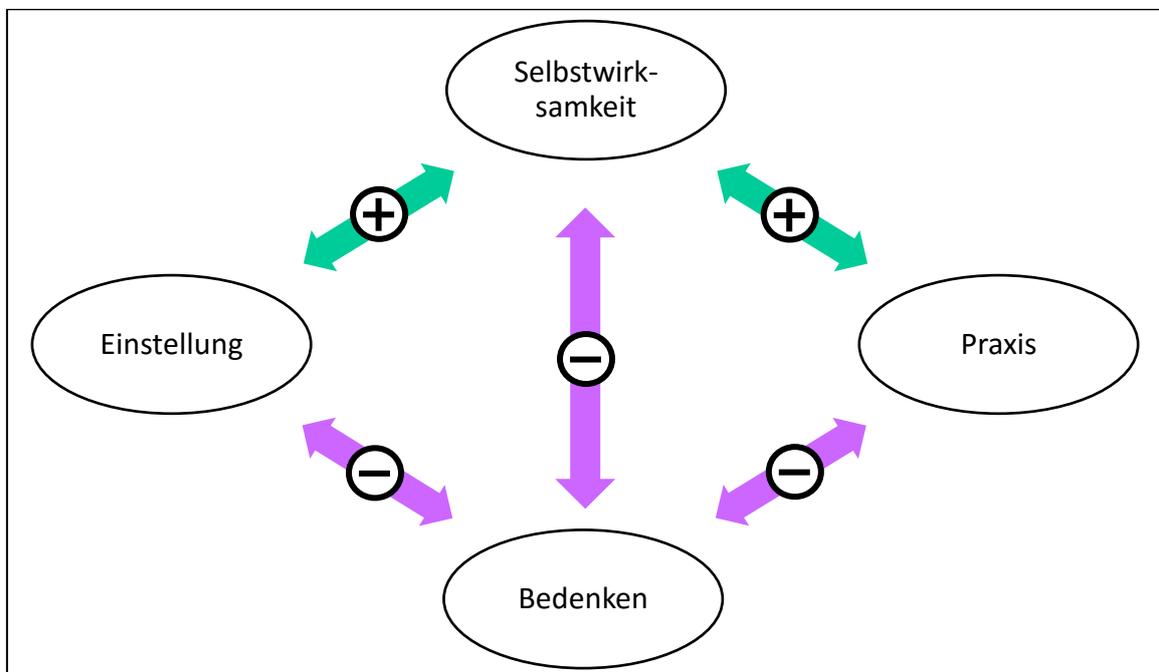


Abbildung 26 Übersicht Korrelationen

6.3. Gegenüberstellung der Studiengänge an der TU München

Im folgenden Abschnitt werden die Studiengänge berufliches und gymnasiales Lehramt an der TU München mittels der erhobenen Skalen miteinander verglichen.

Vergleich nach Studiengang:

Die Mittelwerte der Skalen werden mittels T-Tests verglichen. In der nachstehenden Tabelle ist die deskriptive Statistik der Skalen aufgeführt.

Tabelle 7 Deskriptive Statistik TU München Skalen

Skala	Schulform	N	M	SD
Einstellung	Gymnasium	53	4,60	0,935
	Berufsschule	94	4,69	0,908
Bedenken	Gymnasium	53	2,65	0,393
	Berufsschule	94	2,70	0,400
Selbstwirksamkeit	Gymnasium	53	4,31	0,467
	Berufsschule	94	4,26	0,584
Praxis	Gymnasium	40	2,40	0,498
	Berufsschule	67	1,97	0,641

Betrachtet man die Mittelwerte der Skala Einstellung, so zeigt sich, dass die Werte deutlich über dem mittleren Wert der Likert-Skala liegen. Dieser liegt bei einer siebenstufigen Likert-Skala bei 4, während die Werte bei $M(\text{Gymnasium}) = 4,60$ bzw. $M(\text{Berufsschule}) = 4,69$ betragen. Das bedeutet, dass die Studierenden beider Fachrichtungen eine tendenziell positive Einstellung zu Inklusion haben. Der T-Test über unabhängige Stichproben ergibt für die Skala Einstellung keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $t(145) = -0,58$, $p = 0,551$.

Die Mittelwerte der Skala Bedenken mit $M(\text{Gymnasium}) = 2,65$ bzw. $M(\text{Berufsschule}) = 2,70$ sind nur wenig höher als der mittlere Wert dieser Skala, der sich bei 4 Antwortmöglichkeiten beim Wert 2,5 befindet. Zu beachten ist, dass in dieser Skala im Gegensatz zu den anderen Skalen ein höherer Wert größere Bedenken, also eine negativere Antwort bedeutet. Das Ergebnis zeigt, dass die Teilnehmer mittelgroße Bedenken zu Inklusion haben. Der Mittelwertvergleich zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen $t(145) = -0,68$, $p = 0,495$.

Die sechsstufige Likert-Skala der Skala Selbstwirksamkeit hat ihren mittleren Wert bei 3,5. Die Mittelwerte der Gruppen liegen mit $M(\text{Gymnasium}) = 4,31$ bzw. $M(\text{Berufsschule}) = 4,26$ deutlich über diesem Wert. Daraus lässt sich eine tendenziell hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Bereich Inklusion ableiten. Der Vergleich der Mittelwerte mittels T-Test ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen gymnasialem und beruflichem Lehramt, $t(145) = 0,67$, $p = 0,533$.

Ein signifikanter Unterschied ergibt sich dagegen beim Mittelwertvergleich zwischen den beiden Gruppen in der Skala Praxis, $t(105) = 3,70$, $p = 0,000$. Betrachtet man die Mittelwerte, so zeigt sich, dass die Studierenden des gymnasialen Lehramts mit einem Mittelwert von $M(\text{Gymnasium}) = 2,40$ höhere Einschätzungen ihrer inklusiven Praxisfähigkeiten haben als die Studierenden des beruflichen Lehramts mit einem Wert von $M(\text{Berufsschule}) = 1,97$. Beide Gruppen liegen jedoch unter dem Mittel der vierstufigen Skala von 2,5.

Vergleich nach Studienphase:

Im Weiteren werden andere Einflussfaktoren als der Studiengang untersucht. Die Stichproben Studiengänge unterscheiden sich signifikant in ihren Anteilen an Bachelor- und Masterstudierenden, wobei die Gruppe des gymnasialen Lehramts signifikant mehr Studierende im Masterstudiengang aufweist, $t(144) = 3,69$, $p = 0,000$. Für die Untersuchung der Auswirkung der Studienphase werden die Studierenden nicht anhand ihres Studienganges, sondern anhand ihrer Immatrikulation in Bachelor- oder Masterstudiengang gruppiert. Die deskriptiven Daten finden sich in nachstehender Tabelle.

Tabelle 8 Deskriptive Statistik TU München Studienphase

Skala	Studienphase	N	M	SD
Einstellung	Bachelor	82	4,64	0,865
	Master	64	4,70	0,975
Bedenken	Bachelor	82	2,72	0,410
	Master	64	2,62	0,376
Selbstwirksamkeit	Bachelor	82	4,22	0,574
	Master	64	4,35	0,501
Praxis	Bachelor	59	2,04	0,634
	Master	47	2,22	0,605

Die T-Tests für unabhängige Stichproben ergeben für alle vier Skalen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen Bachelor- und Masterstudierende. Das bedeutet, dass die Studienphase keinen in dieser Erhebung gemessenen Einfluss auf die Einstellung, $t(144) = -0,391$, $p = 0,697$, Bedenken, $t(144) = 1,45$, $p = 0,148$, Selbstwirksamkeit, $t(144) = -1,46$, $p = 0,148$, und Praxiseinschätzung, $t(104) = -1,55$, $p = 0,124$, zum Thema Inklusion hat.

Vergleich nach Alter:

Die Altersstruktur in den Stichproben gymnasiales Lehramt und berufliches Lehramt unterscheidet sich wie in der Stichprobenbeschreibung grafisch dargestellt. Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen in ihrer Altersstruktur, $t(145) = -3,60$, $p = 0,000$. Dabei zeigt der Mittelwert der Gruppe der beruflichen Bildung mit $M(\text{Berufsschule}) = 2,98$ ($SD = 1,067$) einen signifikant höheren Wert als der der Gruppe der gymnasialen Bildung mit $M(\text{Gymnasium}) = 2,36$ ($SD = 0,879$). Diese Werte, übertragen auf die ursprüngliche Einteilung der Altersabfrage, wie in der Stichprobenbeschreibung beschrieben, bewegen sich zwischen der Angabe 2 = 21-24 Jahre und 3 = 25-28 Jahre und zeigen somit, dass die Stichprobe der Studierenden gymnasiales Lehramt signifikant jünger als die Stichprobe berufliches Lehramt ist. Die T-Tests der Skalen mit einem Grenzwert von 2,5 (Mittel der vorstehend genannten Altersangaben) ohne Unterscheidung des Studiengangs ergeben keine signifikanten Ergebnisse, Einstellung: $t(145) = 1,72$, $p = 0,087$; Bedenken: $t(145) = -0,53$, $p = 0,594$; Selbstwirksamkeit: $t(145) = 0,99$, $p = 0,324$; Praxis: $t(105) = -0,79$, $p = 0,520$. Es ergibt sich somit, dass das Alter der Befragten keinen in dieser Erhebung gemessenen Einfluss zeigt. Die Deskriptiva sind der nachstehenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 9 Deskriptive Statistik TU München Alter

Skala	Alter	N	M	SD
Einstellung	≥ 3	76	4,79	0,914
	< 3	71	4,53	0,906
Bedenken	≥ 3	76	2,66	0,403
	< 3	71	2,70	0,392
Selbstwirksamkeit	≥ 3	76	4,32	0,580
	< 3	71	4,23	0,503
Praxis	≥ 3	54	2,09	0,656
	< 3	53	2,17	0,598

Vergleich nach Geschlecht:

Die Geschlechterverteilung in den beiden Studierendengruppen unterscheidet sich nicht signifikant, $t(145) = 0,10$, $p = 0,917$ (Gymnasium: $M = 1,42$, $SD = 0,497$; Berufsschule: $M = 1,40$, $SD = 0,661$). Damit zeigt sich, dass anteilig gleich viele Frauen und Männer in den beiden Studiengängen immatrikuliert sind. Der Vergleich der Mittelwerte der Skalen ergibt einen signifikanten Unterschied in der Skala Bedenken, $t(142) = 2,04$, $p = 0,043$. Dabei zeigt sich, dass Frauen mit einem Mittelwert von $M = 2,72$ ($SD = 0,392$) einen signifikant höheren Wert und somit mehr Bedenken haben als Männer ($M = 2,58$, $SD = 0,362$). Die anderen Skalen zeigen keine signifikanten Unterschiede, Einstellung: $t(142) = 1,37$, $p = 0,171$; Selbstwirksamkeit: $t(142) = -1,68$, $p = 0,094$; Praxis: $t(102) = 0,05$, $p = 0,960$. Die deskriptive Statistik ist der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 10 Deskriptive Statistik TU München Geschlecht

Skala	Geschlecht	N	M	SD
Einstellung	Weiblich	93	4,75	0,877
	Männlich	51	4,54	0,872
Bedenken	Weiblich	93	2,72	0,392
	Männlich	51	2,58	0,362
Selbstwirksamkeit	Weiblich	93	4,25	0,540
	Männlich	51	4,40	0,480
Praxis	Weiblich	66	2,17	0,637
	Männlich	38	2,16	0,550

Vergleich nach absolvierten Schulpraktika:

Das Absolvieren von mehreren Schulpraktika wirkt sich signifikant auf die eigene Praxiseinschätzung aus. Die Gruppen für den T-Test wurden anhand der Anzahl der bereits absolvierten Praktika gebildet. Dabei wurden Studierende mit einem absolvierten Praktikum mit Studierenden mit drei absolvierten Praktika verglichen, um ungefähr gleichgroße Stichproben zu erhalten. Der Mittelwertvergleich zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen in der Skala Praxis, $t(87) = -2,24$, $p = 0,028$. Die anderen Skalen unterscheiden sich nicht signifikant: Einstellung: $t(120) = 0,11$, $p = 0,914$; Bedenken: $t(120) = 0,81$, $p = 0,418$; Selbstwirksamkeit: $t(120) = -0,97$, $p = 0,334$. Die nachstehende Tabelle zeigt die deskriptive Statistik zu den angegebenen Tests.

Tabelle 11 Deskriptive Statistik TU München Schulpraktika

Skala	Schulpraktika	N	M	SD
Einstellung	Ein Praktikum	65	4,72	0,890
	Drei Praktika	57	4,70	0,969
Bedenken	Ein Praktikum	65	2,68	0,370
	Drei Praktika	57	2,63	0,387
Selbstwirksamkeit	Ein Praktikum	65	4,27	0,598
	Drei Praktika	57	4,37	0,492
Praxis	Ein Praktikum	47	1,99	0,683
	Drei Praktika	42	2,30	0,587

Vergleich nach Inklusionserfahrung:

Aus den erhobenen persönlichen Daten, die Erfahrung/Kenntnisse im Bereich Inklusion betreffen, wurde eine Variable errechnet, die diesen Bereich zusammenfasst, um gute Gruppengrößen zu erhalten (siehe auch Stichprobenbeschreibung). Dazu zählen: die berufliche Vorerfahrung im Bereich Inklusion, die Teilnahme an einem Seminar im Kontext Inklusion und die Anzahl an Praxiswochen, die inklusiv absolviert wurden. Wenn eine der drei Fragen positiv beantwortet wurde, wurde die neue Variable positiv gesetzt. Der T-Test ergibt für die Skala Selbstwirksamkeit einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $t(145) = -2,04$, $p = 0,043$. Dieses Ergebnis bedeutet, dass Vorerfahrungen zu Inklusion aus Seminaren, Praktika oder im beruflichen Kontext sich positiv auf die Selbstwirksamkeitsannahme in inklusiven Thematiken auswirken. In den anderen Skalen gibt es keine signifikante Ergebnisse, Einstellung: $t(145) = 0,73$, $p = 0,467$; Bedenken: $t(145) = 0,02$, $p = 0,983$; Praxis: $t(105) = -0,72$, $p = 0,684$. In der nachfolgenden Tabelle finden sich die deskriptiven Angaben zur Variablen Erfahrung Inklusion.

Tabelle 12 Deskriptive Statistik TU München Erfahrungen Inklusion

Skala	Erfahrungen Inklusion	N	M	SD
Einstellung	nein	91	4,70	0,903
	ja	56	4,59	0,941
Bedenken	nein	91	2,68	0,381
	ja	56	2,68	0,424
Selbstwirksamkeit	nein	91	4,21	0,495
	ja	56	4,39	0,603
Praxis	nein	64	2,11	0,647
	ja	43	2,16	0,601

6.4. Gegenüberstellung der Studiengänge an der TU Dortmund

Im nachfolgenden Abschnitt werden einige Ergebnisse des Vergleichs der Studiengänge GyGe und Berufskolleg an der TU Dortmund vorgestellt.

Vergleich nach Studiengang:

Der Mittelwertvergleich der Skalen an der TU Dortmund ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen GyGe und Berufskolleg: Einstellung: $t(268) = -0,07$, $p = 0,946$; Bedenken: $t(267) = 0,94$, $p = 0,350$; Selbstwirksamkeit: $t(268) = -0,97$, $p = 0,332$; Praxis: $t(228) = -0,47$, $p = 0,640$. Diese Befunde zeigen, dass die Wahl des Studienfachs keine in den Skalen messbaren Auswirkungen hat. In der folgenden Tabelle sind die deskriptiven Statistiken der Tests aufgeführt.

Tabelle 13 Deskriptive Statistik TU Dortmund Skalen

Skala	Schulform	N	M	SD
Einstellung	GyGe	197	4,42	0,872
	Berufskolleg	73	4,43	1,019
Bedenken	GyGe	196	2,72	0,487
	Berufskolleg	73	2,66	0,436
Selbstwirksamkeit	GyGe	197	4,20	0,610
	Berufskolleg	73	4,28	0,571
Praxis	GyGe	167	2,35	0,620
	Berufskolleg	63	2,40	0,594

Betrachtet man die Mittelwerte der Skala Einstellung, so zeigt sich, dass die Probanden ($M(\text{GyGe}) = 4,42$; $M(\text{Berufskolleg}) = 4,43$) in beiden Gruppen deutlich über der Mitte der Likert-Skala (4 bei einer siebenstufigen Skala) liegen. Ebenso verhält es sich bei der Skala Selbstwirksamkeit mit einem Mittel von 3,5 ($M(\text{GyGe}) = 4,20$; $M(\text{Berufskolleg}) = 4,28$). Knapp am Mittel der Skala sind die Teilnehmer in der Skala Bedenken (mit Mittel 2,5) ($M(\text{GyGe}) = 2,72$; $M(\text{Berufskolleg}) = 2,66$). Dies ist auch bei der Skala Praxis der Fall mit dem Mittel von 2,5 und Werten des Studiengangs GyGe bei $M = 2,35$ und Berufskolleg $M = 2,40$. Aus diesen Befunden ergeben sich tendenziell positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsannahmen und durchschnittliche Bedenken und Praxiseinschätzungen.

Vergleich nach Studienphase:

Der Einfluss der Studienphase wird mittels Gruppierung der Studierenden nach Bachelor- und Masterstudiengang untersucht. Die nachstehende Tabelle zeigt die deskriptive Statistik der T-Tests.

Tabelle 14 Deskriptive Statistik TU Dortmund Studienphase

Skala	Studienphase	N	M	SD
Einstellung	Bachelor	198	4,41	0,917
	Master	69	4,45	0,876
Bedenken	Bachelor	197	2,71	0,471
	Master	69	2,70	0,472
Selbstwirksamkeit	Bachelor	198	4,24	0,607
	Master	69	4,15	0,568
Praxis	Bachelor	169	2,37	0,626
	Master	58	2,32	0,573

Es können keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ausgemacht werden, was bedeutet, dass es keine mit den vorliegenden Skalen messbaren Einflüsse der Studienphase in dieser Stichprobe gibt, Einstellung: $t(265) = -0,29$, $p = 0,773$; Bedenken: $t(264) = 0,12$, $p = 0,902$; Selbstwirksamkeit: $t(265) = 1,11$, $p = 0,267$; Praxis: $t(225) = 0,51$, $p = 0,608$.

Vergleich nach Alter:

Das Alter der Probanden wirkt sich signifikant auf die Bedenken und die Selbstwirksamkeitsannahme aus, Bedenken: $t(267) = -2,57$, $p = 0,011$; Selbstwirksamkeit: $t(268) = 2,09$, $p = 0,038$. Die anderen Skalen zeigen keine Unterschiede, Einstellung: $t(268) = 1,62$, $p = 0,106$; Praxis: $t(228) = 0,46$, $p = 0,647$. Betrachtet man die Mittelwerte aus folgender Tabelle, so wird ersichtlich, dass die jüngeren Probanden mehr Bedenken und weniger Selbstwirksamkeitsannahme aufweisen. Die Aufteilung der Studierenden erfolgte anhand der Trennzahl 2,5, was bedeutet, dass die Trennung zwischen den Gruppen 2 = 21-24 Jahre und 3 = 25-28 Jahre vorgenommen wurde.

Tabelle 15 Deskriptive Statistik TU Dortmund Alter

Skala	Alter	N	M	SD
Einstellung	≥ 3	75	4,57	0,950
	< 3	195	4,36	0,893
Bedenken	≥ 3	75	2,58	0,467
	< 3	194	2,75	0,469
Selbstwirksamkeit	≥ 3	75	4,34	0,630
	< 3	195	4,18	0,583
Praxis	≥ 3	62	2,40	0,588
	< 3	168	2,35	0,622

Vergleich nach Geschlecht:

Das Geschlecht der Studierenden zeigt keine signifikante Auswirkung auf die gemessenen Skalen. Es können demnach in allen vier Bereichen keine Unterschiede zwischen Frauen und Männern festgestellt werden, Einstellung: $t(266) = 1,34$, $p = 0,181$; Bedenken: $t(265) = -0,06$, $p = 0,952$; Selbstwirksamkeit: $t(266) = 0,52$, $p = 0,602$; Praxis: $t(226) = 0,46$, $p = 0,646$. Die deskriptive Statistik befindet sich in der nachstehenden Tabelle.

Tabelle 16 Deskriptive Statistik TU Dortmund Geschlecht

Skala	Geschlecht	N	M	SD
Einstellung	weiblich	154	4,49	0,870
	männlich	114	4,34	0,952
Bedenken	weiblich	153	2,70	0,463
	männlich	114	2,70	0,490
Selbstwirksamkeit	weiblich	154	4,24	0,627
	männlich	114	4,20	0,568
Praxis	weiblich	137	2,38	0,601
	männlich	91	2,34	0,631

Vergleich nach absolvierten Praktika:

Die Gruppen für den T-Test wurden anhand der Anzahl der bereits absolvierten Praktika gebildet. Dabei wurden Studierende mit keinem oder einem absolvierten Praktikum mit Studierenden mit mindestens drei absolvierten Praktika verglichen. Der Mittelwertvergleich zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen in allen Skalen, Einstellung: $t(268) = -1,35$, $p = 0,179$; Bedenken: $t(267) = 1,29$, $p = 0,197$; Selbstwirksamkeit: $t(268) = -0,99$, $p = 0,342$; Skala Pra-

axis, $t(228) = -1,44$, $p = 0,152$. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die Anzahl an absolvierten Praktika keinen signifikanten Einfluss auf die Einstellung, Bedenken, Selbstwirksamkeit und Praxis im Bereich Inklusion hat in dieser Stichprobe. Die deskriptiven Statistiken zu den Tests finden sich in der nachstehenden Tabelle.

Tabelle 17 Deskriptive Statistik TU Dortmund Schulpraktika

Skala	Schulpraktika	N	M	SD
Einstellung	0-1 Praktika	139	4,52	0,729
	3-4 Praktika	131	4,65	0,809
Bedenken	0-1 Praktika	138	2,74	0,476
	3-4 Praktika	131	2,66	0,469
Selbstwirksamkeit	0-1 Praktika	139	4,19	0,599
	3-4 Praktika	131	4,26	0,601
Praxis	0-1 Praktika	123	2,31	0,631
	3-4 Praktika	107	2,43	0,586

Vergleich nach Inklusionserfahrung:

Ein Vergleich nach Erfahrungen im Inklusionsbereich kann nicht wie in der oben verwendeten Form stattfinden, da keine Daten zu inklusiven Praxiswochen im Bereich Inklusion vorliegen. Daher wird eine Variable aus den abgefragten Seminaren zu Inklusion und den Vorerfahrungen zu Inklusion berechnet. Sobald eine der beiden Optionen positiv beantwortet wurde, wird die neue Variable mit „ja“ beantwortet und als Erfahrung im Bereich Inklusion gedeutet. Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, Einstellung: $t(267) = 0,93$, $p = 0,353$; Bedenken: $t(266) = 1,06$, $p = 0,291$; Selbstwirksamkeit: $t(267) = 0,05$, $p = 0,964$; Skala Praxis, $t(227) = -0,06$, $p = 0,950$. Die Deskriptiva der Tests sind in nachstehender Tabelle zu finden.

Tabelle 18 Deskriptive Statistik TU Dortmund Erfahrungen Inklusion

Skala	Erfahrungen Inklusion	N	M	SD
Einstellung	nein	103	4,64	0,747
	ja	166	4,55	0,786
Bedenken	nein	102	2,74	0,486
	ja	166	2,68	0,467
Selbstwirksamkeit	nein	103	4,22	0,614
	ja	166	4,22	0,595
Praxis	nein	87	2,36	0,654
	ja	142	2,37	0,589

6.5. Vergleich der Stichproben Nordrhein-Westfalen & Bayern

In diesem Kapitel werden die Stichproben aus Nordrhein-Westfalen (TU Dortmund) und Bayern (TU München) gegenüber gestellt. Zunächst werden die Studiengänge untereinander verglichen und anschließend die gesamte Stichprobe analysiert.

Vergleich der Studiengänge mit gymnasialer Ausrichtung:

In den nachfolgenden Analysen werden nur die Studierenden mit gymnasial ausgerichtetem Lehramtsstudium beider Universitäten betrachtet.

Betrachtet man die Verteilung der Studierenden nach Studienphase, Alter und Geschlecht innerhalb der Stichprobe Gymnasium/GyGe, so zeigen sich signifikante Unterschiede der Studienphase der Befragten, Studienphase: $t(75,948) = 5,01$, $p = 0,000$. Betrachtet man die Mittelwerte in Tabelle 19, so zeigt sich, dass signifikant mehr Studierende an der TU München im Masterstudiengang eingeschrieben sind als an der TU Dortmund. Die Verteilung der Geschlechter ist nicht signifikant verschieden, was bedeutet, dass Frauen und Männer über die Stichproben gleich verteilt sind, Geschlecht: $t(248) = -0,45$, $p = 0,650$. Die Altersverteilung ist im Mittelwertvergleich nicht signifikant verschieden, jedoch mit dem Wahrscheinlichkeitswert des Tests genau auf der Signifikanzgrenze, weshalb nicht zwangsläufig von gleicher Verteilung des Alters ausgegangen werden kann, Alter: $t(248) = 1,97$, $p = 0,050$. Außerdem handelt es sich bei den abgefragten Daten, wie bereits erwähnt, um Altersstufen, die nicht trennscharf sind, weswegen dieses Ergebnis schwer zu deuten ist.

Tabelle 19 Deskriptive Statistik Demografische Daten Gymnasium/GyGe

	Universität	N	M	SD
Alter	TU München	53	2,36	0,879
	TU Dortmund	197	2,10	0,855
Geschlecht	TU München	53	1,42	0,497
	TU Dortmund	197	1,45	0,529
Studienphase	TU München	52	1,63	0,486
	TU Dortmund	196	1,26	0,451

Der Mittelwertvergleich der beiden Gruppen ergab keine signifikanten Unterschiede in allen vier Skalen, Einstellung: $t(248) = 1,33$, $p = 0,185$; Bedenken: $t(247) = -0,92$, $p = 0,361$; Selbstwirksamkeit: $t(248) = 1,26$, $p = 0,209$; Praxis: $t(205) = 0,48$, $p = 0,634$. Die besuchte Universität, beziehungsweise das Bundesland haben keinen signifikanten Einfluss auf die Einstellung, Bedenken, Selbstwirksamkeitsannahme und Praxiseinschätzung zu Inklusion. Die nachfolgende Tabelle zeigt die deskriptive Statistik der Tests.

Tabelle 20 Deskriptive Statistik Universitätsvergleich Gymnasium/GyGe

Skala	Universität	N	M	SD
Einstellung	TU München	53	4,60	0,935
	TU Dortmund	197	4,42	0,872
Bedenken	TU München	53	2,65	0,393
	TU Dortmund	196	2,72	0,487
Selbstwirksamkeit	TU München	53	4,31	0,467
	TU Dortmund	197	4,20	0,610
Praxis	TU München	40	2,40	0,498
	TU Dortmund	167	2,35	0,620

Vergleich der Studiengänge mit beruflicher Ausrichtung:

In den nachfolgenden Analysen werden nur die Studierenden mit beruflich ausgerichtetem Lehramtsstudium beider Universitäten betrachtet.

Die Verteilung der Studierenden innerhalb der Stichproben unterscheidet sich signifikant in ihrer Altersstruktur, Alter: $t(165) = 5,30$, $p = 0,000$. Dabei zeigt sich aus den Mittelwerten (siehe Tabelle 21), dass die Studierenden der TU München im Studiengang berufliche Bildung ($M = 2,98$) signifikant älter sind als die Studierenden der TU Dortmund im Studiengang Lehramt für Berufskolleg ($M = 2,15$). Übersetzt in das Antwortformat der Altersabfrage sind die Studierenden der TU München im Schnitt 25 – 28 Jahre alt, wohingegen die Studierenden der TU Dortmund im Schnitt 21 – 24 Jahre alt sind. Die Studienphase und das Geschlecht unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Gruppen, was bedeutet, dass die Geschlechter und die Studierenden im Bachelor und Master über die Stichproben gleich verteilt sind, Studienphase: $t(164) = 0,72$, $p = 0,475$; Geschlecht: $t(165) = -0,21$, $p = 0,835$.

Tabelle 21 Deskriptive Statistik Demografische Daten Berufsschule/-kolleg

	Universität	N	M	SD
Alter	TU München	94	2,98	1,067
	TU Dortmund	73	2,15	0,908
Geschlecht	TU München	94	1,40	0,661
	TU Dortmund	73	1,42	0,575
Studienphase	TU München	94	1,33	0,473
	TU Dortmund	72	1,28	0,451

Der Mittelwertvergleich zeigt für die Skalen Einstellung, Bedenken und Selbstwirksamkeit keine signifikanten Unterschiede, Einstellung: $t(165) = 1,79$, $p = 0,075$; Bedenken: $t(165) = 0,63$, $p = 0,528$; Selbstwirksamkeit: $t(165) = -0,27$, $p = 0,785$. Das bedeutet, dass die besuchte Universität, bzw. das Bundesland, keinen Einfluss auf diese Skalen hat und die Antworten der Probanden in beiden Ländern gleich sind. In der Skala Praxis hingegen zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, Praxis: $t(128) = -3,96$, $p = 0,000$. Betrachtet man dazu die Mittelwerte in nachstehender Tabelle zeigt sich, dass die Studierenden des beruflichen Lehramts an der TU München mit einem Mittelwert von $M = 1,97$ eine signifikant niedrigere Einschätzung in inklusiver Praxis haben als die Studierenden an der TU Dortmund ($M = 2,40$).

Tabelle 22 Deskriptive Statistik Universitätsvergleich Berufsschule/ -kolleg

Skala	Universität	N	M	SD
Einstellung	TU München	94	4,69	0,908
	TU Dortmund	73	4,43	1,019
Bedenken	TU München	94	2,70	0,400
	TU Dortmund	73	2,66	0,436
Selbstwirksamkeit	TU München	94	4,26	0,584
	TU Dortmund	73	4,28	0,571
Praxis	TU München	67	1,97	0,641
	TU Dortmund	63	2,40	0,594

Im Folgenden findet eine Betrachtung der Gesamtstichprobe statt, um andere Einflussfaktoren als die besuchte Universität, bzw. das Bundesland zu testen.

Vergleich nach Studiengang:

Der Mittelwertvergleich über unabhängige Stichproben zeigt in den Skalen Einstellung, $t(425) = -1,31$, $p = 0,190$, Bedenken, $t(414) = 0,53$, $p = 0,600$, und Selbstwirksamkeit, $t(415) = -0,72$, $p = 0,471$, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden des beruflichen und des gymnasialen Lehramts. Ein signifikanter Unterschied ergibt sich in der Skala Praxis, $t(335) = 2,72$, $p = 0,007$. Vergleicht man die Mittelwerte der beiden Gruppen, so zeigt sich, dass die Studierenden in gymnasialer Richtung (GyGe miteingeschlossen) signifikant höhere Einschätzungen im Bereich Praxis aufweisen. In nachstehender Tabelle ist die deskriptive Statistik zu den Tests im Überblick dargestellt.

Tabelle 23 Deskriptive Statistik Gesamtstichprobe Skalen

Skala	Schulform	N	M	SD
Einstellung	Gymnasium	250	4,45	0,887
	Berufsschule	167	4,57	0,964
Bedenken	Gymnasium	249	2,70	0,468
	Berufsschule	167	2,68	0,415
Selbstwirksamkeit	Gymnasium	250	4,22	0,584
	Berufsschule	167	4,26	0,577
Praxis	Gymnasium	207	2,36	0,597
	Berufsschule	130	2,17	0,652

Insgesamt können aus den Mittelwerten die Tendenzen zur positiven Einstellung (Mittel der Skala: 4), zu mäßig großen Bedenken (Mittel der Skala: 2,5), hohen Selbstwirksamkeitserwartungen (Mittel der Skala: 3,5) und mäßiger Praxiseinschätzung (Mittel der Skala: 2,5) abgelesen werden.

Vergleich nach Studienphase:

Der Mittelwertvergleich der Skalen mit der Gruppierung nach Studienphase (Bachelor- bzw. Masterstudiengang) ergibt in keiner der Skalen signifikante Unterschiede, Einstellung: $t(411) = -0,95$, $p = 0,342$, Bedenken: $t(410) = 1,01$, $p = 0,313$, Selbstwirksamkeit: $t(411) = -0,19$, $p = 0,849$, Praxis: $t(331) = 0,06$, $p = 0,954$. Diese Ergebnisse bedeuten, dass die Studienphase keinen messbaren Effekt auf die Skalen hat. Die deskriptive Statistik ist der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 24 Deskriptive Statistik Gesamtstichprobe Studienphase

Skala	Studienphase	N	M	SD
Einstellung	Bachelor	280	4,48	0,907
	Master	133	4,57	0,931
Bedenken	Bachelor	279	2,71	0,453
	Master	133	2,66	0,429
Selbstwirksamkeit	Bachelor	280	4,23	0,597
	Master	133	4,25	0,545
Praxis	Bachelor	228	2,28	0,643
	Master	105	2,28	0,586

Vergleich nach Alter:

Die Gruppierung nach dem Alter der Probanden erfolgte anhand der Trennzahl 2,5. Dies bedeutet, dass die Trennung der Gruppe zwischen den Stufen 2 = 21-24 Jahre und 3 = 25-28 Jahre erfolgt. Es ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in den Skalen Einstellung, Bedenken und Selbstwirksamkeit, Einstellung: $t(415) = 2,89$, $p = 0,004$, Bedenken: $t(414) = -2,43$, $p = 0,015$, Selbstwirksamkeit: $t(415) = 2,41$, $p = 0,016$. Die Skala Praxis zeigt keine signifikanten Ergebnisse, Praxis: $t(335) = -0,78$, $p = 0,438$. Aus diesen Ergebnissen zeigt sich, dass ältere Probanden signifikant bessere Einstellungen, weniger Bedenken und eine höhere Selbstwirksamkeitsannahme im Bereich Inklusion aufweisen. Die Einschätzung zur Praxis ist durch das Alter nicht beeinflusst. Die Deskriptiva finden sich in nachstehender Tabelle.

Tabelle 25 Deskriptive Statistik Gesamtstichprobe Alter

Skala	Alter	N	M	SD
Einstellung	≥ 3	151	4,68	0,936
	< 3	266	4,41	0,898
Bedenken	≥ 3	151	2,62	0,436
	< 3	265	2,73	0,450
Selbstwirksamkeit	≥ 3	151	4,33	0,604
	< 3	266	4,19	0,562
Praxis	≥ 3	116	2,25	0,636
	< 3	221	2,31	0,620

Vergleich nach Geschlecht:

Der Mittelwertvergleich getrennt nach Geschlecht zeigt einen signifikanten Unterschied in der Skala Einstellung: $t(410) = 2,06$, $p = 0,040$. Es zeigt sich eine signifikant höhere Einstellung der Frauen zu Inklusion im Vergleich zu ihren männlichen Kommilitonen. In den anderen Skalen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, Bedenken: $t(409) = 0,92$, $p = 0,360$, Selbstwirksamkeit: $t(410) = -0,34$, $p = 0,734$, Praxis: $t(330) = 0,32$ $p = 0,748$. Die deskriptive Statistik befindet sich in der nachfolgenden Tabelle.

Tabelle 26 Deskriptive Statistik Gesamtstichprobe Geschlecht

Skala	Geschlecht	N	M	SD
Einstellung	weiblich	247	4,59	0,880
	männlich	165	4,40	0,930
Bedenken	weiblich	246	2,71	0,437
	männlich	165	2,67	0,457
Selbstwirksamkeit	weiblich	247	4,24	0,595
	männlich	165	4,26	0,549
Praxis	weiblich	203	2,31	0,619
	männlich	129	2,29	0,612

Es finden keine direkten Vergleiche der Mittelwerte in den Kategorien absolvierte Schulpraktika und Inklusionserfahrung statt, da die Daten nicht für einen rechnerischen Vergleich geeignet sind. Die Skalierungen der Schulpraxiserhebung kann nicht angepasst werden, da die Studiengänge verschiedener Maßen konzipiert sind und eine verschiedene Anzahl an Praktika haben. Die errechnete Variable Inklusionserfahrung ist ebenfalls nur qualitativ vergleichbar für die Gesamtstichprobe, da an der TU Dortmund keine Daten zu inklusiven Praktika erhoben wurden.

Vergleicht man die Ergebnisse der bisherigen Berechnungen, so zeigen sich die folgenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Stichproben aus Nordrhein-Westfalen und Bayern (Tabelle 27):

Tabelle 27 Signifikante Befunde der Skalenvergleiche

	TU München	TU Dortmund	Gesamte Stichprobe
Studien- gang	Studierende gymnasiales Lehramt signifikant bessere Selbsteinschätzung in Skala Praxis	-	Studierenden in gymnasialer Richtung signifikant bessere Selbsteinschätzung in Skala Praxis
Studien- phase	-	-	-
Alter	-	Ältere Probanden signifikant weniger Bedenken und eine höhere Selbstwirksamkeitsannahme	Ältere Probanden signifikant bessere Einstellungen, weniger Bedenken und eine höhere Selbstwirksamkeitsannahme
Geschlecht	Frauen signifikant mehr Bedenken als Männer	-	Frauen signifikant bessere Einstellung als Männer

7. Limitation der Studie

Die Erhebung mittels Fragebogen ist ein häufig genutztes Instrument in der empirischen Bildungsforschung, das jedoch auch Schwierigkeiten mit sich bringt. Um eine repräsentative Stichprobe zu erhalten, sollten mindestens 10 % der gesamten Gruppe befragt werden. Da die Stichprobe jedoch nie alle Studierenden umfassen kann, sind die Ergebnisse nicht zwangsläufig auf die gesamte Zahl der Studierenden übertragbar wie die nachstehenden Erläuterungen zeigen. Die Beantwortung des Fragebogens, mittels eines Online-Tools, war nicht verpflichtend und ist folglich nicht unbedingt eine zufällige Stichprobe. Am Thema interessierte Studierende haben in der Regel eine höhere Motivation an der Umfrage teilzunehmen und diese auch vollständig zu beantworten als neutral eingestellte Studierende. Hier bietet das Paper-Pencil-Verfahren, welches an der TU Dortmund größtenteils genutzt wurde eine bessere Möglichkeit, da die zufällige Auswahl von Teilnehmern durch einen persönlichen Besuch der Lehrveranstaltungen besser gegeben ist. Allerdings ergibt sich ein erhöhtes Risiko für Fehler bei der Datenübertragung von analogen Bögen in eine digitale Maske. Da die Fragebögen für die Datenerhebung im Vorfeld zu wenig abgestimmt wurden, kam es durch die zwei verschiedenen Standorte der Erhebung zu Ungleichheiten im Fragebogen, die Effekte haben können. Beispielsweise wurden in Dortmund die persönlichen Daten zu Beginn des Bogens erfasst, in München am Ende. Auch ist die absolute Größe der Stichproben nicht gleich, auch wenn es sich um jeweils repräsentative Stichprobengrößen handelt, da es sich um verschieden große Studiengänge handelt. Dies kann zu Abweichungen und Effekten in den Berechnungen führen. Ferner ist die Wahrscheinlichkeit von einer Tendenz zu gesellschaftlich erwünschten Antworten der Probanden nicht auszuschließen, da Inklusion eine emotional sehr aufgeladene Thematik ist. Dieser Effekt darf bei absoluten Bezugsberechnungen wie dem Vergleich zwischen dem Mittel der Skala und dem Mittelwert der Gruppen nicht vernachlässigt werden. Die Skalierung der Erhebung des Alters wurde aus dem Fragebogen der TU Dortmund übernommen, ergibt jedoch kein trennscharfes Item, da es sich um Altersstufen handelt. Eine direkte Abfrage des Geburtsjahres wäre an dieser Stelle sinnvoller gewesen. Auch die Ergebnisse der Skala Praxis sind nicht unbedingt repräsentativ, da rund ein Viertel der Befragten die Skala nicht beantworteten. Die Formulierungen des neuen Selbsteinschätzungsbogens sind nah an der Formulierung des original Beobachtungsbogens gewählt und daher

nicht unbedingt geeignet für die Selbsteinschätzung von Studierenden, die wesentlich weniger Lehrerfahrung haben als die ursprünglich beobachteten Lehrkräfte. Die gewählten Termini und die Fülle an Items sind ebenfalls ein Problem, da viele Begriffe erst mit einer gewissen Praxiserfahrung klar werden und die Probanden die Unterschiede in den verschiedenen Items erst dann besser abschätzen können. Zuletzt ist noch zu beachten, dass die Ergebnisse der Studie nicht auf das gesamte jeweilige Bundesland übertragen werden können, da hierfür ebenfalls eine repräsentative Stichprobe von Universitäten im jeweiligen Land in der Befragung vertreten sein müsste.

8. Diskussion

Im Folgenden werden die vorstehend ermittelten Ergebnisse der Studie bewertet. Die Reliabilität der Skalen ist durchgehend gut und fügt sich in die Befunde aus den internationalen Studien ein. Die Skalen AIS und ITICs weisen wesentlich bessere Cronbachs' alpha auf als in der englischen Erstveröffentlichung und bestätigen somit eine gute Übersetzung, da die innere Konsistenz der Übersetzung hoch ist. Dieser Schluss deckt sich mit den Ergebnissen von Miesera et al. (in press), die die Übersetzung in ihren Konstrukten untersuchten und ebenfalls von einer guten Abbildung der Konstrukte im deutschen Fragebogen sprechen. Die anderen hohen Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen waren zu erwarten, da es sich um bereits getestete Skalen handelte, die in den Originalstudien auf ihre Güte untersucht und dahingehend weiterentwickelt wurden. Die Skala IPRS zeigt eine sehr hohe innere Konsistenz, was zum einen auf die hohe Itemzahl und zum anderen auf die inhaltliche Nähe der Items zueinander zurückzuführen ist. Dieses sehr hohe Ergebnis wurde auch von Rütter und Lühn (unveröffentlicht) bestätigt, die die Skala als erste einsetzten.

Die Faktorenanalysen der Skalen entsprechen im Fall der Skalen AIS, ITICS und TEIP größtenteils den in der Literatur gefundenen Faktor-Modellen. Die hohen Korrelationen der Items mit den inhaltlich festgelegten Faktoren zeigen somit, dass die Konstrukte der Skalen in dieser Befragung ebenfalls abgefragt wurden. Das Vier-Faktor-Modell der Skala CIES konnte nicht nachgewiesen werden und das nachgewiesene Sechs-Faktor-Modell deckt sich auch nicht mit anderen Veröffentlichungen dieser Skala, bzw. kann nicht eindeutig überprüft werden, da die

Itemzuordnung im jeweiligen Artikel nicht mitveröffentlicht ist (Vgl. Shah et al., 2016). Die durch die Autorin vorgenommene Faktorenbildung beruht auf den Gemeinsamkeiten der Items und ergibt eine feingliedrige Aufteilung der Items nach ihren latenten Konstrukten, welche in sich schlüssig ist. Die Skala IPRS ergibt ein Ein-Faktor-Modell, da bei der explorativen Analyse keine trennscharfe Zuordnung der Items zu den zwei gefundenen Faktoren erfolgen konnte. Die Items laden hingegen stark auf einen Faktor in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit einem vorgegebenen Faktor. Dieser Befund und der sehr hohe Cronbachs' alpha Wert machen es möglich diese Skala für zukünftige Analysen ohne Güteeinbußen zu kürzen, um die Belastung der Teilnehmer zu minimieren. Dadurch wird dem Ermüdungseffekt entgegengewirkt und eine höhere Rücklaufquote wird wahrscheinlich, was eine breitere Basis für nachfolgende Studien bilden kann.

Die Normalverteilungsannahme der Daten durch das Grenzwerttheorem wird für die Skalen Einstellung, Bedenken und Selbstwirksamkeit auch grafisch nachgewiesen. In der Skala Praxis zeigt sich eine Abweichung von der Gauß-Kurve. Es gaben wesentlich mehr Studierende an, sich als Novizen in den aufgeführten Praktiken einzuschätzen als in einer Normalverteilung zu erwarten gewesen wäre. Dieser Befund lässt die Frage aufkommen, ob diese Skala misst was sie vorgibt zu messen. Eigentlich sollten die Selbsteinschätzungen der Studierenden zu ihren Praxisfähigkeiten im Bereich Inklusion gemessen werden. Allerdings wäre es auch denkbar, dass Erfahrung mit, beziehungsweise der Bekanntheitsgrad von Termini aus der Unterrichtspraxis abgefragt werden und somit weniger die Selbsteinschätzung der inklusiven Praxis und mehr die allgemeine Praxiserfahrung abgefragt wird. Auch die Antwortmöglichkeiten der Skala könnten einen Einfluss auf die Beantwortung haben, da sie nicht der „üblichen“ Einteilung „trifft zu“ – „trifft nicht zu“ entspricht, sondern von den Probanden eine größere Selbstidentifikation verlangt und somit näher an die persönlichen Ebene heranreicht.

Insgesamt betrachtet kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Skalen ebendiese Konstrukte messen, die sie vorgeben zu messen, da Reliabilitäten, Faktorenanalysen und Normalverteilung im Großen und Ganzen zufriedenstellend ausfallen.

Die Korrelationen zwischen den Skalen liefern erwartete Ergebnisse. Wie in Abbildung 26 auf Seite 73 dargestellt, korrelieren Einstellung ↔ Selbstwirksamkeit ↔ Praxis positiv miteinander, wobei jedoch Einstellung und Praxis keine Korrelation zeigen. Die Einstellung ist laut Ajzen (2005) durch die Selbstwirksamkeit kontrolliert und gemeinsam mit der subjektiv wahrgenommenen Norm ergibt sich die Intention zu Handeln (ebd.). Daraus folgt, dass nur indirekt ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und der Selbsteinschätzung in inklusiven Praxis (als Intention zu Handeln) besteht. Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Praxis lässt sich durch den oben dargestellten Zusammenhang und ergänzend durch Banduras Sozial-kognitive Theorie erklären (Ajzen, 2005; Bandura, 1997). Bandura (1997) zeigt auf, dass Selbstwirksamkeitserwartung kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse steuert, was übertragen auf die Skalen die Steuerung der inklusiven Praxis durch die Selbstwirksamkeit bedeutet und den positiven Zusammenhang ergibt. Eine positive Korrelation zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeit belegten auch Sharma und Jacobs (2016). Diese drei genannten Skalen mit teils positiven Zusammenhängen korrelieren jede für sich negativ mit der Skala Bedenken. Bedenken sind hemmende Faktoren und können in Ajzens Theorie (2005) als Hintergrundfaktoren, die u. a. die Einstellung beeinflussen und die Kontrolle in Form der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen, betrachtet werden. Die negativen Korrelationen zwischen Bedenken und Einstellung und zwischen Bedenken und Selbstwirksamkeit können mit diesem Zusammenhang erklärt werden. Aus diesen Überlegungen folgernd ergibt sich die negative Korrelation zwischen Bedenken und Praxis, da Praxis wie oben dargestellt positiv von Einstellung und Selbstwirksamkeit beeinflusst wird. Diese negative Korrelation entspricht dem Ergebnis von Sharma und Sokal (2016), die auch einen positiven Zusammenhang zwischen Einstellung und Praxis annahmen (nicht signifikant), der jedoch auch in der vorliegenden Studie nicht belegt werden konnte. Die positive Korrelation zwischen Selbstwirksamkeitsannahmen und Praxis, die bei Sharma und Sokal (2016) nicht signifikant war, konnte hingegen in der vorliegenden Studie nachgewiesen werden.

Vergleicht man die Studiengänge Lehramt Gymnasien und Lehramt berufliche Schulen an der TU München hinsichtlich inklusiven Aspekten, fallen zunächst folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Den Studiengängen gemeinsam sind die Dauer und die Anzahl der Praktika, welche in beiden Fällen nicht explizit

auf die Thematik Inklusion hinweisen. Ausgenommen ist das Modul Heterogenität im Fachkontext des Lehramts für Gymnasien, welches das fachdidaktische Praktikum TUMpaed III umschließt. In der beruflichen Bildung findet sich das Modul Benachteiligtenförderung, das sich ebenfalls mit heterogenen Lerngruppen beschäftigt. Die niedrigen Zahlen der besuchten Seminare mit der Thematik Inklusion spiegeln das entsprechend niedrige Angebot an der TU München wider. In der beruflichen Bildung befindet sich ein solches Seminar im Wahlbereich, wohingegen es beim Lehramtsstudium mit gymnasialer Ausrichtung nur ein nicht kontinuierliches Angebot gibt. In Bezug auf die Schulart, auf die der jeweilige Studiengang ausgelegt ist, bestehen weitere Unterschiede. Die Vielfalt an beruflichen Schulen bedingt auch eine große Bandbreite an Schülern. Diese systembedingte Heterogenität spielt eine nicht zu vernachlässigende Rolle in den Schulpraktika, welche die Studierenden absolvieren, da die Ausrichtung des Unterrichts für verschieden leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zum Alltag gehört. Das Gymnasium in Bayern hingegen ist weniger auf heterogene Schülergruppen ausgelegt, da es Kinder und Jugendliche auf dem schnellstmöglichen Weg auf die allgemeine Hochschulreife vorbereitet und bietet daher auch in den Praktika weniger Lernsituationen mit dem Umgang mit Heterogenität als es die beruflichen Schulen tun. Dennoch ist die Tatsache, dass auch an Gymnasien keine homogenen Lerngruppen vorhanden sind und auch hier die Inklusion im gesetzlich möglichen Rahmen ankommt, nicht zu vernachlässigen.

Betrachtet man die Stichprobe der TU München, so zeigt sich zunächst, dass alle Studierenden tendenziell positive Einstellungen zu Inklusion, nur mäßige Bedenken und eine relativ hohe Selbstwirksamkeitsannahme haben. Es ergeben sich in diesen drei getesteten Skalen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studiengängen, was der Vermutung widerspricht, dass die Schulform, auf die die Studierenden vorbereitet werden, eine Rolle spielt. Dieser Befund passt zur bayrischen Studie von Scholz et al. (2010), die eine insgesamt positive Einstellung zu Inklusion feststellte. In der Skala Praxis jedoch zeigen alle Studierenden einen Mittelwert, der deutlich unter dem Mittel der Skala liegt. Wie bereits diskutiert gibt es dafür mehrere Erklärungen. Auffällig ist der signifikante Unterschied zwischen den Studiengängen. Die Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen beurteilten sich selbst signifikant schlechter als die Vergleichsgruppe Gymnasium. Dieser Unterschied könnte auf die unterschiedliche Ausrichtung des Studiums zu-

rückzuführen sein. Um jedoch diesen Schluss ziehen zu können, müssen zunächst andere mögliche Einflussfaktoren betrachtet werden. Da sich die beiden Studierendengruppen in ihrem Anteil an Bachelor- und Masterstudierenden signifikant unterscheiden, wurde untersucht, ob die Studienphase einen Einfluss auf die Beantwortung der Skalen hat. Es zeigen sich allerdings keine signifikanten Unterschiede in den Skalen. Dieses Ergebnis zeigt, dass die aktuelle Studienphase keinen Einfluss hat. Mögliche Gründe hierfür sind die Überschneidungen zwischen den Studienphasen. Da das Lehramtsstudium an der TU München keine strikten Semesterpläne hat, können die Studierenden Veranstaltungen aus dem Masterstudiengang zu einem gewissen Grad in den Bachelor vorziehen. Dies führt zu einer unscharfen Trennung für die Auswertung, da über die Studienphase nicht auf den Kenntnisstand und die praktische Erfahrung geschlossen werden kann. Der Kenntnisstand im Bereich Inklusion spielt allerdings laut verschiedenen Studien eine große Rolle in Bezug auf Einstellung, Selbstwirksamkeitsannahme und Bedenken zu Inklusion (Bosse & Spörer, 2014; Miesera & Gebhardt, 2018b; Miesera & Will, 2017; Sharma, 2012). Um den Kenntnisstand besser zu erfassen, wurden die bereits absolvierten Schulpraktika und die Vorerfahrungen zu Inklusion, inklusive Praktika und besuchte Seminare abgefragt. Die Untersuchungen zeigen einen signifikanten Unterschied in der Skala Praxis zwischen Studierenden, die erst ein Praktikum absolviert haben und Studierenden mit bereits drei absolvierten Praktika. Studierende mit zwei absolvierten Praktika wurden aufgrund der geringeren Anzahl nicht berücksichtigt. Dadurch ergaben sich eine klare Abgrenzung zwischen viel und wenig Unterrichtserfahrung und ungefähr gleich große Stichproben. Der gefundene signifikante Unterschied zeigt, dass die Erfahrung im Unterrichten sich positiv auf die Praxiseinschätzung im Bereich Inklusion auswirkt. Jedoch sollte beachtet werden, dass es sich bei den Praktika nicht um explizit inklusive Unterrichtssituationen handelte, sondern um Praktika in allgemeinen Schulen, in denen nur von vereinzelt inklusiven Begegnungen ausgegangen werden kann. Es stellt sich an dieser Stelle erneut die Frage, ob die Skala Praxis inklusive Konzepte oder auch allgemeine Praxiskonzepte abfragt und dadurch das Ergebnis verfälscht sein kann.

Ein besserer Indikator für den Kenntnisstand im Bereich Inklusion ist die errechnete Variable zur Erfahrung mit Inklusion. Beim Vergleich zwischen Probanden, die mindestens einen der oben genannten Bereiche positiv beantworteten, mit den

Probanden, die keine Vorerfahrung angaben, ist ein signifikanter Unterschied in der Skala Selbstwirksamkeit festzustellen. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der Untersuchungen von Studierenden, die vor und nach einer inklusiven Maßnahme befragt wurden und unter anderem positivere Selbstwirksamkeitsannahmen nach dem besuchten Kurs aufwiesen (Miesera & Gebhardt, 2018b; Miesera & Will, 2017; Sharma, 2012). Die nicht signifikanten Ergebnisse der anderen Skalen verwundern, da beispielsweise in den vorstehend genannten Studien weitere Zusammenhänge beschrieben sind und da die Selbstwirksamkeit mit allen drei Skalen korreliert. Es ist davon auszugehen, dass das Messinstrument für Erfahrungen zu Inklusion nicht trennscharf genug ist und eine zu kleine Stichprobe vorlag um die erwarteten Ergebnisse zu erzielen.

Ein weiterer auffälliger Unterschied zwischen den Stichproben der Studiengänge ist die Altersstruktur. Die Studierenden des beruflichen Lehramts sind signifikant älter als ihre Kommilitonen im Studiengang für gymnasiales Lehramt. Allerdings zeigt dieser Unterschied keine signifikanten Unterschiede in der Beantwortung der Skalen, was die oben stehenden Ausführungen stützt, dass Praxiserfahrung und Kenntnisstand entscheidend sind. Die Verteilung von Frauen und Männern über die beiden betrachteten Stichproben unterschied sich nicht signifikant, jedoch ist der große Frauenanteil in beiden Studiengängen zu beachten. Die Berechnungen zeigen signifikant höhere Bedenken bei den weiblichen Studierenden im Gegensatz zu ihren männlichen Kommilitonen. Dieser Befund widerspricht dem Ergebnis von Sharma et al. (2008), welches signifikant höhere Einstellung bei Frauen im Gegensatz zu Männern zeigte, da Bedenken negativ mit Einstellungen korrelieren. Die ungleiche Verteilung der Geschlechter allgemein betrachtet, ist eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis, da deutlich weniger Männer an der Befragung teilnahmen und somit ein statistisches Artefakt vorliegen kann.

Die zur ersten Forschungsfrage gehörende Hypothese H 1.0 kann diesen Ausführungen folgend nicht angenommen werden, da sich die Angaben der Studierenden der beruflichen und gymnasialen Bildung an der TU München nicht wie angenommen in allen vier Skalen, sondern nur in der Skala Praxis signifikant unterscheiden und dieser Befund aus den oben erörterten Gründen nicht zwingend auf den Studiengang zurückzuführen ist. Deshalb wird die Nullhypothese für die Skalen Einstellung, Bedenken und Selbstwirksamkeit angenommen und die Skala Praxis offen gelassen. Die Hypothese H 1.1 kann für die Skala Selbstwirksamkeit

angenommen werden, da sich darin signifikante Unterschiede zwischen den Angaben der Studierenden mit mehr und weniger Praxiserfahrung zeigten. Für die anderen drei Skalen wird hingegen die Nullhypothese angenommen, da keine signifikanten Befunde vorliegen.

Vergleicht man das Schulsystem in Bayern mit dem Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, zeigen sich vor allem hinsichtlich der Inklusionsthematik folgende Auffälligkeiten. Die Inklusionsquoten sind in beiden Ländern vergleichbar groß, obwohl sich die Schulsysteme und Ansätze zur inklusiven Beschulung in einigen wichtigen Punkten unterscheiden. Die drei in Bayern gängigen Schularten der Sekundarstufe I sind in Nordrhein-Westfalen durch zwei weitere Schularten ergänzt. Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen schaffen eine noch feingliedrigere Schullandschaft als in Bayern. Die differenzierten Bildungsgänge der Gesamtschulen bieten die Möglichkeit der Beschulung von verschiedenen leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in binnendifferenzierter oder offen differenzierter Form. Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ist in beiden Ländern durch die Zuteilung zur jeweiligen Schulform durch Leistungsseparierung geprägt. Dabei verbleiben Schülerinnen und Schüler, die den Anforderungen nicht entsprechen, oftmals im sogenannten Übergangssystem. Konzepte zur Inklusion finden sich in beiden Ländern für alle Schularten, werden jedoch verstärkt in der Primarstufe und Sekundarstufe I angetroffen. Die Sekundarstufe I des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen bietet die Möglichkeit des zieldifferenzierten Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die dem allgemeinen Ziel des Bildungsganges nicht nachkommen. Diese Art der Inklusion ist an bayerischen Gymnasien nicht möglich, da hier Lernzielgleichheit besteht. Allerdings werden zielgleiche Integrationsmaßnahmen an bayerischen Gymnasien umgesetzt. Trotz der Möglichkeit in Nordrhein-Westfalen an Gymnasien ebenfalls zieldifferenziert zu unterrichten, sind die Inklusionsquoten für die Gymnasien in beiden Ländern sehr gering. Wie auch in Bayern gliedert sich das berufliche Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen in Regelschulen und Förderschulen. Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können dort jedoch ihren Förderort frei wählen und an einem regulären Berufskolleg im Gemeinsamen Unterricht gefördert werden. An bayerischen Berufsschulen ist es möglich, sogenannte Kooperations- oder Partnerklassen zu bilden oder das Schulprofil Inklusion zu erarbeiten. Dabei können Schülerinnen und Schüler mit

sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen dieser Maßnahmen oder durch Einzelintegration inklusiv beschult werden.

Die Studiengänge der gymnasialen Bildung der TU München und der TU Dortmund unterscheiden sich u. a. in den Bereichen der Schulauswahl, der Anzahl verpflichtender Kurse zum Thema Inklusion und der zu leistenden Schulpraktika. Während es in Bayern das Lehramt für Gymnasien gibt, wird in Nordrhein-Westfalen das Lehramt für Gymnasien kombiniert mit dem Lehramt für Gesamtschulen studiert, woraus sich ein größeres Heterogenitätsspektrum im späteren Berufsalltag ergibt. Die Kurse DiF und DaZ sind an der TU Dortmund verpflichtend für alle Lehrämter, unabhängig ihrer Schulform, werden jedoch separat unterrichtet. Dagegen stehen in Bayern die Module Heterogenität im Fachkontext in der gymnasialen und Benachteiligtenförderung in der beruflichen Ausrichtung. Die Anzahl der verpflichtenden Schulpraktika ist an der TU Dortmund für beide Studiengänge höher als an der TU München, da ein Praxissemester vorgesehen ist.

Um Aussagen zu Forschungsfrage 2 treffen zu können, werden zunächst die Ergebnisse der TU Dortmund diskutiert. Im Vergleich der Studiengänge Lehramt für Berufskollegs und GyGe an der TU Dortmund zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den vier Skalen, was auf die Gemeinsamkeiten in den Studiengängen, wie die übergreifenden Module DiF und DaZ, zurückgeführt werden könnte. Ebenso zeigten sich keine Unterschiede in der Studienphase. Dieser Befund ist wieder auf die fließenden Grenzen zwischen Bachelor- und Masterstudiengang zurückführbar. Das Alter stellte sich als ausschlaggebend für signifikante Unterschiede in den Skalen Bedenken und Selbstwirksamkeit heraus. Dabei zeigten ältere Studierende weniger Bedenken und eine höhere Selbstwirksamkeitsannahme als ihre jüngeren Kommilitonen. Zwischen den Studiengängen zeigen sich keine signifikanten Altersunterschiede und es ist davon auszugehen, dass ältere Studierende in ihrem Studium weiter fortgeschritten sind und daher im Bereich Inklusion bereits mehr Kenntnisse erworben haben. Die Anzahl der bereits absolvierten Praktika zeigte keine signifikanten Unterschiede in den Skalen zwischen Gruppen mit vielen oder wenigen Praktika. Der Fakt, dass keine Unterschiede gefunden wurden, lässt darauf schließen, dass die Studierenden wenig inklusive Erfahrungen in ihren Schulpraktika machten, bzw. wenig Lösungs- und Bewältigungsstrategien im Schulpraktikum an die Hand bekamen, wie es Malinen et al. (2013) in ihrer Studie beschreiben. Die Auswertung der Erfahrungsvariablen zu

Inklusion ergab ebenfalls keine signifikanten Unterschiede. Da keine Daten zu inklusiven Praktika vorlagen, erfolgte die Auswertung nicht exakt analog zur Auswertung an der TU München. Die Erfahrungsvariable basiert im Fall der TU Dortmund nur auf zwei Teilen, den besuchten Seminaren zum Thema Inklusion und der beruflichen Vorerfahrung zur Inklusion. Die nicht signifikanten Ergebnisse könnten hier im Vergleich mit der TU München auf die fehlende Komponente der Abfrage der inklusiven Praktika zurückgeführt werden. Im Vergleich der Geschlechter zeigten sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in den Skalen, was erneut dem Befund von Sharma (2012) widerspricht.

Ausgehend von diesen systemisch bedingten Ungleichheiten und den Ergebnissen der Einzelanalysen für die TU München und die TU Dortmund, werden zunächst die gymnasialen und anschließend die beruflichen Studiengänge miteinander verglichen. Die Stichproben der Studierenden mit gymnasialer Ausrichtung des Lehramtsstudiums unterschieden sich signifikant in ihrer Verteilung der Studienphasen. So befanden sich an der TU München signifikant mehr Studierende im Masterstudiengang als an der TU Dortmund. Da jedoch die Studienphase keinen signifikanten Unterschied in den vorhergehenden Berechnungen zeigte, kann dieser Unterschied vernachlässigt werden. Der Vergleich der Stichproben ergab keine signifikanten Unterschiede in den Skalen. Dieser Befund ist widersprüchlich zu den vorangegangenen Ausführungen, da die Schulsysteme im gymnasialen Bereich voneinander abweichen und zudem der Aspekt des Lehramts für Gesamtschulen in die Stichprobe der TU Dortmund miteinfließt. Allerdings zeigt sich daraus erneut, dass die Wahl der Schulform nicht ausschlaggebend für Einstellung, Bedenken, Selbstwirksamkeit oder Praxiseinschätzung zum Thema Inklusion ist. Die Altersverteilung über die Stichproben war nicht signifikant verschieden, allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Skala zur Altersabfrage nicht trennscharf genug aufgeteilt wurde, um einen exakten Vergleich der Mittelwerte durchzuführen. Durch die Angabe von Altersspannen wird die reale Verteilung verfälscht und es kann nicht klar bestimmt werden, ob in diesem Fall ein signifikanter Unterschied vorliegt oder nicht, da die Wahrscheinlichkeit bei exakt $p = 0,050$ liegt. Unabhängig davon zeigte sich beim Alter kein signifikanter Unterschied, was die oben aufgeführten Annahmen, dass die Kenntnisse entscheidend sind, stützt.

Im Vergleich der beruflich ausgerichteten Lehramtsstudiengänge an der TU München und der TU Dortmund zeigte sich eine signifikant unterschiedliche Altersstruktur, wobei die Studierenden der TU München die ältere Gruppe darstellten. Eine mögliche Ursache für dieses Ungleichgewicht ist ein späterer Studienbeginn durch eine vorherige berufliche Ausbildung. Die Vergleiche der Skalen fielen in den Bereichen Einstellung, Bedenken und Selbstwirksamkeit nicht signifikant aus. Die Konzeption der beruflichen Bildung unterscheidet sich zwar deutlich zwischen den Bundesländern, hat allerdings auch einige gemeinsame Grundannahmen, wie eine heterogene Schülerschaft. Diese Gemeinsamkeiten spiegeln die Ergebnisse des Skalenvergleichs wieder. Die Skala Praxis hingegen, zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Stichproben. Wie auch schon im Vergleich mit den Lehramtsstudierenden für Gymnasien an der TU München schnitten die Studierenden der beruflichen Bildung an der TU München signifikant schlechter ab als die Studierenden des Lehramts für Berufskollegs an der TU Dortmund. Eine weitere Parallele zum internen Vergleich der Studiengänge an der TU München ist die signifikant unterschiedliche Altersstruktur.

Um die beschriebenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Studierenden an der TU München und der TU Dortmund auf die Wahl der Studiengänge beziehungsweise nicht auf die Wahl der Studiengänge zurückführen zu können, wird die Gesamtstichprobe betrachtet. Im Vergleich der Skalen zwischen den Studiengängen ergab sich nur in der Skala Praxis ein signifikanter Unterschied. Dabei schnitten die Studierenden des beruflichen Lehramts signifikant schlechter ab als die Vergleichsgruppe. Da sich dieser Unterschied bereits im Vergleich zwischen den Studiengängen an der TU München und im Vergleich zwischen den zwei beruflichen Stichproben zeigt, jedoch nicht im Vergleich der Studiengänge an der TU Dortmund, ist davon auszugehen, dass die Gruppe der Studierenden des beruflichen Lehramts von der TU München ausschlaggebend für dieses Ergebnis ist und die Berechnung mit einem starken Effekt beeinflusst. Der augenfälligste Unterschied zwischen den Gruppen ist das bereits diskutierte Alter. Im Vergleich der Gesamtgruppe zeigt sich, dass das Alter die Skalen Einstellung, Bedenken und Selbstwirksamkeit signifikant beeinflusst. Dabei zeigen ältere Probanden bessere Einstellungen, weniger Bedenken und eine höhere Selbstwirksamkeit. Dieses Ergebnis erklärt jedoch nicht den Unterschied in der Skala Praxis, da in diesem Fall die älteren Probanden signifikant schlechter abschnitten und die Skala Praxis in

positivem Zusammenhang mit der Skala Selbstwirksamkeit steht. Die Studienphase ergibt, wie auch bei den Einzeltests, keine signifikanten Ergebnisse und somit auch keinen Anhaltspunkt für den gemessenen Effekt in der Skala Praxis. Auf Grund dieser Überlegungen stellt sich wieder die Frage, inwiefern die Skala Praxis zuverlässig misst, was sie zu messen vorgibt. Möglich wäre hier ein noch nicht erfasster Aspekt, der die Praxiseinschätzung negativ beeinflusst. Denkbare Aspekte wären negative Erfahrungen oder unbewusste Überzeugungen, die sich auf das Selbstkonzept in der konkreten Praxissituation auswirken. Dem widersprechen jedoch die in Bezug auf den Studiengang durchwegs nicht signifikanten Befunde der Skala Bedenken, die derartige Konstrukte abfragen würde. Somit verbleibt der Messfehler in der Skala Praxis als wahrscheinlichste Begründung. Der Vergleich der Geschlechter hingegen zeigte in der großen Gesamtstichprobe einen signifikanten Unterschied in der Skala Einstellung. Frauen schnitten dabei besser ab als Männer. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Sharma et al. (2008). Die dazu widersprüchlichen Ergebnisse aus den vorherigen Berechnungen werden durch die große Stichprobengröße revidiert und als statistisches Artefakt betrachtet.

Aus diesen Überlegungen können die Hypothesen H 2.0 und H 2.1 nicht angenommen werden, da weder in der beruflichen, noch in der gymnasialen Lehramtsausbildung signifikante Unterschiede zwischen den Universitäten gefunden werden konnten. Daher werden die Nullhypothesen angenommen.

9. Einordnung in den aktuellen Forschungsstand und Ausblick

Die vorliegende Studie befasst sich mit einem Bereich, der bisher im internationalen Vergleich wenig Beachtung erfahren hat: inklusive Bildung an Gymnasien und beruflichen Schulen. Der Fokus auf Lehramtsstudierende im gymnasialen und beruflichen Bereich schließt die Lücke zwischen den oft beforschten Grundschulen und den zumeist allgemein gehaltenen Forschungen über die Sekundarstufe. In dieser Untersuchung konnte unter Verwendung von international eingesetzten Skalen gezeigt werden, dass die Wahl der Schulform im Lehramtsstudium nicht ausschlaggebend, für die Beeinflussung der Faktoren für eine gelungene Umsetzung von Inklusion, ist. Dennoch sind mehr Untersuchungen in diese Richtung wünschenswert, da bei weitem nicht alle Aspekte des Studiums und der Faktoren für Inklusion behandelt werden konnten. Ein stärkerer Fokus sollte in Zukunft auf der Untersuchung der konkreten Umsetzung von Inklusion in den betreffenden Schulformen liegen. Die Selbsteinschätzung ist ein geeignetes Instrument, um inklusive Prozesse zu erforschen und Rückschlüsse über den Vorbereitungsgrad der Lehramtsstudierenden auf Inklusion in den Schulen zu ziehen. Es muss allerdings, wie in dieser Arbeit erläutert, noch im Instrument verbessert werden. Hier bieten sich Ansatzpunkte für die zukünftige Forschung mit dem Ziel einer auf Inklusion ausgelegten Lehrerbildung. Denn erst, wenn Inklusion nicht mehr nur die Aufgabe aller Schulen, sondern die Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer ist, ist eine gewinnbringende Inklusion in den Schulen möglich.

10. Literaturverzeichnis

- Ahsan, M. T., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 517–535.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2. ed.). Mapping social psychology. Maidenhead: Open Univ. Press. Retrieved from http://reference-tree.com/book/attitudes-personality-and-behaviour?utm_source=gbv&utm_medium=referral&utm_campaign=collaboration
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39(1), 76–87. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660371>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE)*, 9(4), 469–520.
- BayEUG. (2017). *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen: in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch Gesetz vom 19. Dezember 2017 (GVBl. S. 571) geändert worden ist*. München: Maß.
- Bezirksregierung Düsseldorf. (2012). Manual zur Erstellung eines schulischen Konzepts:: Gemeinsames Lernen auf dem Weg zur Inklusion in der allgemeinen Schule. Retrieved from http://www.lehrerfortbildung.brdt.nrw.de/pdf/gemeinsames_lernen_juni_2012.pdf
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). *Springer-Lehrbuch*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 279–299. Retrieved from http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2014_20141028/esp_4-2014_279-299.pdf
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20: Einführung in die moderne Datenanalyse* (13., aktual. Aufl.). *Always learning*. München: Pearson.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätverlag Winter.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 2.
- Eggers, S. (2006). Die Entwicklung der Beschulung von geistig behinderten Kindern: am Beispiel des Kreises Stormarn. Diplomarbeit. Retrieved from http://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2006/68/pdf/sp_d.04.643.pdf
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik: Mit Hinweisen zur Intervention* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen, Bern [u.a.]: Hogrefe.
- Forlin, C., & Cooper, P. (2013). Student behaviour and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong. *British Journal of Special Education*, 40(2), 58–64. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12022>
- Gallitz, K., & Unger, L. (2017). Pressemitteilung Nr. 283 vom 18.07.2017: Bayerns Kultusministerium zur Inklusion im Freistaat - Förderschulen als wichtige Kompetenzzentren erhalten. Retrieved from <https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/10826/nr-283-vom-18-07-2017.html> (22.01.2018)
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update* (4th ed.). Boston: A & B.

- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67–85. Retrieved from https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11855/pdf/ESP_2016_1_Hellmich_ua_Einstellungen_und_Motivation.pdf
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In Schnell, Irmtraud & Sander, Alfred (Ed.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HRK. (2013). Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg: Empfehlungen zur Lehrerbildung. Retrieved from https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14_052013_01.pdf
- HRK, & KMK. (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-03-18_KMK_HRK-Text-Empfehlung-Vielfalt.pdf
- IBM Corp. (2016). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 24.0) [Software]. Armonk, NY: IBM Corp.
- ISB (Ed.). (2015). *Bildungsbericht Bayern 2015* (Neuausgabe). Wolnzach: Kastner.
- ISB, & KM. (2016). Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen: Ergebnis zum Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“ der Stiftung Bildungspakt Bayern. Retrieved from https://www.isb.bayern.de/download/18719/isb_leitfaden_fuer_inklusive_unterricht_internet.pdf
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>

- Keller, J. (2013). Umsetzung von Inklusion in den einzelnen Bundesländern. *Erziehungskunst Spezial Inklusion*. (07/08). Retrieved from http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/sonstiges/Keller_Inklusion_Bundeslaender_online.pdf
- Klemm, K. (2015). Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten. Retrieved from https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- KM. (o.J.). Übertritt und Schulwechsel in Bayern: So geht die Schulkarriere weiter. Retrieved from <https://www.km.bayern.de/umzug> (17.01.2018)
- KM. (2014). Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion: Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote Konzept – bisherige Leistungen – Ziele für das Schuljahr 2014/15. Retrieved from https://www.km.bayern.de/download/15560_final_nach_billigung_gesamtdati_bayerns_schritte_2017.pdf
- KM. (2015). Ausgestaltung der inhaltlichen Prüfungsanforderungen für die Erste Staatsprüfung nach Kapitel II der Lehramtsprüfungsordnung I zu den einzelnen Fächern (Kerncurricula): Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 2. Januar 2009 Az.: III.8-5 S 4020-PRA.599, geändert durch Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 15.10.2015, Az. IV.5-BS4020-PRA.96268. Retrieved from https://www.km.bayern.de/download/13234_kerncurricula_fassung_mit_nd_151215.pdf
- KM. (2017). *Die beruflichen Schulen in Bayern*. Schneckenlohe: Appel & Klinger Druck und Medien GmbH. Retrieved from https://www.km.bayern.de/download/16348_stmuk_berufliche_schulen_dinlang_2017_web_bf.pdf
- KMK. (2017). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

- KMK, & HRK. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kourelathi, M. (2007). Forschung und empirische Studien zur Inklusion. In C. Liesen, U. Hoyningen-Süess, & K. Bernath (Eds.), *Inclusive Education in Europe: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch* (pp. 67–84). Bern: Haupt.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland: Ländervergleich. Gute Gesellschaft - soziale Demokratie #2017plus*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Studienförderung.
- Leiner, D. (2014). SoSci Survey (Version 2.6.00-i) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.soscisurvey.de>
- Lohmann, J. (2016). Die Inklusion in der Sekundarstufe II ist die größte Herausforderung. Retrieved from <http://www.ggg-nrw.de/webpage/download/Presse/Lohmann160107.pdf>
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Loreman, T., Sharma, U., Sokal, L., & Forlin, C. (unveröffentlicht). *A Survey of Educators' Perceptions about Inclusive Education*.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Miesera, S. (2015). Herausforderung und Chance der Inklusion an berufsbildenden Schulen in Bayern - Perspektivwechsel in der Lehrerbildung. In J. Kastrup, I. Kettschau, M. Martin, M. Nölle, & A. Hoff (Eds.), *bwp@Spezial 9 - Fachtagung Ernährung und Hauswirtschaft - Herausforderungen und Chancen zwischen Heterogenität, Inklusion und Profilbildung* (pp. 1–11). Retrieved from http://www.bwpat.de/spezial9/miesera_ernaehrung-hauswirtschaft-2015.pdf

- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (in press). Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education: Evidence from German pre-service teachers unsind international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*.
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018a). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 8*(2), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018b). Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen - InkDibeS - ein Konzept für die Lehrerbildung: Videobasierte Fallkonstruktionen inklusiver Unterrichtssettings. In D. Buschfeld & M. Cleef (Eds.), *Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards. QUA-LIS Schriftenreihe Beiträge zur Schulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann.
- Miesera, S., & Will, S. (2017). Inklusive Didaktik in der Lehrerbildung – Erstellung und Einsatz von Unterrichtsvideos. *Haushalt in Bildung und Forschung, 6*(3), 61–76. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i3.05>
- MSB NRW. (o.J.). Optionen für das 10. Schulbesuchsjahr zieldifferent geförderter Schülerinnen und Schüler am Gymnasium unter strukturellen und organisatorischen Gesichtspunkten aus gymnasialer Perspektive. Retrieved from https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/Inklusion-am-Gymnasium/Optionen/Optionen-fuer-das-10_-Schulbesuchsjahr-zieldifferentere-Schuelerinnen-und-Schueler-des-Gymnasiums-2016.pdf
- MSB NRW. (2013). Inklusion am Gymnasium. Retrieved from <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/Inklusion-am-Gymnasium/index.html> (01.01.2018)
- MSB NRW. (2016a). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG): Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 310)*. Retrieved from <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>

- MSB NRW. (2016b). Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW: ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis. Retrieved from <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/kor-kompendium-druckfassung-stand01-07-2016-pdf/von/sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte-in-nrw/vom/msb/2291>
- MSB NRW. (2017). Eckpunkte Schulversuch PRIMUS. Retrieved from https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/Primus/Eckpunkte_Schulversuch_PRIMUS.pdf
- Ohms, D. (2017). Das Schulsystem in NRW. Retrieved from <https://img.wr.de/img/archiv-daten/origs209818653/4302532944-w1280-h960/hugo-132508458.jpg> (03.01.2018)
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Rischke, M., Baedorf, D., & Müller, U. (2015). Inklusionsorientierte Lehrerbildung: vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt >>Monitor Lehrerbildung<<. Retrieved from https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Broschuere_CHE_Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_2015.pdf
- Rütter, H., & Lühn, A. (unveröffentlicht). *Einstellung und Selbstwirksamkeit zur Inklusion von Lehramtsstudierenden: Eine vergleichende quantitative Erhebung an der Technischen Universität Dortmund*. Masterthesis.
- Scholz, M., Gebhardt, M., & Tretter, T. (2010). Attitudes of Student Teachers and Teachers towards Integration: A Short Survey in Bavaria / Germany. *International Journal of Disability, Community and Rehabilitation*, 9(1). Retrieved from http://www.ijdcrc.ca/VOL09_01/articles/scholz.shtml
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Eds.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen: Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft (pp. 28–53). Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Shah, R., Das, A., Desai, I., & Tiwari, A. (2016). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 34–45. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12054>
- Sharma, U. (2012). Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n10.6>
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *The Asia-Pacific Journal on Disabilities*, 5.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI journal of educational policy*, 4, 95–114.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276–284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(01), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education. In OECD (Ed.), *Educational Research and Innovation. Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (pp. 205–217). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-12-en>

- Stiftung Bildungspakt Bayern. (o.J.). IBB – Inklusive berufliche Bildung in Bayern. Retrieved from <http://bildungspakt-bayern.de/modellversuch-ibb-inklusive-berufliche-bildung-in-bayern/> (08.01.2018)
- TU Dortmund. (o.J.a). Das Lehramtsstudium an der TU Dortmund: Bachelor. Retrieved from <https://www.tu-dortmund.de/uni/de/studierende/studienangebot/2fach-ba/index.html> (22.01.2018)
- TU Dortmund. (o.J.b). Das Lehramtsstudium an der TU Dortmund: Master of Education. Retrieved from <https://www.tu-dortmund.de/uni/de/studierende/studienangebot/2fach-ma/index.html> (28.12.2017)
- TU Dortmund. (o.J.c). DaZ-Modul. Retrieved from <http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=DaZ-Modul> (22.01.2018)
- TU Dortmund. (o.J.d). Fächerspezifische Bestimmungen für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte: für die Lehrämter an Grundschulen, an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, an Gymnasien und Gesamtschulen, an Berufskollegs und für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung zur Prüfungsordnung für die Lehramtsbachelorstudiengänge an der Technischen Universität Dortmund. Retrieved from http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/FSB_DaZ.pdf
- TU Dortmund. (o.J.e). Praxisphasen im Studium: nach LABG 2009. Retrieved from <http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/praxis/praktika/labg2009/index.html> (22.01.2018)
- TU Dortmund. (2015). Informationen zum Modul Grundlagen und Methoden der Diagnose und individuellen Förderung: Stand: 13.10.2015. Retrieved from <http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/mp-studium/labg2009/DiF-Modul-Infos.pdf>
- TU Dortmund. (2016a). Modulhandbuch: für das Bachelorstudium der Bildungswissenschaften für ein Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Retrieved from http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/de/studium/02_Uebersicht_neu/Erziehungswissenschaftlicher_Anteil_im_Lehramtsstudium/LABG_2009_Aenderungungsordnung_2016/ew_ba_lehra

mt_gymnasium_gesamtschule_2016/21_07_2016-Vorlaeufige-Fassung-BA-BiWi-GyGe-Modulhandbuch.pdf

TU Dortmund. (2016b). Modulhandbuch: für das Masterstudium der Bildungswissenschaften für ein Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Retrieved from [http://www.fk12.tu-](http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/de/studium/02_Uebersicht_neu/Erziehungswissenschaftlicher_Anteil_im_Lehramtsstudium/LABG_2009_Aenderungordnung_2016/ew_ma_lehramt_gymnasium_gesamtschule_2016/26_07_2016-Vorlaeufige-Fassung-MA-BiWi-GyGe-Modulhandbuch.pdf)

dort-

mund.de/cms/de/studium/02_Uebersicht_neu/Erziehungswissenschaftlicher_Anteil_im_Lehramtsstudium/LABG_2009_Aenderungordnung_2016/ew_ma_lehramt_gymnasium_gesamtschule_2016/26_07_2016-Vorlaeufige-Fassung-MA-BiWi-GyGe-Modulhandbuch.pdf

TU München. (o.J.a). Praktika. Retrieved from

<http://www.edu.tum.de/studium/praktika/> (22.01.2018)

TU München. (o.J.b). Unterrichtsfach BB (LMU-Fächer): Sprache und Kommunikation Deutsch. Retrieved from

<https://wiki.tum.de/pages/viewpage.action?pageId=17302259> (22.01.2018)

TU München. (2011). Fachprüfungs- und Studienordnung für den Masterstudiengang Naturwissenschaftliche Bildung für die Fächerkombinationen mit Biologie, Chemie, Mathematik, Informatik, Physik und Sport beim Lehramt an Gymnasien an der Technischen Universität München: vom 25. August 2011. Retrieved from https://portal.mytum.de/archiv/kompendium_rechtsangelegenheiten/fachpruefungsordnungen/2011-77-FPSO-MA-Nat-Bildg-BioChMaPhyInfSpo-FINAL-25-8-11.pdf

TU München. (2017). Fachprüfungs- und Studienordnung für den Masterstudiengang Berufliche Bildung Fachrichtung Ernährung- und Hauswirtschaftswissenschaft an der Technischen Universität München: Vom 9. November 2011 in der Fassung der achten Änderungssatzung vom 21. September 2017. Retrieved from

https://www.edu.tum.de/fileadmin/tuedz01/www/Documents/Berufliche_Bildung/Pruefungsordnungen/2016_Lesbare_Fassungen/Lesb._F._mit_8._AES__MA_BB_Ernaehrung_u._Hauswirtsch.__FINAL.pdf

UNESCO. (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Retrieved from

<https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf>

WhiteHotaru Wikimedia Commons. Stufen Schulischer Integration: lizenziert unter CreativeCommons-Lizenz by-sa-2.0-de. Retrieved from <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=15399466> (12.11.2017)

Wocken, H. (2014). Inklusion im Nebel: Kritik des Konzepts „Vielfalt schulischer Angebote“ in einer „inkluisiven Bildungslandschaft“. Retrieved from https://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2015/Wocken_Inklusionsnebel.pdf

Wolff, W. (o.J.). Das bayerische Schulsystem. Retrieved from <http://slideplayer.org/11921743/67/images/6/Das+bayerische+Schulsystem.jpg> (03.01.2018)

11. Anhang

Anhangsverzeichnis:

1. Modulhandbuch Umgang mit Heterogenität im Fachkontext
2. Modulhandbuch Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung
3. Modulhandbuch Inklusion an beruflichen Schulen
4. Auszug aus dem EDUkür-Programm WiSe 13/14
5. Fragebogen
6. Anschreiben Kommilitonen
7. Reliabilitätsstatistik AIS
8. Reliabilitätsstatistik ITICS
9. Reliabilitätsstatistik AIS und ITICS
10. Reliabilitätsstatistik CIES
11. Reliabilitätsstatistik TEIP
12. Reliabilitätsstatistik IPRS
13. Rotierte Komponentenmatrix AIS
14. Rotierte Komponentenmatrix ITICS
15. Rotierte Komponentenmatrix CIES (Explorativ)
16. Rotierte Komponentenmatrix CIES (Konfirmatorisch)
17. Rotierte Komponentenmatrix TEIP
18. Rotierte Komponentenmatrix IPRS (Explorativ)
19. Komponentenmatrix IPRS (Konfirmatorisch)

1. Modulhandbuch Umgang mit Heterogenität im Fachkontext



Technische Universität München

Modulbeschreibung

ED0138: Umgang mit Heterogenität im Fachkontext

Fakultät TUM School of Education

Modulniveau: Master	Sprache: Deutsch	Semesterdauer: Einsemestrig	Häufigkeit: Wintersemester/Sommersemester
Credits*: 9	Gesamtstunden: 270	Eigenstudiumsstunden: 170	Präsenzstunden: 100

* Die Zahl der Credits kann in Einzelfällen studiengangsspezifisch variieren. Es gilt der im Transcript of Records oder Leistungsnachweis ausgewiesene Wert.

Beschreibung der Studien-/Prüfungsleistungen:

Studienleistungen: 1. Wahrnehmung der Präsenzzeiten im fachdidaktischen Praktikum; 2. aktive und regelmäßige Teilnahme am erziehungswissenschaftlichen Vertiefungsseminar sowie Teilnahme am Rückmeldegespräch zum studienbegleitenden Mentoring; 3. aktive und regelmäßige Teilnahme am Begleitseminar des fachdidaktischen Praktikums; Prüfungsleistung: Schriftliche Unterrichtsvor- und -nachbereitung (Projektarbeit im Umfang von 120h). Begründung für Anwesenheitspflicht: Im fachdidaktischen Begleitseminar und im erziehungswissenschaftlichen Vertiefungsseminar werden die im Praktikum beobachteten und selbst durchgeführten Stunden vor- und nachbereitet. Der kooperative Austausch und Diskurs ist Bestandteil des Lernprozesses und sichert die Qualität der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion. Die Anwesenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist dafür Voraussetzung, deshalb ist die Teilnahme verpflichtend.

Wiederholungsmöglichkeit:

Im Folgesemester: Nein
Am Semesterende: Ja

(Empfohlene) Voraussetzungen:

Ein erfolgreich absolviertes BA-Studium wird vorausgesetzt.

Inhalt:

Das Modul "Umgang mit Heterogenität im Fachkontext" ist ein vertiefendes Modul im Bereich der Erziehungswissenschaft, das darauf abzielt, die Studierenden für die Herausforderungen im zukünftigen Schul- und Unterrichtsalltag auszubilden. Um Erziehungswissenschaft eng mit Fachinhalten zu verknüpfen, beinhaltet das Modul das fachdidaktische Praktikum (Präsenzzeit TUMpaedagogicum III), ein Begleitseminar zum fachdidaktischen Praktikum (TUMpaedagogicum III) in Kooperation mit den jeweiligen Fachdidaktik-Lehrstühlen (Mathematik, Informatik, Physik, Chemie/Biologie, Sport) und ein erziehungswissenschaftliches Vertiefungsseminar zu den Themen innere Differenzierung/ adaptiver Unterricht/ selbstreguliertes Lernen. Den Abschluss des Moduls bildet ein individuelles Rückmeldegespräch zum bisherigen Verlauf der Praxisphasen. Schlüsselbereiche: Allgemeine Pädagogik (empirische Bildungsforschung und Forschung zu lebenslangem Lernen), Schulpädagogik und Fachdidaktik (Planung und Gestaltung von Lernumgebungen, Bilden und Erziehen in Schule und Unterricht).

Lernergebnisse:

Die Studierenden erwerben im Master-Modul vertiefte Kenntnisse im Bereich der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken, die in engem Zusammenhang zu zukünftigen Herausforderungen in Schule und Unterricht stehen. Diese Kenntnisse sollen vor allem im Zusammenhang mit Ansprüchen in der Vermittlung von Fachinhalten verstanden werden. Das Mentoringgespräch hat zum Ziel, die Studierenden zu einer Reflexion in Bezug auf ihre fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und persönlichen Kompetenzen anzuleiten.

Lehr- und Lernmethoden:

Seminar/ Vortrag, Gruppenarbeiten, fallbasiertes Lernen, Projektarbeit, Podiumsdiskussion

Medienform:

Computer, Beamer, PowerPoint-Präsentationen, Tafel, Flipchart, ausgewählte Statistikprogramme, Folien als Skript, elektronische Artikel/ Arbeitsblätter, Video

Literatur:

wird in den Veranstaltungen bekannt gegeben

Modulverantwortliche(r):

keine Angabe: [keine Angabe](#)

Lehrveranstaltungen (Lehrform, SWS) Dozent(in):

FDLS0105 Begleitseminar zum Studienbegleitenden Fachdidaktischen Praktikum Biologie und Chemie (3SWS SE, WS 2017/18)
Ostermeier T

0000001763 Innere Differenzierung/Adaptiver Unterricht/Selbstreguliertes Lernen (2SWS SE, WS 2017/18)
Strobel C, Bannert M

0000001970 Seminar zum studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum (2SWS SE, WS 2017/18)
Reinhold F [L], Reinhold F

0000002859 Begleitseminar zum studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum Physik (2SWS SE, WS 2017/18)
Kratzer A

5000000001 Unterrichtsbeobachtung und -analyse für Unterrichtsfach Gymnasium/Realschule (2SWS SE, WS 2017/18)
Olufemi C, Werner J

821001676 Hauptseminar - Informatik in der Unterrichtspraxis (Begleitveranstaltung zum Studienbegleitenden Praktikum LG) (2SWS SE, WS 2017/18)
Lutz C

Weitere Informationen zum Modul und seiner Zuordnung zum Curriculum:
<https://campus.tum.de/tumonline/wbModHb.wbShowMHBReadOnly?pKnotenNr=657158>

Modulbeschreibung

ED0118: Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung

Fakultät TUM School of Education

Modulniveau: Master	Sprache: Deutsch	Semesterdauer: Einsemestrig	Häufigkeit: Wintersemester/Sommersemester
Credits*: 3	Gesamt- stunden: 90	Eigenstudiums- stunden: 60	Präsenz- stunden: 30

* Die Zahl der Credits kann in Einzelfällen studienengangsspezifisch variieren. Es gilt der im Transcript of Records oder Leistungsnachweis ausgewiesene Wert.

Beschreibung der Studien-/Prüfungsleistungen:

Die Modulprüfung findet in der Form einer 60- bis 120-minütigen Klausur statt, in der die Studierenden den Erwerb von Kenntnissen der Benachteiligtenförderung, insbesondere der Fähigkeit zur Erkennung von Stör- und benachteiligenden Faktoren sowie zur Auswahl geeigneter Integrations- und Fördermaßnahmen unter Beweis stellen.

Wiederholungsmöglichkeit:

Im Folgesemester: Ja
Am Semesterende: Nein

(Empfohlene) Voraussetzungen:

Vorlesung Einführung in die Berufspädagogik & Grundlagen der Didaktik

Inhalt:

Der Schwerpunkt der Veranstaltung liegt auf einem erweiterten Verständnis über Benachteiligungen von Lernenden im beruflichen Bildungssystem auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Hierzu liegt der Fokus im ersten Teil der Veranstaltung insbesondere auf gesellschaftlich-sozialen Faktoren, welche den gleichberechtigten Zugang zum beruflichen Bildungssystem und den darauf aufbauenden Lernerfolg beeinflussen können. Der zweite Teil der Veranstaltung richtet sich verstärkt auf klinische Krankheitsbilder und Verhaltensauffälligkeiten von Lernenden. Hier sollen Erklärungsansätze, mögliche Ursachen, Symptome sowie Interventionen näher betrachtet und diskutiert werden.

Lernergebnisse:

Nach dem Seminar sind die Teilnehmer in der Lage...

- ... Ursachen für Leistungsunterschiede bezüglich sozial heterogener Gruppen zu benennen, Erklärungsansätze auszuführen und integrative Förderungsmöglichkeiten zu reflektieren.
- ... gesellschaftliche Faktoren die zu Reproduktion sozialer Ungleichheit führen zu benennen und Handlungsmöglichkeiten auf der Mikro- und Mesoebene aufzuzeigen.
- ... Kernkompetenzen für den Lernerfolg systematisiert darzulegen und hinsichtlich ihrer Relevanz einzuordnen.
- ... ausgewählte klinische Krankheitsbilder und Verhaltensauffälligkeiten zu charakterisieren und Handlungsoptionen, d.h. präventive und interventive Maßnahmen, zu reflektieren.
- ... die besondere Herausforderung an die Lehr- und Erziehungspersonen im Umgang mit benachteiligten Lernenden zu erkennen und zielorientierte bzw. integrative Maßnahmen auszuwählen.

Lehr- und Lernmethoden:

Vortrag (Dozent), Präsentation (TeilnehmerInnen), interaktive Übungen, Rollenspiele, Diskussionen etc.

Medienform:

Bücher, Präsentationen, Online-Materialien, Folien, Reader, Fallbeschreibungen, ggf. Video-Clips;

Literatur:

BECKER Rolf & LAUTERBACH Wolfgang (2010): Bildung als Privileg -Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage. (VS Verlag) Wiesbaden, 11-49. DIETRICH Andreas & KÖHLMANN-ECKEL, Christiane (2011): Anforderungen und Konzepte der Gestaltung von Übergängen in der beruflichen Bildung. http://www.bwpat.de/ht2011/ws23/dietrich_koehlmann-eckel_ws23-ht2011.pdf, Stand: 23.03.2015. FROMMBERGER Dietmar (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf, Stand: 23.03.2015. HOLTSMANN Dieter (2010): Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. 6., veränderte Auflage. (Universitätsverlag Potsdam) Potsdam, 152-174. DITTON Hartmut (2010): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage. (VS Verlag) Wiesbaden, 247-275. IMDORF Christian (2011): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Thorsten; Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchgesehene Auflage. (VS Verlag) Wiesbaden, 261-276. ERBAN Tanja (2010): Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf. Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. (Lang) Frankfurt am Main, 61-69.

Modulverantwortliche(r):

keine Angabe: [keine Angabe](#)

Lehrveranstaltungen (Lehrform, SWS) Dozent(in):

940417035 Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung (2SWS SE, WS 2017/18)
Schirmer H

Weitere Informationen zum Modul und seiner Zuordnung zum Curriculum:
<https://campus.tum.de/tumonline/wbModHb.wbShowMHBReadOnly?pKnotenNr=626388>

Modulbeschreibung

ED0274: Inklusion an beruflichen Schulen

Fakultät TUM School of Education

Modulniveau: Master	Sprache: Deutsch	Semesterdauer: Einsemestrig	Häufigkeit: Wintersemester/Sommersemester
Credits*: 4	Gesamtstunden: 120	Eigenstudiums- stunden: 75	Präsenz- stunden: 45

* Die Zahl der Credits kann in Einzelfällen studiengangsspezifisch variieren. Es gilt der im Transcript of Records oder Leistungsnachweis ausgewiesene Wert.

Beschreibung der Studien-/Prüfungsleistungen:

In dem Modul sind sowohl eine 20-minütige benotete mündliche Prüfung als auch eine Übungsleistung (Studienleistung) vorgesehen. Die Übungsleistung umfasst die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen und die eigenständige Recherche von Inhalten einschließlich des Abhaltens kurzer mündlicher Vorträge. In der Übungsleistung erwerben die Studierenden Kenntnisse von Konzepten der Inklusion, und der gezielten Förderung von Schülern mit unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen. In der mündlichen Prüfung stellen die Studierenden ihre Fähigkeit zur exemplarischen Anwendung dieser Kenntnisse einschließlich der Reflexion über den Einsatz der Konzepte im Schulunterricht unter Beweis.

Wiederholungsmöglichkeit:

Im Folgesemester: Ja
Am Semesterende: Nein

(Empfohlene) Voraussetzungen:

Zulassung zum Masterstudium, empfohlen sind Kenntnisse aus "Einführung in die Berufspädagogik"

Inhalt:

Kennenlernen von Konzepten der inklusiven Beschulung an beruflichen Schulen. Auseinandersetzung mit der UN-Behindertenrechtskonvention, mit deutschen und bayerischen gesetzlichen Grundlagen und analysieren der relevanten Bestimmungen, Anwendung der Kenntnisse auf berufsspezifische Unterrichtskonzepte

Lernergebnisse:

Nach der Veranstaltung sind die Teilnehmer in der Lage...

- Inklusionskonzepte zu benennen und deren Eignung für den berufsspezifischen schulischen Einsatz zu reflektieren
- die besonderen Herausforderungen für Lehrkräfte zu erkennen und Lösungskonzepte für die schulische Arbeit zu entwickeln
- den gesetzlichen Rahmen zu benennen und Chancen der Inklusion an beruflichen Schulen abzuwägen
- Schüler mit unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen gezielt mit individuellen Konzepten zu fördern

Lehr- und Lernmethoden:

Seminar, Übungen, Schulbesuche

Medienform:

Printmedien, EDV, Fälle

Literatur:

aktuelle Literaturlisten werden zum Beginn der Veranstaltung herausgegeben

Modulverantwortliche(r):

keine Angabe: [keine Angabe](#)

Lehrveranstaltungen (Lehrform, SWS) Dozent(in):

000003179 Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen (3SWS SE, WS 2017/18)
Miesera S [L], Miesera S

Weitere Informationen zum Modul und seiner Zuordnung zum Curriculum:
<https://campus.tum.de/tumonline/wbModHb.wbShowMHBReadOnly?pKnotenNr=919536>

4. Auszug aus dem EDUKür-Programm WiSe 13/14



EDUKür-Programm für das Wintersemester 2013/14

Liebe Studierende,

anbei sende ich Ihnen das spannende EDUKür-Programm für das Wintersemester 2013/14.
Für alle Veranstaltungen können Sie sich einfach über TUMOnline anmelden.
Mehr Infos zu den Veranstaltungen finden Sie unter www.edu.tum.de/studium/edukuer/.
Feedback zu EDUKür-Veranstaltungen unter <http://www.edu.tum.de/studium/edukuer/informationen-zu-veranstaltungen/feedback-zu-edukuer-veranstaltungen/>

Im Wintersemester wird die spannende Reihe „Schulbesuche“ vom Sommersemester fortgesetzt:

Schulbesuche – Alternative inklusive Schulkonzepte

mit Dr. Jutta Möhringer und Dr. Markus Gebhardt

Wann: Vorbesprechung: 7. Nov. 2013; 18.00 Uhr, Raum 142, Marsstr. 20-22

Schulbesuche: 11. Nov., 14. Nov., 19. Nov. und 27. Nov. 2013

(Schulbesuche sind einzeln per Mail buchbar)

Wo: Europäische Schule München, Kleines privates Lehrinstitut Derksen,
Adolf Weber Gymnasium, Bayerische Landesschule für Körperbehinderte

[...]

Beste Grüße

Henrike Rietz-Leiber

Technische Universität München
TUM School of Education

Henrike Rietz-Leiber, M.A.
Fakultätsreferentin für extracurriculare Veranstaltungen

Neue Besuchsadresse: Marsstraße 20 (Raum 247)

Postanschrift: Arcisstraße 21, 80333 München

Tel.: + 49 89 289 24303

Fax: + 49 89 289 24360

www.edu.tum.de/studium/edukuer/

5. Fragebogen

Seite 1:



Liebe Studierende,

Diese Befragung findet im Rahmen unserer Forschung an der Technischen Universität München – TUM School of Education – Fachdidaktik Life Sciences statt.

Auf den folgenden Seiten werden Ihnen einige Fragen zum Thema **schulischer Inklusion** gestellt.

Der Fragebogen ist angelehnt an **A survey of educators' perceptions about inclusive education** von Drs. Tim Loreman, Umesh Sharma, Laura Sokal und Chris Forlin.

Die hier vorliegende deutsche Version dient der **vergleichenden Datenerfassung** an der Technischen Universität München und an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Die Ergebnisse dienen vor allem der Erfassung der **Vorstellungen über inklusive Bildung von angehenden Lehrkräften**.

Die Bearbeitungszeit des Fragebogens beträgt circa **20 Minuten**.

Wir danken für Ihre Mitarbeit!

Susanne Miesera und Patrizia Weidenhiller

Seite 2:

1. Die Skala misst die Einstellung von Lehrkräften bezüglich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern in Regelschulen.

Inklusion bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit Gleichaltrigen in Regelklassen unterrichtet werden.

Bitte geben Sie den Grad Ihrer Zustimmung zu jeder einzelnen Aussage an, indem Sie eine der sieben Antwortmöglichkeiten wählen. Bitte beachten Sie, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

	starke Ablehnung	mäßige Ablehnung	leichte Ablehnung	unent- schieden	leichte Zustimmung	mäßige Zustimmung	starke Zustimmung
Ich glaube, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Fähigkeiten in Regelklassen unterrichtet werden sollten.	<input type="radio"/>						
Ich glaube, dass Inklusion ein Vorteil für alle Schülerinnen und Schüler aus sozialer Sicht ist.	<input type="radio"/>						
Ich glaube, dass Inklusion die schulischen Leistungen aller Schülerinnen und Schüler begünstigt.	<input type="radio"/>						
Ich glaube, dass alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Klassen lernen können, wenn ihre Lehrer bereit sind den Lehrplan anzupassen.	<input type="radio"/>						
Ich glaube, dass Förderschulen für Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen die beste Option sind, um diese Schülerinnen und Schüler zu unterrichten.	<input type="radio"/>						
Ich glaube, dass Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich sozialer und emotionaler Entwicklung in Förderschulen unterrichtet werden sollten.	<input type="radio"/>						
Es gefällt mir, dass ich die Chance habe Schülerinnen und Schüler mit niedrigeren schulischen Fähigkeiten gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern in meiner Klasse zu unterrichten.	<input type="radio"/>						
Ich bin begeistert Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten in meiner Klasse zu unterrichten.	<input type="radio"/>						
Ich freue mich, dass inkludierte Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten mich zu einer besseren Lehrkraft machen werden.	<input type="radio"/>						
Ich bin glücklich darüber, dass Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung in ihrem alltäglichen Tagesablauf benötigen, in meiner Klasse sind.	<input type="radio"/>						

2. Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Unterrichtsarbeit mit Schülern, die zusätzliche Unterstützung benötigen.

Bitte geben Sie an, wie gerne Sie die folgenden Tätigkeiten machen würden. Achten Sie bitte darauf, dass die Skala für die zuvor gestellten Fragen eine andere ist, als die für die nachstehenden.

	extrem ungerne	sehr ungerne	etwas ungerne	nicht sicher	etwas gerne	sehr gerne	extrem gerne
Den Lehrplan an die Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, die in meiner Klasse sind, anpassen.	<input type="radio"/>						
Eltern von Schülerinnen und Schülern einbinden, die in der Klasse Probleme haben.	<input type="radio"/>						
1Kollegen einbinden, um mögliche Lösungswege zu finden, wie ich Schülerinnen und Schüler mit Problemen in der Klasse unterstützen kann.	<input type="radio"/>						
Eine Fortbildung wahrnehmen, um Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen besser zu unterrichten.	<input type="radio"/>						
Schülerinnen und Schüler einbinden, die herausforderndes Verhalten zeigen, um bessere Wege der Zusammenarbeit herauszufinden.	<input type="radio"/>						
Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen/Beeinträchtigung in unterschiedliche soziale Aktivitäten innerhalb der Klasse mit einbeziehen.	<input type="radio"/>						
Leistungsfeststellungen an die Lernprofile von Schülerinnen und Schülern anpassen, die Probleme haben (z.B. mehr Zeit für die Lösung von Aufgaben bereitstellen oder Aufgabenstellungen anpassen).	<input type="radio"/>						

Seite 4:

3. Inklusive Bildung ist eine Form der Beschulung, die für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung innerhalb des Regelschulsystems gemacht ist.

Bitte beantworten Sie die nachstehenden Items auf der Basis Ihrer Erwartungen bzgl. der schulischen Situation und/oder Ihrer persönlichen Erfahrungen im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht.

Erklärung: Bitte geben Sie ihre Bedenken an, indem Sie eine der vier Antwortmöglichkeiten wählen.

	Extreme Bedenken	Große Bedenken	Geringe Bedenken	Gar keine Bedenken
Ich werde nicht ausreichend Zeit haben, um Lerneinheiten für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu planen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird schwierig, die Disziplin in der Klasse aufrecht zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe nicht das nötige Wissen und notwendigen Fertigkeiten, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich muss zusätzliche Schreibtischarbeit erledigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen und Schüler mit Behinderung werden nicht von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung akzeptiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung könnten die Idee der gemeinsamen Beschulung nicht gefallen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Schule wird nicht genügend finanzielle Mittel für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird nur eine unzureichende therapeutische Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung vorhanden sein (z.B. Sprachtherapie, Physiotherapie, Ergotherapie).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde nicht genügend Anreize (z.B. mehr Gehalt oder Zuschüsse) erhalten, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Arbeitsbelastung wird sich erhöhen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Schulmitarbeitende werden gestresst sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Schule wird Probleme haben sich Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Behinderungsarten zu öffnen, weil sie eine schlechte Infrastruktur hat (z.B. bauliche Barrieren).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es werden nur unzureichende Ressourcen/ sonderpädagogische Lehrkräfte für die Unterstützung in der Inklusion vorhanden sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Schule wird weder adäquates Unterrichtsmaterial für inklusiven Unterricht noch technische Unterstützung für den Unterricht (z.B. Braille Schreibmaschine) haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das allgemeine akademische Niveau der Schule wird leiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Erfolg als Klassenlehrkraft wird sich verschlechtern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung werden beeinträchtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In inklusiven Klassen wird es schwierig, allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde nicht mit Schülerinnen und Schülern zurechtkommen, die keine ausreichende Eigenständigkeit in Alltagssituationen haben (z.B. nicht eigenständig auf die Toilette gehen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird nur eine unzureichende administrative Unterstützung bei der Einführung des inklusiven Unterrichts geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inklusion von einer Schülerin/ einem Schüler mit Behinderung in meiner Klasse wird in mir ein höheres Angst- und Stresspegel auslösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 5:

4. Dieser Fragebogen zeigt die Einflussfaktoren bei der Gestaltung von inklusiven Klassenräumen.

Bitte wählen Sie eine der sechs Antwortmöglichkeiten, die Ihre Meinung am besten widerspiegelt. Bitte versuchen Sie jede Frage zu beantworten.

	starke Ablehnung	Ablehnung	leichte Ablehnung	leichte Zustimmung	Zustimmung	starke Zustimmung
Ich kann vielfältige Arten der Leistungsbeurteilung benutzen (z.B. Portfolio, angepasste Tests, leistungsabhängige Tests).	<input type="radio"/>					
Ich kann alternative Erklärungen und Beispiele bereitstellen, wenn Schülerinnen und Schüler verwirrt sind.	<input type="radio"/>					
Ich kann gut unterschiedliche Übungsaufgaben entwerfen, welche die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung berücksichtigen.	<input type="radio"/>					
Ich kann gut abschätzen, inwiefern meine Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsstoff verstanden haben.	<input type="radio"/>					
Ich kann für begabte Schülerinnen und Schüler angemessene Herausforderungen bereitstellen.	<input type="radio"/>					
Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich Partner- und Kleingruppenarbeiten anleiten kann.	<input type="radio"/>					
Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich präventiv mit störendem Verhalten umgehen kann, bevor es ausbricht.	<input type="radio"/>					
Ich kann störendes Verhalten in der Klasse kontrollieren.	<input type="radio"/>					
Ich kann Schülerinnen und Schüler beruhigen, die stören oder laut sind.	<input type="radio"/>					
Ich kann Schülerinnen und Schüler dazu anleiten die Klassenregeln zu befolgen.	<input type="radio"/>					
Ich bin zuversichtlich, dass ich gut mit körperlich aggressiven Schülerinnen und Schülern umgehen kann.	<input type="radio"/>					
Ich kann Schülerinnen und Schülern meine Erwartungen über ihr Verhalten verdeutlichen.	<input type="radio"/>					
Ich kann Familien darin unterstützen, dass sich ihre Kinder in der Schule gut entwickeln.	<input type="radio"/>					
Ich kann den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern, die scheitern, verbessern.	<input type="radio"/>					
Ich bin imstande gemeinsam mit anderen Fachkräften und Mitarbeitenden (z.B. pädagogischen Mitarbeitenden, anderen Lehrkräften) Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu unterrichten.	<input type="radio"/>					
Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in Schulaktivitäten einbinden kann.	<input type="radio"/>					
Ich kann mit anderen Fachkräften (z.B. abgeordneten Förderschullehrkräften oder Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten) zusammen an Förderplänen für Schülerinnen und Schülern mit Behinderung arbeiten.	<input type="radio"/>					
Ich bin zuversichtlich, dass ich andere, die nicht viel über rechtliche und politische Aspekte der Inklusion wissen, informieren kann.	<input type="radio"/>					
Ich kann Materialien der unterstützten Kommunikation einsetzen, so dass nichtsprachliche Schülerinnen und Schüler am Unterricht partizipieren können.	<input type="radio"/>					
Ich kann Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer individuellen Förderziele unterstützen.	<input type="radio"/>					

Seite 6:

Gleich geschafft! 😊

5. Diese Selbsteinschätzung soll zeigen, wie häufig eine einzelne Lehrkraft im Unterricht inklusiv handelt. Untenstehend sind einige Lehrerfahrungen beschrieben. Das Ausmaß, in dem eine Lehrkraft ihren Handlungsspielraum ausschöpft, unterscheidet sich von Kontext zu Kontext. Die untenstehende Liste ist keine Empfehlung zur inklusiven Praxis.

Bitte lesen Sie erst jedes Item aufmerksam und bewerten Sie es danach mit einer der fünf Antwortmöglichkeiten. Bitte berücksichtigen Sie beim Beantworten der Items nicht nur Ihr eigenes Handeln, sondern auch ihre Sichtweise auf das Lernergebnis ihrer Schülerinnen und Schüler.

Experte: Ich sehe diese Praxis als meine Stärke an. Ich bemerke durchgängig und deutlich positive Resultate in den Schülerleistungen, wenn ich inklusiv arbeite.

Erfahrener: Ich mache das gut und bemerke durchgängig positive Effekte im Lernverlauf der Schülerinnen und Schüler.

Anwender: Ich arbeite inklusiv, bemerke aber nur manchmal positive Effekte im Lernverlauf der Schülerinnen und Schüler.

Neuling: Ich oder meine Bemühungen zeigen keine positiven Effekte auf den Lernverlauf der Schülerinnen und Schüler.

Nicht zutreffend: Es trifft nicht auf meine Schule/Klasse zu.

	Experte	Erfahrener	Anwender	Neuling	Nicht zutreffend
Arbeitsanweisungen anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schülern zu treffen. Hinweis: Dies bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.	<input type="radio"/>				
Arbeitsanweisungen so planen, dass sie den Stärken der Schülerinnen und Schülern entsprechen.	<input type="radio"/>				
Lernphasen mit den persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern verbinden.	<input type="radio"/>				
unterschiedliche Arbeitsanweisungen in den Lernphasen anwenden, um die Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen.	<input type="radio"/>				
Arbeitsanweisungen so planen, dass sie das Interesse der Schülerinnen und Schüler ansprechen.	<input type="radio"/>				
Material und Ressourcen anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse zu erfüllen.	<input type="radio"/>				
Lernerfahrungsräume so gestalten, dass sie vorhandenes Wissen mit neuem verbinden.	<input type="radio"/>				
die räumlichen Begebenheiten so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler an den Lernaktivitäten teilnehmen können.	<input type="radio"/>				
verfügbare und passende Technik in Unterrichtsstunden einsetzen, wenn sie den Lernprozess verbessern.	<input type="radio"/>				
eine angemessene Zeiteinteilung (der Lernphasen) festlegen, sodass Lernziele erreicht werden können und ich werde sie flexibel anpassen, falls Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger Zeit benötigen.	<input type="radio"/>				
lehrplangemäßes Unterrichtsmaterial und Ressourcen auswählen, die zu den Lernzielen der Schülerinnen und Schüler passen.	<input type="radio"/>				
allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen zum Fragen stellen einräumen.	<input type="radio"/>				
allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen zur Interaktion mit Gleichaltrigen einräumen.	<input type="radio"/>				
gezielte Nachfragen stellen, um das Verständnis von Arbeitsanweisungen zu hinterfragen.	<input type="radio"/>				
angemessen auf Fragen und Anmerkungen von Schülerinnen und Schülern reagieren.	<input type="radio"/>				

hohe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler stellen.	<input type="radio"/>				
die Beurteilungskriterien innerhalb unterschiedlicher Lernphasen deutlich kommunizieren.	<input type="radio"/>				
unterschiedliche Instruktionsstrategien anwenden, die für die Schülerinnen und Schülern angemessen sind.	<input type="radio"/>				
motivierende Strategien anwenden.	<input type="radio"/>				
allen Schülerinnen und Schülern regelmäßig die Möglichkeit einräumen mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammenzuarbeiten.	<input type="radio"/>				
die Ergebnisse von Lernstandserhebungen für didaktische Entscheidungen nutzen. Hinweis: Dies beinhaltet auch formative Leistungsmessung im Unterricht.	<input type="radio"/>				
häufiges und angemessenes Feedback während Unterrichtsaktivitäten einbringen.	<input type="radio"/>				
eine sichere Lernumgebung schaffen, in der sich Schülerinnen und Schüler ermutigt fühlen Risiken einzugehen.	<input type="radio"/>				
Verhaltensregeln einführen, die den Schülerinnen und Schülern verständlich sind.	<input type="radio"/>				
kleine Gruppen aus Schülerinnen und Schülern bilden, die sich in ihren Fähigkeiten und Interessen unterscheiden und in denen sie trotzdem gemeinsam arbeiten können.	<input type="radio"/>				
Klassenarbeiten anpassen, wenn es nötig ist.	<input type="radio"/>				
mit Teamkolleginnen und Teamkollegen zusammenarbeiten, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.	<input type="radio"/>				
regelmäßig Informationen und/oder bewährte Methoden mit Kolleginnen und Kollegen austauschen, um den Unterricht zu verbessern.	<input type="radio"/>				
mit Familien zusammenarbeiten, um Informationen und Strategien auszutauschen, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.	<input type="radio"/>				
die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion des eigenen Lernzuwachses ermutigen.	<input type="radio"/>				
verschiedene Testarten anwenden, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu messen. Hinweis: Dieses Item umfasst formative Tests.	<input type="radio"/>				
Strategien zur Vermeidung von Verhaltensstörungen im Unterricht anwenden.	<input type="radio"/>				
Familienmitglieder in Klassenaktivitäten einbeziehen.	<input type="radio"/>				
jede Schülerin und jeden Schüler entsprechend ihrer/seiner Fähigkeiten und ihrem/seinem Potential lernen lassen.	<input type="radio"/>				
alternative Erklärungen oder Beispiele bereitstellen, wenn Schülerinnen oder Schüler verwirrt sind.	<input type="radio"/>				
gezielt Möglichkeiten zur Unterstützen Kommunikation für nichtsprachliche Schülerinnen und Schüler bereitstellen.	<input type="radio"/>				

Seite 7:

6. Geschlecht

- Weiblich Männlich Anders Keine Angabe

7. Universität

An welcher Universität studieren Sie aktuell?

- Technische Universität München
 Ludwig-Maximilians-Universität München
 Andere Universität

8. Alter

- 17-20 21-24 25-28 29-32 >32

9. Code

Bitte formulieren Sie einen persönlichen Code. Dieser lässt keine Rückschlüsse auf Ihre Identität zu und dient nur der Datenauswertung.

1. Stelle: Letzter Buchstabe eigener erster Vorname
2. Stelle: Erster Buchstabe Vorname der Mutter
3. Stelle: Geburtstag des Vaters (Nur Angabe des Tages in 2 Ziffern)

10. In welcher Studienphase befinden Sie sich aktuell?

- Bachelor
 Master
 Studium Staatsexamen (LMU)

11. Studiengang

- Lehramt an Gymnasien
 Lehramt an beruflichen Schulen

12. Fächerkombination

1. Fach
2. Fach
3. Fach

13. Bitte geben Sie ihre aktuelle Semesterzahl ein.

- Fachsemester
Hochschulsemester

14. Welche Praktika haben Sie im Rahmen Ihres Studiums bereits absolviert?

15. Wie viele Wochen Praktika haben Sie ca. bereits absolviert?

- keins
- 1-2 Wochen
- 3-4 Wochen
- 5-6 Wochen
- 7-8 Wochen
- 9-10 Wochen
- 11-12 Wochen
- ≥ 13 Wochen

16. Wieviele Wochen Ihrer Praktika waren an inklusiven Schulen?

- keins
- 1-2 Wochen
- 3-4 Wochen
- 5-6 Wochen
- 7-8 Wochen
- 9-10 Wochen
- 11-12 Wochen
- ≥ 13 Wochen

17. Weitere Praxiserfahrung

Geben Sie beispielsweise Tätigkeiten als Aushilfslehrkraft an.

- Nein
- Ja, folgende

--

18. Ich habe bereits ein oder mehrere Seminare zum Thema Inklusion besucht

- Nein
- Ja, folgende

--

19. Berufliche Vorerfahrungen im Bildungskontext Inklusion

- Ja, folgende
- Nein

--

Seite 8:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Einladung zum SoSci Panel

Guten Tag,

das nicht-kommerzielle **SoSci Panel** würde Sie gerne zu interessanten wissenschaftlichen Onlinebefragungen einladen. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie die Forschung durch Ihre Teilnahme unterstützen.

E-Mail:

[Am Panel teilnehmen](#)

Das SoSci Panel sendet Ihnen pro Jahr maximal 4 Einladungen per E-Mail. Sie gehen keine Verpflichtung ein und können die Teilnahme jederzeit mit drei Klicks beenden. Wenn Sie oben Ihre E-Mail-Adresse angeben, erhalten Sie zunächst eine Bestätigungsmail mit welcher Sie Ihre Teilnahme bestätigen oder widerrufen können.

Das SoSci Panel unterliegt dem strengen deutschen Datenschutzrecht. Wir senden Ihnen keine Werbung und geben Ihre E-Mail-Adresse selbstverständlich nicht an Dritte weiter.

Der Fragebogen, den Sie gerade ausgefüllt haben, wurde gespeichert. Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

6. Anschreiben Kommilitonen

Von: Ruth Weidinger
Betreff: Bitte um Unterstützung durch Befragung von Studierenden für Masterarbeit an der EDU
Datum: Dienstag, 16.05.2017 11:53

Liebe Kommilitonen,

ich bitte euch nochmals um Unterstützung. Bitte nehmt euch doch kurz Zeit, die online-Befragung durchzuführen. Ich brauche dringend noch weitere Antworten für eine vernünftige Auswertung. **VIELEN DANK!**

Im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema *Inklusion* führe ich eine Online-Befragung durch. Diese dauert ca. 20 Minuten und ist selbstverständlich anonym.

Ich bitte Euch um Eure Teilnahme zu diesem aktuellen Thema. Schulische Inklusion, gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, wird uns alle betreffen!

<https://www.soscisurvey.de/einstellungsforschunginklusion/>

Bei fachlichen Rückfragen könnt ihr Euch gerne an mich wenden:
Patrizia.Weidenhiller@tum.de

Vielen Dank für Eure Mithilfe!

Patrizia Weidenhiller

Versendet im Auftrag von Frau Weidenhiller - mit freundlichen Grüßen, Ruth Weidinger

Studienkoordination Naturwissenschaftliche Bildung und Master Berufliche Bildung
Integriert

Technische Universität München

TUM School of Education

Postadresse:
Arcisstraße 21
80333 München

Besucheradresse:
Raum 126, 1. Stock
Marsstraße 20-22
80335 München

Sprechstunde: Di 10-12 Uhr (oder nach Vereinbarung)

Tel. +49 89 289 25154

Fax +49 89 289 24360

ruth.weidinger@tum.de

www.edu.tum.de

7. Reliabilitätsstatistik AIS

Item-Skala-Statistiken					
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
1. Ich glaube, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Fähigkeiten in Regelklassen unterrichtet werden sollten.	37,3768	91,450	0,683	0,518	0,837
2. Ich glaube, dass Inklusion ein Vorteil für alle Schülerinnen und Schüler aus sozialer Sicht ist.	35,8054	97,663	0,536	0,340	0,850
3. Ich glaube, dass Inklusion die schulischen Leistungen aller Schülerinnen und Schüler begünstigt.	37,5296	94,028	0,664	0,537	0,839
4. Ich glaube, dass alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Klassen lernen können, wenn ihre Lehrer bereit sind den Lehrplan anzupassen.	36,5369	92,778	0,644	0,475	0,840
F3_5x (umgepolt)	38,1355	101,179	0,399	0,254	0,861
F3_6x (umgepolt)	37,0148	100,938	0,403	0,245	0,861
7. Es gefällt mir, dass ich die Chance habe Schülerinnen und Schüler mit niedrigeren schulischen Fähigkeiten gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern in meiner Klasse zu unterrichten.	36,9581	95,808	0,636	0,510	0,842
8. Ich bin begeistert Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten in meiner Klasse zu unterrichten.	36,1995	100,047	0,474	0,370	0,855
9. Ich freue mich, dass inkludierte Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten mich zu einer besseren Lehrkraft machen werden.	36,3350	97,009	0,610	0,441	0,844
10. Ich bin glücklich darüber, dass Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung in ihrem alltäglichen Tagesablauf benötigen, in meiner Klasse sind.	36,9089	95,174	0,665	0,512	0,839

8. Reliabilitätsstatistik ITICS

Item-Skala-Statistiken					
	Skalen- mittel- wert, wenn Item wegge- lassen	Skalen- varianz, wenn Item wegge- lassen	Korrigier- te Item- Skala- Korrelati- on	Quadrier- te multip- le Korre- lation	Cron- bachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
11. Den Lehrplan an die Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, die in meiner Klasse sind, anpassen.	31,12	32,190	0,494	0,280	0,795
12. Eltern von Schülerinnen und Schülern einbinden, die in der Klasse Probleme haben.	30,55	32,405	0,481	0,290	0,798
13. Kollegen einbinden, um mögliche Lösungswege zu finden, wie ich Schülerinnen und Schüler mit Problemen in der Klasse unterstützen kann.	29,85	33,139	0,602	0,450	0,781
14. Eine Fortbildung wahrnehmen, um Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen besser zu unterrichten.	29,78	31,391	0,639	0,452	0,771
15. Schülerinnen und Schüler einbinden, die herausforderndes Verhalten zeigen, um bessere Wege der Zusammenarbeit herauszufinden.	30,69	31,231	0,598	0,391	0,777
16. Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen/Beeinträchtigung in unterschiedliche soziale Aktivitäten innerhalb der Klasse mit einbeziehen.	30,86	30,847	0,505	0,316	0,795
17. Leistungsfeststellungen an die Lernprofile von Schülerinnen und Schülern anpassen, die Probleme haben (z.B. mehr Zeit für die Lösung von Aufgaben bereitstellen oder Aufgabenstellungen anpassen).	30,88	30,474	0,556	0,344	0,785

9. Reliabilitätsstatistik AIS und ITICS

Item-Skala-Statistiken					
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
1. Ich glaube, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Fähigkeiten in Regelklassen unterrichtet werden sollten.	73,0600	203,355	0,638	0,539	0,876
2. Ich glaube, dass Inklusion ein Vorteil für alle Schülerinnen und Schüler aus sozialer Sicht ist.	71,4925	210,852	0,532	0,363	0,880
3. Ich glaube, dass Inklusion die schulischen Leistungen aller Schülerinnen und Schüler begünstigt.	73,2125	206,704	0,624	0,565	0,877
4. Ich glaube, dass alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Klassen lernen können, wenn ihre Lehrer bereit sind den Lehrplan anzupassen.	72,2175	204,211	0,625	0,488	0,877
F3_5x	73,8250	217,979	0,354	0,290	0,888
F3_6x	72,6950	218,127	0,347	0,253	0,888
7. Es gefällt mir, dass ich die Chance habe Schülerinnen und Schüler mit niedrigeren schulischen Fähigkeiten gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern in meiner Klasse zu unterrichten.	72,6425	207,468	0,638	0,524	0,876
8. Ich bin begeistert Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten in meiner Klasse zu unterrichten.	71,8750	213,102	0,493	0,392	0,882
9. Ich freue mich, dass inkludierte Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten mich zu einer besseren Lehrkraft machen werden.	72,0225	208,403	0,629	0,469	0,877
10. Ich bin glücklich darüber, dass Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung in ihrem alltäglichen Tagesablauf benötigen, in meiner Klasse sind.	72,5875	206,609	0,669	0,541	0,875
11. Den Lehrplan an die Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, die in meiner Klasse sind, anpassen.	72,1775	215,455	0,520	0,362	0,881
12. Eltern von Schülerinnen und Schülern einbinden, die in der Klasse Probleme haben.	71,5950	223,430	0,315	0,313	0,888
13. Kollegen einbinden, um mögliche Lösungswege zu finden, wie ich Schülerinnen und Schüler mit Problemen in der Klasse unterstützen kann.	70,8900	222,730	0,445	0,467	0,883
14. Eine Fortbildung wahrnehmen, um Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen besser zu unterrichten.	70,8225	218,417	0,499	0,468	0,882
15. Schülerinnen und Schüler einbinden, die herausforderndes Verhalten zeigen, um bessere Wege der Zusammenarbeit herauszufinden.	71,7225	214,291	0,576	0,446	0,879
16. Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen/Beeinträchtigung in unterschiedliche soziale Aktivitäten innerhalb der Klasse mit einbeziehen.	71,9100	210,017	0,582	0,424	0,878
17. Leistungsfeststellungen an die Lernprofile von Schülerinnen und Schülern anpassen, die Probleme haben (z.B. mehr Zeit für die Lösung von Aufgaben bereitstellen oder Aufgabenstellungen anpassen).	71,9325	213,502	0,520	0,379	0,881

10. Reliabilitätsstatistik CIES

Item-Skala-Statistiken					
	Skalen- mittel- wert, wenn Item wegge- lassen	Skalenva- rianz, wenn Item wegge- lassen	Korrigier- te Item- Skala- Korrelati- on	Quadrier- te multi- ple Korre- lation	Cron- bachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
1. Ich werde nicht ausreichend Zeit haben, um Lerneinheiten für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu planen.	53,20	88,206	0,470	0,309	0,831
2. Es wird schwierig, die Disziplin in der Klasse aufrecht zu erhalten.	53,84	87,687	0,434	0,279	0,832
3. Ich habe nicht das nötige Wissen und notwendige Fertigkeiten, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu unterrichten.	53,19	89,801	0,297	0,200	0,837
4. Ich muss zusätzliche Schreibtischarbeit erledigen.	53,88	87,925	0,389	0,361	0,833
5. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung werden nicht von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung akzeptiert.	54,13	89,833	0,238	0,161	0,840
6. Eltern von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung könnte die Idee der gemeinsamen Beschulung nicht gefallen.	53,75	89,918	0,275	0,207	0,838
7. Meine Schule wird nicht genügend finanzielle Mittel für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion haben.	53,46	83,287	0,406	0,387	0,835
8. Es wird nur eine unzureichende therapeutische Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung vorhanden sein (z.B. Sprachtherapie, Physiotherapie, Ergotherapie).	53,06	88,564	0,424	0,372	0,832
9. Ich werde nicht genügend Anreize (z.B. mehr Gehalt oder Zuschüsse) erhalten, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu unterrichten.	53,93	86,448	0,428	0,326	0,832
10. Meine Arbeitsbelastung wird sich erhöhen.	53,37	86,078	0,525	0,500	0,828
11. Andere Schulmitarbeitende werden gestresst sein.	53,59	84,061	0,530	0,456	0,827
12. Meine Schule wird Probleme haben sich Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Behinderungsarten zu öffnen, weil sie eine schlechte Infrastruktur hat (z.B. bauliche Barrieren).	53,68	86,456	0,379	0,324	0,834
13. Es werden nur unzureichende Ressourcen/ sonderpädagogische Lehrkräfte für die Unterstützung in der Inklusion vorhanden sein.	53,06	87,974	0,484	0,490	0,830
14. Meine Schule wird weder adäquates Unterrichtsmaterial für inklusiven Unterricht noch technische Unterstützung für den Unterricht (z.B. Braille Schreibmaschine) haben.	53,24	87,875	0,440	0,436	0,831
15. Das allgemeine akademische Niveau der Schule wird leiden.	54,19	85,325	0,494	0,512	0,829
16. Mein Erfolg als Klassenlehrkraft wird sich verschlechtern.	54,44	86,941	0,479	0,445	0,830
17. Die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung werden beeinträchtigt.	53,97	87,002	0,449	0,493	0,831

18. In inklusiven Klassen wird es schwierig, allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.	53,07	88,107	0,462	0,333	0,831
19. Ich werde nicht mit Schülerinnen und Schülern zurechtkommen, die keine ausreichende Eigenständigkeit in Alltagssituationen haben (z.B. nicht eigenständig auf die Toilette gehen).	53,72	88,262	0,352	0,243	0,835
20. Es wird nur eine unzureichende administrative Unterstützung bei der Einführung des inklusiven Unterrichts geben.	53,33	86,539	0,429	0,381	0,832
21. Die Inklusion von einer Schülerin/ einem Schüler mit Behinderung in meiner Klasse wird in mir ein höheres Angst- und Stresspegel auslösen.	54,01	87,648	0,333	0,194	0,836

11. Reliabilitätsstatistik TEIP

Item-Skala-Statistiken					
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
1. Ich kann vielfältige Arten der Leistungsbeurteilung benutzen (z.B. Portfolio, angepasste Tests, leistungsabhängige Tests).	80,75	124,727	0,209	0,210	0,863
2. Ich kann alternative Erklärungen und Beispiele bereitstellen, wenn Schülerinnen und Schüler verwirrt sind.	80,27	123,139	0,413	0,396	0,854
3. Ich kann gut unterschiedliche Übungsaufgaben entwerfen, welche die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung berücksichtigen.	80,87	120,459	0,425	0,387	0,853
4. Ich kann gut abschätzen, inwiefern meine Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsstoff verstanden haben.	80,84	121,712	0,443	0,362	0,852
5. Ich kann für begabte Schülerinnen und Schüler angemessene Herausforderungen bereitstellen.	80,32	122,983	0,385	0,341	0,855
6. Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich Partner- und Kleingruppenarbeiten anleiten kann.	80,17	123,014	0,446	0,343	0,853
7. Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich präventiv mit störendem Verhalten umgehen kann, bevor es ausbricht.	81,02	118,720	0,522	0,636	0,849
8. Ich kann störendes Verhalten in der Klasse kontrollieren.	80,85	120,186	0,516	0,751	0,850
9. Ich kann Schülerinnen und Schüler beruhigen, die stören oder laut sind.	80,82	119,978	0,512	0,681	0,850
10. Ich kann Schülerinnen und Schüler dazu anleiten die Klassenregeln zu befolgen.	80,59	121,394	0,515	0,577	0,850
11. Ich bin zuversichtlich, dass ich gut mit körperlich aggressiven Schülerinnen und Schülern umgehen kann.	81,43	118,547	0,379	0,372	0,857
12. Ich kann Schülerinnen und Schülern meine Erwartungen über ihr Verhalten verdeutlichen.	80,30	121,930	0,481	0,359	0,851
13. Ich kann Familien darin unterstützen, dass sich ihre Kinder in der Schule gut entwickeln.	80,95	120,304	0,481	0,395	0,851
14. Ich kann den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern, die scheitern, verbessern.	80,68	122,076	0,475	0,406	0,852

15. Ich bin imstande gemeinsam mit anderen Fachkräften und Mitarbeitenden (z.B. pädagogischen Mitarbeitenden, anderen Lehrkräften) Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu unterrichten.	80,75	117,913	0,525	0,411	0,849
16. Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in Schulaktivitäten einbinden kann.	81,00	118,380	0,499	0,408	0,850
17. Ich kann mit anderen Fachkräften (z.B. abgeordneten Förderschullehrkräften oder Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten) zusammen an Förderplänen für Schülerinnen und Schülern mit Behinderung arbeiten.	80,88	119,331	0,478	0,479	0,851
18. Ich bin zuversichtlich, dass ich andere, die nicht viel über rechtliche und politische Aspekte der Inklusion wissen, informieren kann.	81,68	116,934	0,442	0,391	0,853
19. Ich kann Materialien der Unterstützten Kommunikation einsetzen, so dass nichtsprachliche Schülerinnen und Schüler am Unterricht partizipieren können.	81,75	118,552	0,395	0,481	0,855
20. Ich kann Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer individuellen Förderziele unterstützen.	80,95	118,135	0,599	0,482	0,847

12. Reliabilitätsstatistik IPRS

Item-Skala-Statistiken					
	Skalen- mittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenva- rianz, wenn Item wegge- lassen	Korrigier- te Item- Skala- Korrelati- on	Quadrier- te multiple Korrelati- on	Cron- bachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
1. Arbeitsanweisungen anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schülern zu treffen. Hinweis: Dies bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.	65,79	3939,892	0,787	0,847	0,994
2. Arbeitsanweisungen so planen, dass sie den Stärken der Schülerinnen und Schülern entsprechen.	65,59	3944,359	0,786	0,840	0,994
3. Lernphasen mit den persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern verbinden.	65,54	3913,796	0,830	0,876	0,994
4. unterschiedliche Arbeitsanweisungen in den Lernphasen anwenden, um die Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen.	65,56	3909,332	0,861	0,899	0,994
5. Arbeitsanweisungen so planen, dass sie das Interesse der Schülerinnen und Schüler ansprechen.	65,56	3880,956	0,936	0,928	0,994
6. Material und Ressourcen anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse zu erfüllen.	65,68	3884,302	0,936	0,920	0,994
7. Lernerfahrungsräume so gestalten, dass sie vorhandenes Wissen mit neuem verbinden.	65,77	3885,545	0,926	0,898	0,994
8. die räumlichen Begebenheiten so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler an den Lernaktivitäten teilnehmen können.	65,94	3886,401	0,882	0,854	0,994
9. verfügbare und passende Technik in Unterrichtsstunden einsetzen, wenn sie den Lernprozess verbessern.	65,59	3882,090	0,921	0,889	0,994
10. eine angemessene Zeiteinteilung (der Lernphasen) festlegen, sodass Lernziele erreicht werden können und ich werden sie flexibel anpassen, falls Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger Zeit benötigen.	65,77	3887,164	0,920	0,894	0,994
11. lehrplangemäßes Unterrichtsmaterial und Ressourcen auswählen, die zu den Lernzielen der Schülerinnen und Schüler passen.	65,64	3883,992	0,936	0,924	0,994
12. allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen zum Fragen stellen einräumen.	65,28	3873,279	0,923	0,929	0,994
13. allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen zur Interaktion mit Gleichaltrigen einräumen.	65,51	3879,466	0,928	0,929	0,994
14. gezielte Nachfragen stellen, um das Verständnis von Arbeitsanweisungen zu hinterfragen.	65,52	3877,458	0,947	0,935	0,994
15. angemessen auf Fragen und Anmerkungen von Schülerinnen und Schülern reagieren.	65,39	3873,116	0,939	0,938	0,994
16. hohe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler stellen.	65,76	3887,213	0,883	0,836	0,994

17. die Beurteilungskriterien innerhalb unterschiedlicher Lernphasen deutlich kommunizieren.	65,74	3879,249	0,947	0,936	0,994
18. unterschiedliche Instruktionsstrategien anwenden, die für die Schülerinnen und Schülern angemessen sind.	65,94	3890,539	0,921	0,904	0,994
19. motivierende Strategien anwenden.	65,50	3875,682	0,952	0,940	0,994
20. allen Schülerinnen und Schülern regelmäßig die Möglichkeit einräumen mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammenzuarbeiten.	65,42	3875,560	0,938	0,935	0,994
21. die Ergebnisse von Lernstandserhebungen für didaktische Entscheidungen nutzen. Hinweis: Dies beinhaltet auch formative Leistungsmessung im Unterricht.	65,95	3883,789	0,912	0,875	0,994
22. häufiges und angemessenes Feedback während Unterrichtsaktivitäten einbringen.	65,64	3875,554	0,930	0,900	0,994
23. eine sichere Lernumgebung schaffen, in der sich Schülerinnen und Schüler ermutigt fühlen Risiken einzugehen.	65,60	3880,303	0,924	0,892	0,994
24. Verhaltensregeln einführen, die den Schülerinnen und Schülern deutlich sind.	65,50	3862,982	0,923	0,916	0,994
25. kleine Gruppen aus Schülerinnen und Schülern bilden, die sich in ihren Fähigkeiten und Interessen unterscheiden und in denen sie trotzdem gemeinsam arbeiten können.	65,80	3873,001	0,917	0,897	0,994
26. Klassenarbeiten anpassen, wenn es nötig ist.	65,87	3869,229	0,901	0,862	0,994
27. mit Teamkolleginnen und Teamkollegen zusammenarbeiten, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.	65,62	3861,022	0,923	0,936	0,994
28. regelmäßig Informationen und/oder bewährte Methoden mit Kolleginnen und Kollegen austauschen, um den Unterricht zu verbessern.	65,64	3861,017	0,924	0,941	0,994
29. mit Familien zusammenarbeiten, um Informationen und Strategien auszutauschen, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.	66,15	3872,092	0,883	0,901	0,994
30. die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion des eigenen Lernzuwachses ermutigen.	65,70	3864,324	0,932	0,912	0,994
31. verschiedene Testarten anwenden, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu messen. Hinweis: Dieses Item umfasst formative Tests.	65,97	3866,895	0,897	0,884	0,994
32. Strategien zur Vermeidung von Verhaltensstörungen im Unterricht anwenden.	66,02	3879,576	0,897	0,875	0,994
33. Familienmitglieder in Klassenaktivitäten einbeziehen.	66,47	3886,804	0,856	0,891	0,994
34. jede Schülerin und jeden Schüler entsprechend ihrer/seiner Fähigkeiten und ihrem/seinem Potential lernen lassen.	65,88	3870,362	0,923	0,904	0,994
35. alternative Erklärungen oder Beispiele bereitstellen, wenn Schülerinnen oder Schüler verwirrt sind.	65,44	3858,694	0,940	0,932	0,994
36. gezielt Möglichkeiten zur Unterstützen Kommunikation für nichtsprachliche Schülerinnen und Schüler bereitstellen.	66,34	3882,140	0,849	0,843	0,994

13. Rotierte Komponentenmatrix AIS

Rotierte Komponentenmatrix^a		
	Komponente	
	1	2
1. Ich glaube, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Fähigkeiten in Regelklassen unterrichtet werden sollten.	0,447	0,657
2. Ich glaube, dass Inklusion ein Vorteil für alle Schülerinnen und Schüler aus sozialer Sicht ist.	0,347	0,562
3. Ich glaube, dass Inklusion die schulischen Leistungen aller Schülerinnen und Schüler begünstigt.	0,438	0,649
4. Ich glaube, dass alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Klassen lernen können, wenn ihre Lehrer bereit sind den Lehrplan anzupassen.	0,521	0,534
F3_5x	0,010	0,722
F3_6x	0,047	0,672
7. Es gefällt mir, dass ich die Chance habe Schülerinnen und Schüler mit niedrigeren schulischen Fähigkeiten gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern in meiner Klasse zu unterrichten.	0,778	0,225
8. Ich bin begeistert Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten in meiner Klasse zu unterrichten.	0,789	- 0,016
9. Ich freue mich, dass inkludierte Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten mich zu einer besseren Lehrkraft machen werden.	0,747	0,226
10. Ich bin glücklich darüber, dass Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung in ihrem alltäglichen Tagesablauf benötigen, in meiner Klasse sind.	0,739	0,315
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.		
a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.		

14. Rotierte Komponentenmatrix ITICS

Rotierte Komponentenmatrix^a		
	Komponente	
	1	2
17. Leistungsfeststellungen an die Lernprofile von Schülerinnen und Schülern anpassen, die Probleme haben (z.B. mehr Zeit für die Lösung von Aufgaben bereitstellen oder Aufgabenstellungen anpassen).	0,742	0,200
11. Den Lehrplan an die Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, die in meiner Klasse sind, anpassen.	0,715	0,139
16. Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen/Beeinträchtigung in unterschiedliche soziale Aktivitäten innerhalb der Klasse mit einbeziehen.	0,693	0,198
15. Schülerinnen und Schüler einbinden, die herausforderndes Verhalten zeigen, um bessere Wege der Zusammenarbeit herauszufinden.	0,618	0,404
13. Kollegen einbinden, um mögliche Lösungswege zu finden, wie ich Schülerinnen und Schüler mit Problemen in der Klasse unterstützen kann.	0,258	0,822
12. Eltern von Schülerinnen und Schülern einbinden, die in der Klasse Probleme haben.	0,121	0,807
14. Eine Fortbildung wahrnehmen, um Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen besser zu unterrichten.	0,477	0,625
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.		
a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.		

15. Rotierte Komponentenmatrix CIES (Explorativ)

Rotierte Komponentenmatrix ^a						
Explorative Faktorenanalyse	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
1. Ich werde nicht ausreichend Zeit haben, um Lerneinheiten für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu planen.	0,250	0,270	0,351	0,289	0,234	- 0,215
2. Es wird schwierig, die Disziplin in der Klasse aufrecht zu erhalten.	0,566	0,022	0,185	0,167	0,133	0,054
3. Ich habe nicht das nötige Wissen und notwendige Fertigkeiten, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu unterrichten.	0,031	0,061	0,153	0,144	0,707	- 0,130
4. Ich muss zusätzliche Schreibtischarbeit erledigen.	0,040	0,026	0,789	0,118	0,093	0,053
5. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung werden nicht von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung akzeptiert.	0,205	0,048	- 0,083	0,017	0,196	0,624
6. Eltern von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung könnte die Idee der gemeinsamen Beschulung nicht gefallen.	0,110	0,022	0,125	0,151	- 0,051	0,745
7. Meine Schule wird nicht genügend finanzielle Mittel für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion haben.	0,039	0,294	0,086	0,702	- 0,102	0,213
8. Es wird nur eine unzureichende therapeutische Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung vorhanden sein (z.B. Sprachtherapie, Physiotherapie, Ergotherapie).	0,103	0,725	0,057	0,154	0,069	0,021
9. Ich werde nicht genügend Anreize (z.B. mehr Gehalt oder Zuschüsse) erhalten, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu unterrichten.	0,152	0,156	0,712	-0,025	0,069	0,128
10. Meine Arbeitsbelastung wird sich erhöhen.	0,273	0,088	0,748	0,156	0,163	- 0,075
11. Andere Schulmitarbeitende werden gestresst sein.	0,238	0,066	0,386	0,694	- 0,002	0,043
12. Meine Schule wird Probleme haben sich Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Behinderungsarten zu öffnen, weil sie eine schlechte Infrastruktur hat (z.B. bauliche Barrieren).	-0,069	0,474	0,297	0,186	- 0,086	0,393
13. Es werden nur unzureichende Ressourcen/ sonderpädagogische Lehrkräfte für die Unterstützung in der Inklusion vorhanden sein.	0,078	0,812	0,116	0,111	0,151	0,007
14. Meine Schule wird weder adäquates Unterrichtsmaterial für inklusiven Unterricht noch technische Unterstützung für den Unterricht (z.B. Braille Schreibmaschine) haben.	0,092	0,791	0,036	0,148	0,066	0,046
15. Das allgemeine akademische Niveau der Schule wird leiden.	0,797	0,108	0,124	0,037	0,018	0,155
16. Mein Erfolg als Klassenlehrkraft wird sich verschlechtern.	0,681	0,065	0,153	-0,047	0,169	0,280
17. Die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung werden beeinträchtigt.	0,846	0,030	0,022	0,062	0,089	0,048
18. In inklusiven Klassen wird es schwierig, allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.	0,488	0,341	0,126	0,155	0,204	- 0,222
19. Ich werde nicht mit Schülerinnen und Schülern zurechtkommen, die keine ausreichende Eigenständigkeit in Alltagssituationen haben (z.B. nicht eigenständig auf die Toilette gehen).	0,164	0,147	0,078	-0,013	0,711	0,082
20. Es wird nur eine unzureichende administrative Unterstützung bei der Einführung des inklusiven Unterrichts geben.	0,038	0,240	- 0,038	0,772	0,247	0,030
21. Die Inklusion von einer Schülerin/ einem Schüler mit Behinderung in meiner Klasse wird in mir ein höheres Angst- und Stresspegel auslösen.	0,241	0,032	0,080	-0,015	0,545	0,289
a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.						
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.						

16. Rotierte Komponentenmatrix CIES (Konfirmatorisch)

Rotierte Komponentenmatrix ^a				
Konfirmatorische Faktorenanalyse	Komponente			
	1	2	3	4
1. Ich werde nicht ausreichend Zeit haben, um Lerneinheiten für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu planen.	0,218	0,351	0,425	-0,275
2. Es wird schwierig, die Disziplin in der Klasse aufrecht zu erhalten.	0,543	0,080	0,261	0,003
3. Ich habe nicht das nötige Wissen und notwendige Fertigkeiten, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu unterrichten.	0,239	0,191	0,204	-0,472
4. Ich muss zusätzliche Schreibtischarbeit erledigen.	0,057	0,046	0,778	-0,010
5. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung werden nicht von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung akzeptiert.	0,427	0,116	-0,093	0,391
6. Eltern von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung könnte die Idee der gemeinsamen Beschulung nicht gefallen.	0,268	0,128	0,130	0,649
7. Meine Schule wird nicht genügend finanzielle Mittel für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion haben.	-0,006	0,584	0,258	0,346
8. Es wird nur eine unzureichende therapeutische Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung vorhanden sein (z.B. Sprachtherapie, Physiotherapie, Ergotherapie).	0,122	0,701	0,035	-0,069
9. Ich werde nicht genügend Anreize (z.B. mehr Gehalt oder Zuschüsse) erhalten, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu unterrichten.	0,185	0,092	0,652	0,020
10. Meine Arbeitsbelastung wird sich erhöhen.	0,251	0,108	0,769	-0,146
11. Andere Schulmitarbeitende werden gestresst sein.	0,149	0,355	0,585	0,171
12. Meine Schule wird Probleme haben sich Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Behinderungsarten zu öffnen, weil sie eine schlechte Infrastruktur hat (z.B. bauliche Barrieren).	0,003	0,503	0,263	0,339
13. Es werden nur unzureichende Ressourcen/ sonderpädagogische Lehrkräfte für die Unterstützung in der Inklusion vorhanden sein.	0,132	0,763	0,070	-0,147
14. Meine Schule wird weder adäquates Unterrichtsmaterial für inklusiven Unterricht noch technische Unterstützung für den Unterricht (z.B. Braille Schreibmaschine) haben.	0,122	0,759	0,005	-0,056
15. Das allgemeine akademische Niveau der Schule wird leiden.	0,747	0,077	0,164	0,112
16. Mein Erfolg als Klassenlehrkraft wird sich verschlechtern.	0,742	0,033	0,157	0,114
17. Die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung werden beeinträchtigt.	0,786	0,025	0,093	0,005
18. In inklusiven Klassen wird es schwierig, allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.	0,434	0,345	0,180	-0,292
19. Ich werde nicht mit Schülerinnen und Schülern zurechtkommen, die keine ausreichende Eigenständigkeit in Alltagssituationen haben (z.B. nicht eigenständig auf die Toilette gehen).	0,435	0,206	0,073	-0,347
20. Es wird nur eine unzureichende administrative Unterstützung bei der Einführung des inklusiven Unterrichts geben.	0,068	0,608	0,184	0,034
21. Die Inklusion von einer Schülerin/ einem Schüler mit Behinderung in meiner Klasse wird in mir ein höheres Angst- und Stresspegel auslösen.	0,496	0,096	0,078	-0,078
a. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.				
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.				

17. Rotierte Komponentenmatrix TEIP

Rotierte Komponentenmatrix^a			
	Komponente		
	1	2	3
1. Ich kann vielfältige Arten der Leistungsbeurteilung benutzen (z.B. Portfolio, angepasste Tests, leistungsabhängige Tests).	-0,108	0,081	0,486
2. Ich kann alternative Erklärungen und Beispiele bereitstellen, wenn Schülerinnen und Schüler verwirrt sind.	0,094	0,041	0,725
3. Ich kann gut unterschiedliche Übungsaufgaben entwerfen, welche die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung berücksichtigen.	-0,112	0,338	0,623
4. Ich kann gut abschätzen, inwiefern meine Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsstoff verstanden haben.	0,231	0,082	0,633
5. Ich kann für begabte Schülerinnen und Schüler angemessene Herausforderungen bereitstellen.	0,092	0,064	0,690
6. Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich Partner- und Kleingruppenarbeiten anleiten kann.	0,377	0,030	0,541
7. Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich präventiv mit störendem Verhalten umgehen kann, bevor es ausbricht.	0,799	0,121	0,124
8. Ich kann störendes Verhalten in der Klasse kontrollieren.	0,888	0,061	0,089
9. Ich kann Schülerinnen und Schüler beruhigen, die stören oder laut sind.	0,861	0,101	0,077
10. Ich kann Schülerinnen und Schüler dazu anleiten die Klassenregeln zu befolgen.	0,801	0,127	0,108
11. Ich bin zuversichtlich, dass ich gut mit körperlich aggressiven Schülerinnen und Schülern umgehen kann.	0,683	0,152	-0,039
12. Ich kann Schülerinnen und Schülern meine Erwartungen über ihr Verhalten verdeutlichen.	0,462	0,134	0,406
13. Ich kann Familien darin unterstützen, dass sich ihre Kinder in der Schule gut entwickeln.	0,197	0,437	0,326
14. Ich kann den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern, die scheitern, verbessern.	0,128	0,346	0,503
15. Ich bin imstande gemeinsam mit anderen Fachkräften und Mitarbeitenden (z.B. pädagogischen Mitarbeitenden, anderen Lehrkräften) Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu unterrichten.	0,253	0,663	0,087
16. Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in Schulaktivitäten einbinden kann.	0,194	0,637	0,139
17. Ich kann mit anderen Fachkräften (z.B. abgeordneten Förderschullehrkräften oder Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten) zusammen an Förderplänen für Schülerinnen und Schülern mit Behinderung arbeiten.	0,070	0,748	0,090
18. Ich bin zuversichtlich, dass ich andere, die nicht viel über rechtliche und politische Aspekte der Inklusion wissen, informieren kann.	0,042	0,728	0,058
19. Ich kann Materialien der Unterstützten Kommunikation einsetzen, so dass nichtsprachliche Schülerinnen und Schüler am Unterricht partizipieren können.	-0,040	0,759	0,040
20. Ich kann Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer individuellen Förderziele unterstützen.	0,126	0,608	0,393
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.			
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.			
a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.			

18. Rotierte Komponentenmatrix IPRS (explorativ)

Rotierte Komponentenmatrix^a		
	Komponente	
	1	2
1. Arbeitsanweisungen anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schülern zu treffen. Hinweis: Dies bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.	0,374	0,762
2. Arbeitsanweisungen so planen, dass sie den Stärken der Schülerinnen und Schülern entsprechen.	0,342	0,795
3. Lernphasen mit den persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern verbinden.	0,371	0,827
4. unterschiedliche Arbeitsanweisungen in den Lernphasen anwenden, um die Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen.	0,401	0,838
5. Arbeitsanweisungen so planen, dass sie das Interesse der Schülerinnen und Schüler ansprechen.	0,586	0,748
6. Material und Ressourcen anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse zu erfüllen.	0,622	0,711
7. Lernerfahrungsräume so gestalten, dass sie vorhandenes Wissen mit neuem verbinden.	0,640	0,678
8. die räumlichen Begebenheiten so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler an den Lernaktivitäten teilnehmen können.	0,664	0,591
9. verfügbare und passende Technik in Unterrichtsstunden einsetzen, wenn sie den Lernprozess verbessern.	0,591	0,722
10. eine angemessene Zeiteinteilung (der Lernphasen) festlegen, sodass Lernziele erreicht werden können und ich werden sie flexibel anpassen, falls Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger Zeit benötigen.	0,598	0,713
11. lehrplangemäßes Unterrichtsmaterial und Ressourcen auswählen, die zu den Lernzielen der Schülerinnen und Schüler passen.	0,607	0,726
12. allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen zum Fragen stellen einräumen.	0,599	0,717
13. allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen zur Interaktion mit Gleichaltrigen einräumen.	0,618	0,704
14. gezielte Nachfragen stellen, um das Verständnis von Arbeitsanweisungen zu hinterfragen.	0,638	0,708
15. angemessen auf Fragen und Anmerkungen von Schülerinnen und Schülern reagieren.	0,621	0,716
16. hohe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler stellen.	0,589	0,673
17. die Beurteilungskriterien innerhalb unterschiedlicher Lernphasen deutlich kommunizieren.	0,653	0,693
18. unterschiedliche Instruktionsstrategien anwenden, die für die Schülerinnen und Schülern angemessen sind.	0,644	0,668
19. motivierende Strategien anwenden.	0,670	0,682
20. allen Schülerinnen und Schülern regelmäßig die Möglichkeit einräumen mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammenzuarbeiten.	0,632	0,703
21. die Ergebnisse von Lernstandserhebungen für didaktische Entscheidungen nutzen. Hinweis: Dies beinhaltet auch formative Leistungsmessung im Unterricht.	0,670	0,627
22. häufiges und angemessenes Feedback während Unterrichtsaktivitäten einbringen.	0,643	0,680
23. eine sichere Lernumgebung schaffen, in der sich Schülerinnen und Schüler ermutigt fühlen Risiken einzugehen.	0,677	0,636
24. Verhaltensregeln einführen, die den Schülerinnen und Schülern deutlich sind.	0,772	0,533
25. kleine Gruppen aus Schülerinnen und Schülern bilden, die sich in ihren Fähigkeiten und Interessen unterscheiden und in denen sie trotzdem gemeinsam arbeiten können.	0,761	0,537

	Komponente	
	1	2
26. Klassenarbeiten anpassen, wenn es nötig ist.	0,775	0,499
27. mit Teamkolleginnen und Teamkollegen zusammenarbeiten, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.	0,774	0,531
28. regelmäßig Informationen und/oder bewährte Methoden mit Kolleginnen und Kollegen austauschen, um den Unterricht zu verbessern.	0,787	0,518
29. mit Familien zusammenarbeiten, um Informationen und Strategien auszutauschen, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.	0,825	0,422
30. die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion des eigenen Lernzuwachses ermutigen.	0,767	0,551
31. verschiedene Testarten anwenden, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu messen. Hinweis: Dieses Item umfasst formative Tests.	0,802	0,466
32. Strategien zur Vermeidung von Verhaltensstörungen im Unterricht anwenden.	0,787	0,481
33. Familienmitglieder in Klassenaktivitäten einbeziehen.	0,855	0,353
34. jede Schülerin und jeden Schüler entsprechend ihrer/seiner Fähigkeiten und ihrem/seinem Potential lernen lassen.	0,767	0,539
35. alternative Erklärungen oder Beispiele bereitstellen, wenn Schülerinnen oder Schüler verwirrt sind.	0,711	0,621
36. gezielt Möglichkeiten zur Unterstützen Kommunikation für nichtsprachliche Schülerinnen und Schüler bereitstellen.	0,804	0,397
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.		
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.		
a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.		

19. Komponentenmatrix IPRS (konfirmatorisch)

Komponentenmatrix^a	
	Komponente
	1
1. Arbeitsanweisungen anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schülern zu treffen. Hinweis: Dies bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.	0,797
2. Arbeitsanweisungen so planen, dass sie den Stärken der Schülerinnen und Schülern entsprechen.	0,797
3. Lernphasen mit den persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern verbinden.	0,840
4. unterschiedliche Arbeitsanweisungen in den Lernphasen anwenden, um die Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen.	0,870
5. Arbeitsanweisungen so planen, dass sie das Interesse der Schülerinnen und Schüler ansprechen.	0,941
6. Material und Ressourcen anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse zu erfüllen.	0,941
7. Lernerfahrungsräume so gestalten, dass sie vorhandenes Wissen mit neuem verbinden.	0,931
8. die räumlichen Begebenheiten so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler an den Lernaktivitäten teilnehmen können.	0,889
9. verfügbare und passende Technik in Unterrichtsstunden einsetzen, wenn sie den Lernprozess verbessern.	0,926
10. eine angemessene Zeiteinteilung (der Lernphasen) festlegen, sodass Lernziele erreicht werden können und ich werden sie flexibel anpassen, falls Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger Zeit benötigen.	0,926
11. lehrplangemäßes Unterrichtsmaterial und Ressourcen auswählen, die zu den Lernzielen der Schülerinnen und Schüler passen.	0,941
12. allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen zum Fragen stellen einräumen.	0,929
13. allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen zur Interaktion mit Gleichaltrigen einräumen.	0,933
14. gezielte Nachfragen stellen, um das Verständnis von Arbeitsanweisungen zu hinterfragen.	0,951
15. angemessen auf Fragen und Anmerkungen von Schülerinnen und Schülern reagieren.	0,944
16. hohe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler stellen.	0,891
17. die Beurteilungskriterien innerhalb unterschiedlicher Lernphasen deutlich kommunizieren.	0,951
18. unterschiedliche Instruktionsstrategien anwenden, die für die Schülerinnen und Schülern angemessen sind.	0,927
19. motivierende Strategien anwenden.	0,956
20. allen Schülerinnen und Schülern regelmäßig die Möglichkeit einräumen mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammenzuarbeiten.	0,943
21. die Ergebnisse von Lernstandserhebungen für didaktische Entscheidungen nutzen. Hinweis: Dies beinhaltet auch formative Leistungsmessung im Unterricht.	0,917
22. häufiges und angemessenes Feedback während Unterrichtsaktivitäten einbringen.	0,935
23. eine sichere Lernumgebung schaffen, in der sich Schülerinnen und Schüler ermutigt fühlen Risiken einzugehen.	0,929
24. Verhaltensregeln einführen, die den Schülerinnen und Schülern deutlich sind.	0,926
25. kleine Gruppen aus Schülerinnen und Schülern bilden, die sich in ihren Fähigkeiten und Interessen unterscheiden und in denen sie trotzdem gemeinsam arbeiten können.	0,921
26. Klassenarbeiten anpassen, wenn es nötig ist.	0,905

27. mit Teamkolleginnen und Teamkollegen zusammenarbeiten, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.	0,926
28. regelmäßig Informationen und/oder bewährte Methoden mit Kolleginnen und Kollegen austauschen, um den Unterricht zu verbessern.	0,927
29. mit Familien zusammenarbeiten, um Informationen und Strategien auszutauschen, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.	0,887
30. die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion des eigenen Lernzuwachses ermutigen.	0,935
31. verschiedene Testarten anwenden, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu messen. Hinweis: Dieses Item umfasst formative Tests.	0,901
32. Strategien zur Vermeidung von Verhaltensstörungen im Unterricht anwenden.	0,901
33. Familienmitglieder in Klassenaktivitäten einbeziehen.	0,862
34. jede Schülerin und jeden Schüler entsprechend ihrer/seiner Fähigkeiten und ihrem/seinem Potential lernen lassen.	0,927
35. alternative Erklärungen oder Beispiele bereitstellen, wenn Schülerinnen oder Schüler verwirrt sind.	0,943
36. gezielt Möglichkeiten zur Unterstützen Kommunikation für nichtsprachliche Schülerinnen und Schüler bereitstellen.	0,855
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.	
a. 1 Komponenten extrahiert	