

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 2

Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Grundschule



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 2

Print-ISBN 978-3-8309-4513-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9513-5

<https://doi.org/10.31244/9783830995135>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Astrid Rank, Alina Quante, Sabine Sroka & Meike Munser-Kiefer

Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ergebnisse aus dem Projekt P-ink

Zusammenfassung

Das Projekt *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung (P-ink)* fokussiert die Kooperation von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Kontext, vorrangig in der Grundschule. Dafür wurde unter Einbezug empirischer sowie theoretischer Erkenntnisse eine Fortbildungsmaßnahme entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Die Begleitstudie erfasste zu mehreren Messzeitpunkten sowohl quantitative als auch qualitative Daten. Ausgehend von der heterogenen Teilnehmer-schaft dieser Fortbildung werden Konzeption und praktische Durchführung der Professionalisierungsmaßnahme beschrieben. Einzelne Fortbildungsinhalte werden konkretisiert und mit Arbeitsergebnissen der Teilnehmenden illustriert. Abschließend werden bisherige Erkenntnisse beschrieben, aus welchen Folgerungen für eine Fortbildungskonzeption im Allgemeinen sowie die zukünftige Fortführung dieser Professionalisierungsmaßnahme im Besonderen abgeleitet werden können.

Schlüsselworte: Fortbildung, Kooperation, Inklusion

Abstract

The research project *Professionalisation for an Inclusive School System in the Third Phase of Teacher Education (P-ink)* focuses on the collaboration between regular and special education teachers in inclusive schools, mainly primary schools. By comprising current empirical data as well as theoretical knowledge, a training for professional development was designed, provided and evaluated. The research study collected both quantitative and qualitative data at several measurement times. According to the starting state, the participants of the training turned out to be quite a heterogeneous group which was taken into consideration when designing and providing the training for professional development. Selected content and participants' work results during the training are depicted in this article. Also, empirical results of the study and their implications for developing teacher training will be described and considerations regarding the future continuation of this professionalisation training can be derived.

Keywords: Teacher Training, collaboration, inclusion

1. Ziele des Projektes

Zielgerichtete Kooperation gilt als wichtige Voraussetzung, damit Inklusion im Bildungswesen gelingen kann (Batzdorfer & Kullmann, 2016) und ist untrennbar mit der Qualität inklusiver Schulen sowie deren Schulentwicklung verbunden (Heimlich, 2018). Der deutschsprachige Forschungs- und Fachdiskurs fokussiert dabei zu meist auf die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen (u. a. Arndt & Werning, 2013; Kreis, Wick & Korosok Labhardt, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014).

Im Vorhaben „Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung“ (P-ink)¹ wurde ebenfalls die Zusammenarbeit von Lehrkräften des Regelschul- und Sonderschullehrer:innen in den Mittelpunkt gestellt. Auch wenn das Ziel von Inklusion eine gemeinsame Schule für alle Kinder darstellt, geht es in diesem Projekt in erster Linie um die Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, die durch die Umsetzung der UN-BRK (2009) einen Rechtsanspruch darauf haben, an Regelschulen unterrichtet zu werden. Das liegt vor allem am Bedarf der Lehrpersonen, so dass wir für diese Studie einem engen Inklusionsbegriff folgen. Ziel war es, Lehrkräfte für die Arbeit in transdisziplinären Teams zu qualifizieren. Dazu wurde eine Professionalisierungsmaßnahme zur Kooperation in zentralen Themen des inklusiven Settings entwickelt und durchgeführt. In der begleitenden Studie wurde untersucht, ob sich dadurch die Kompetenzen der kooperierenden Tandems für inklusive Bildung verändern. Erfasst wurden inklusionsbezogenes Wissen, inklusionsbezogene Überzeugungen, allgemeine und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und unterrichtsbezogene Zielorientierungen. Darüber hinaus wurde die Kooperation der Lehrkräfte erhoben. Die Studie folgt dem kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz (Baumert & Kunter, 2006; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter 2015), adaptiert für das inklusive Setting: Wie für Unterricht allgemein so gelten auch für inklusiven Unterricht Professionswissen, Motivation (Rank, 2012), Einstellungen, Beliefs (Jordan, Schwartz & McGiehr-Richmond, 2009; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015) und Selbstwirksamkeitserwartungen (Bosse & Spörer, 2014; Kopp, 2009) als handlungsleitend. Hinzu kommen Kompetenzfacetten der Lehrkräfte, die durch das jeweilige Studium spezialisiert erworben werden und erst in der gelungenen Kooperation im inklusiven Klassenzimmer gewinnbringend genutzt werden können (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Löser & Werning, 2013), weil neben einer abgestimmten Arbeitsteilung auch eine Ko-Konstruktion von Expertise in diesen Facetten der professionellen Handlungskompetenz erforderlich ist.

Bezogen auf Inklusion gibt es einige Studien zu Überzeugungen und Werthaltungen auf der Ebene von Studierenden (Beacham & Rouse, 2012; Bosse & Spörer, 2014; Kopp, 2009; Scholz, Gebhardt & Tretter, 2010) und auf der Ebene von Lehrkräften (Gebhardt et al., 2011; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013; Kullmann et al., 2015). Sonderpädagog:innen sowie Grundschulpädagog:innen stehen der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung grundsätzlich positiv gegenüber, es herrscht jedoch höhere Skepsis vor, je schwerer sich die Einschränkung der Kinder darstellt (Avramidis & Norwich, 2002; Gebhardt et al., 2011; Scheer, Scholz, Rank & Donie, 2015).

Eine hohe Bedeutung kommt darüber hinaus der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften zu. Für das Arbeiten im inklusiven Setting ist sowohl die allgemeine als auch die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte ausschlaggebend. Ältere Studien zeigen, dass Lehrkräfte mit höherer allgemeiner Selbstwirksamkeit mit Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf kon-

1 Das Projekt P-ink wurde unter dem Förderkennzeichen 01/NV1703 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (2017–2020).

struktiver und unterstützender umgehen (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984) und diese seltener auf Sonderschulen empfehlen (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993). Scheer et al. (2015) fanden hohe Ausgangswerte bei Studierenden und Referendar:innen in Bezug auf das Konstrukt der Inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung mit signifikanten Unterschieden zwischen verschiedenen Lehrkräften. Zudem sind auch motivationale Zielorientierungen relevant für das Denken und Handeln angehender und tätiger Lehrkräfte. Beispielsweise sind Lehrkräfte mit einer hohen Lernzielorientierung (*Mastery Goal Orientation*) motiviert, etwas über effektives Unterrichten dazuzulernen und ihre professionellen Kompetenzen zu erweitern (Butler, 2007; Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010).

Es gibt Hinweise darauf, dass Kooperation eine zentrale Gelingensbedingung ist (Löser & Werning, 2013). In der Regel haben Lehrkräfte eine eher zustimmende Einstellung zum Team-Teaching im Zwei-Pädagogen-System (Pancsofar & Petroff, 2016). Häufig werden positive Entwicklungen (z. B. ein *voneinander Lernen*) berichtet, doch es zeigen sich auch Hemmnisse (z. B. durch unterschiedliche Berufserfahrung in der Inklusion) (Preiß, Quandt & Fischer, 2016). Im Rahmen von Expert:innenbefragungen wurden mit Beratung, Diagnostik, Förderung, Kooperation und Unterricht Kompetenzbereiche als typisch sonderpädagogisch beschrieben, die auch im Regelschullehramt zentral sind. Die Arbeit in Teams ist häufig durch Assistenzunterricht oder niveaudifferenzierten Unterricht geprägt und es findet kein Co-Teaching statt. Die Leitung des Unterrichts liegt in der Regel bei der Lehrkraft des Regelschullehramts und die Unterstützung der Schüler:innen bei der sonderpädagogischen Lehrkraft (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann 2015; Pancsofar & Petroff, 2016; Schwab, 2017). Entsprechend finden sich eher oberflächenorientierte Formen der Teamarbeit wie Arbeitsteilung (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

Als günstig erweist sich eine Bewusstheit der eigenen Expertise sowie deren Grenzen, denn dies kann Ko-Konstruktion bzw. Komplementarität in der Zusammenarbeit erleichtern – eine Basis für kooperative Unterrichtsentwicklung. Diese ist, wie Kreis et al. (2016) zusammenfassen, dann vielversprechend, wenn Perspektivenwechsel und dialogische Reflexion stattfinden können, die sinnvollerweise über das Hinterfragen von Kompetenzen auch zu deren Adaption und Erweiterung führen. Ein solcher Ansatz ist auch für Lehrer:innenfortbildungen sinnvoll und kann z. B. über Action Research (Altrichter & Feindt, 2011) oder kollegiales Unterrichtscoaching (Kreis & Staub, 2016) unterstützt werden.

Neben den inhaltlichen Punkten lassen sich aus den von Lipowsky (2004, 2010, 2011) zusammengefassten Gelingensbedingungen für Lehrkräftefortbildungen weitere relevante Faktoren identifizieren: Länger andauernde Fortbildungen sind nicht notwendigerweise, aber tendenziell wirksamer. Darüber hinaus begünstigen domänenspezifische Fortbildungen den Aufbau fachdidaktischen und diagnostischen Wissens, da so die jeweiligen Lern- und Verstehensprozesse der Schüler:innen gezielter nachvollzogen werden können. Ebenso günstig kann sich auswirken, wenn fachliche Expertise von außen einbezogen wird. Zudem zeigt sich, dass Partizipationsmöglichkeiten sowie die Integration von eigenen Klassendaten und -produkten der Fort-

bildungsteilnehmenden sowohl im Hinblick auf den Lernerfolg als auch auf die intrinsische Motivation besonders erfolgversprechend sind (vgl. auch Rank, Gebauer, Fölling-Albers & Hartinger, 2011; Rank, Gebauer, Hartinger & Fölling-Albers, 2012).

2. Stichprobe

Die Stichprobe des Projektes P-ink bildeten multiprofessionelle Teams, die sich aus einer Regelschullehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft zusammensetzten. Diese Teams meldeten sich gemeinsam zu einer von drei Fortbildungsreihen an, die in den Schuljahren 2018/2019 und 2019/2020 von den Projektbeteiligten der Universität Regensburg durchgeführt wurden. Die Fortbildungen wurden über offizielle Stellen ausgeschrieben und als Lehrer:innenfortbildung anerkannt. An untenstehender Tabelle ist erkennbar, dass mehr Regelschullehrkräfte als Sonderpädagog:innen beteiligt waren, mitunter, weil eine Sonderpädagog:in mit mehreren Regelschullehrkräften arbeitete. Zudem kamen trotz der Bedingung, sich als Team anzumelden, auch wenige Einzelteilnehmer:innen zur Fortbildung.

Insgesamt war die Stichprobe heterogen: Die Berufserfahrung in der Inklusion variierte von 0 bis 15 Jahren, im Mittel handelte es sich eher um erfahrene Lehrkräfte. Formen und Zeiten der Zusammenarbeit waren sehr verschieden: 35 Lehrkräfte unterrichteten weniger als 5 Stunden gemeinsam, 11 davon sogar überhaupt nicht; 17 Lehrkräfte unterrichteten mehr als 10 Stunden zusammen. Die Personen, die wenig bis gar keine Zeit im Klassenzimmer gemeinsam verbrachten, waren eher dem mobilen sonderpädagogischen Dienst zuzuordnen, der zwar regelmäßig zu einer Klasse kommt, hier aber immer mit einzelnen Kindern differenziert. Die hohen gemeinsamen Zeiten waren häufiger bei Klassen mit einem echten Lehrkräftetandem zu finden.

Ähnlich heterogene Bedingungen gab es bei der Besprechungszeit: Insgesamt wurden 73 Lehrkräfte befragt, bei denen die Team-Besprechungszeit in der Woche von 15 bis mehr als 90 Minuten variierte (vgl. Tabelle 2). 23 dieser Personen gaben an, kein festes Zeitfenster für Besprechungen zu haben. Dieses Ergebnis zeigt, dass eine Grundbedingung der Zusammenarbeit, nämlich die gemeinsame Zeit, bei vielen nicht gegeben war. Entsprechend nannten relativ viele der Teilnehmenden den Wunsch nach mehr Besprechungszeit.

Tabelle 1: Stichprobenkennwerte zu Person, Berufsgruppe und Berufserfahrung sowie zur Arbeit im inklusiven Setting

Variable	N	Skaleneinheiten	MW	Min	Max	SD
Gender	73	m: 4 w: 63 d: 0				
Alter	58	<30: 2 31-40: 12 41-50: 30 >51: 21	45.90	27	61	8.19
Lehramt	73	Grundschule: 35 Haupt-/Mittelschule: 3 Gymnasium: 1 Berufliche Schule: 7 Sonderpäd. Förderung: 27				
Berufserfahrung	60		17.07	1	37	8.32
Berufserfahrung Inklusion	60		4.70	0	15	3.60
gemeinsame Stunden im inklusiven Klassenzimmer (Schulstunden à 45 Minuten)	56	0: 11 1-4: 24 5-10: 5 11-15: 4 16-20: 9 >20: 3	6.69	0	23	7.29
Formen der Zusammenarbeit ²	44	Kooperationsklasse: 3 Tandemklasse: 8 Partnerklasse: 11 Mobiler sonderpädagogischer Dienst 14				

Tabelle 2: Zusammensetzung der Stichprobe – Umfang und Einschätzung der Besprechungszeit

Umfang der Besprechungszeit (Minuten pro Woche)						
N	Bis 15 Minuten	16 bis 30 Minuten	31 bis 60 Minuten	61 bis 90 Minuten	Mehr als 90 Minuten	Keine Angabe
73	5	19	19	8	4	18
Wie schätzen Sie den Umfang der Besprechungszeit ein, die Sie derzeit zur Verfügung haben?						
N	Zu viel	Eher zu viel	passend	Eher zu wenig	Zu wenig	Keine Angabe
62	0	0	24	26	8	4

- 2 Die Studie wurde in Bayern durchgeführt, wo das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (Artikel 2, Absatz 2/Artikel 30) diese Formen gemeinsamen Lernens vorsieht. Kooperationsklassen und Partnerklassen sind hierbei eher Formen der Zusammenarbeit von Regel- und Förderschule, der sonderpädagogische Dienst unterstützt Regelschulen bei der Aufnahme einzelner Kinder mit Förderbedarf, die Tandemklasse ist eine inklusive Klasse mit festem Lehrkräftetandem.

Die unterrichteten Förderschwerpunkte in den inklusiven Klassen der Stichprobe (Abbildung 1) ähneln insgesamt der Prävalenz in Deutschland (KMK 2020).

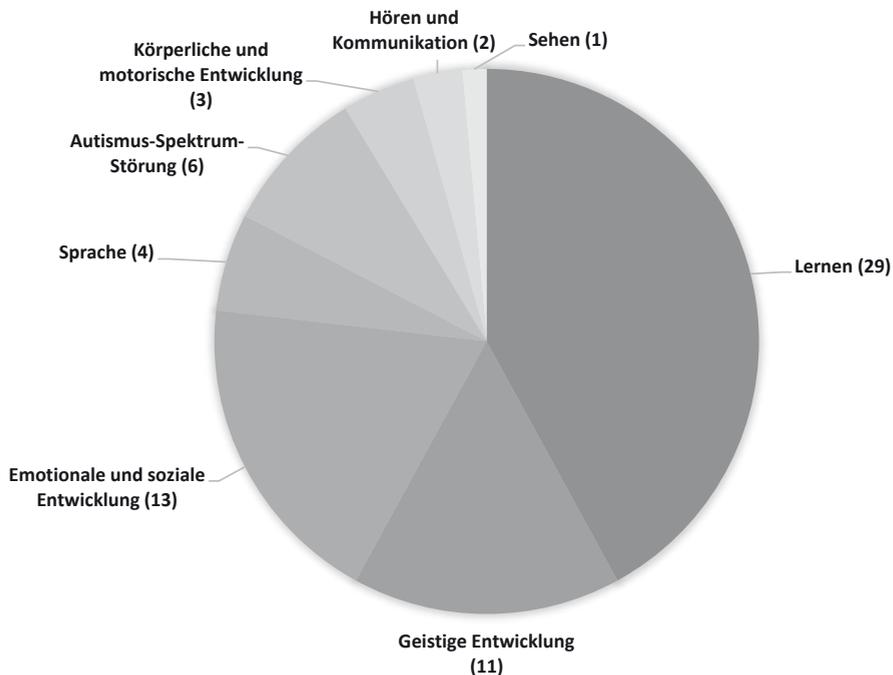


Abbildung 1: Förderschwerpunkte der inklusiv unterrichteten Schüler:innen

Auch die Motive des Einstiegs in die Inklusion unterschieden sich: Es gab ungefähr gleich viele Personen, die sich aktiv für die Inklusion entschieden ($n = 28$), wie Personen, auf die die Inklusion „einfach zukam“ ($n = 33$); nur zwei der Befragten hätten lieber nicht inklusiv gearbeitet (vgl. Abbildung 2).

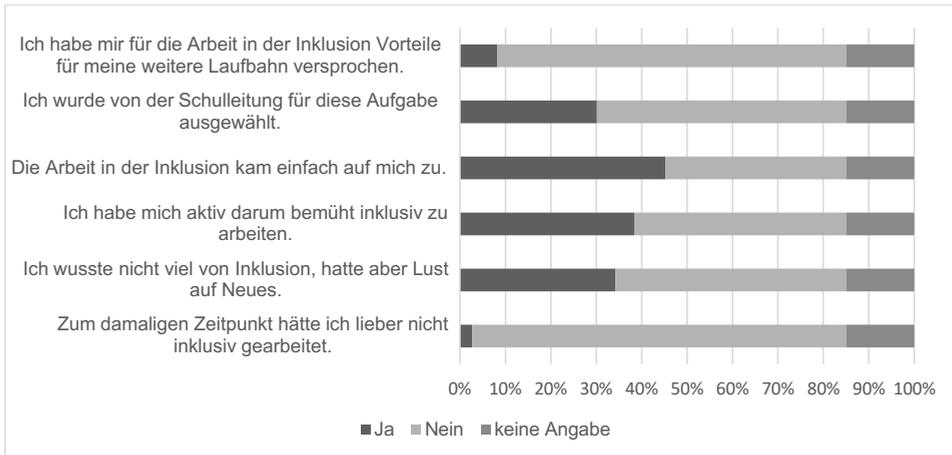


Abbildung 2: Gründe für den Einstieg in die inklusive Arbeit

3. Empirische Grundlagen des Konzepts

Zur Untersuchung von Ausgangslage und Veränderungen wurden verschiedene Tests und Fragebögen eingesetzt, die im Folgenden mit zentralen Ergebnissen dargestellt werden. Zusätzlich werden die Implikationen genannt, die sich für die Fortbildung ergaben.

3.1 Burnoutisiko und Belastungserleben

Die Selbsteinschätzungen zum Verhalten und Erleben gegenüber der Arbeit und dem Beruf wurden mit dem *Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster* (AVEM) (Schaarschmidt & Fischer, 2008) erhoben. Dieser Test beschreibt Stärken und Risikofaktoren in den Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit sowie Emotion und gibt eines von vier Bewältigungsmustern aus (Gesundheit G, Schonung/Schutz S, Anstrengung A, Burnout B). Von den eindeutig zuordenbaren Ergebnissen der Grundgesamtheit (100 %, $n = 73$) waren 18 % ($n = 13$) im gesundheitsorientierten Muster G und 30 % ($n = 22$) im schutzorientierten Muster S zu finden. Allerdings gab es auch Personen im Risikomuster: 7 % ($n = 5$) im Risikomuster A und 11 % ($n = 8$) im Risikomuster B. Der Rest (34 %, $n = 25$) konnte nicht eindeutig zugeordnet werden.

Für die Fortbildung wurden deshalb auf die gesundheitsunterstützenden Faktoren Wert gelegt, denn Inklusion und Kooperation können für die Lehrkräfte belastend sein. Somit sind beispielsweise Selbstwirksamkeitsaspekte zu stärken sowie Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, die von den Autoren des AVEM unter Rückgriff auf Becker (1986) als gesundheitsrelevant bezeichnet werden. Erfolgserleben und Erleben sozialer Unterstützung können als Schutzfaktoren die-

nen (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Classroom-Management und das konstruktive Bearbeiten von Konflikten gelten als Faktoren der Burnout-Prävention (vgl. zusammenfassend Helmke, 2012).

3.2 Inklusive Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen

Inklusive Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen wurden mit Hilfe der Instrumente *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised* (SACIE-R) und *Teacher Efficacy to implement Inclusive Practices* (TEIP) (deutsche Versionen: Feyerer et al., 2013) erhoben. Diese Instrumente messen angelehnt an die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura (1997) folgende Subskalen: (1) negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigung, (2) positive Haltungen zur inklusiven Schule, (3) Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts, (4) Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung, (5) Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation und (6) Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten.

Die hohen Werte deuteten auf inklusionsförderliche Einstellungen hin. Die selbst eingeschätzten Fähigkeiten zur Kooperation wiesen sogar sehr hohe Werte auf. Lediglich in der Subskala „Bedenken“ gab es einen signifikanten Unterschied. Regelschullehrkräfte zeigten sich besorgter als Sonderpädagog:innen. Für die Fortbildung konnte im Mittel mit sehr günstigen Voraussetzungen gestartet werden, Offenheit für Kooperation war vorhanden, die Bedenken der Regelschullehrkräfte mussten jedoch aufgenommen und bearbeitet werden.

Dass sich das Zutrauen in die eigenen Kooperationsfähigkeiten auch in der tatsächlichen Kooperation niederschlägt, zeigten die Ergebnisse des *Fragebogens zur Arbeit im Team* (FAT) (Kauffeld, 2004). Die vier Skalen sind hierarchisch geordnet: Klare Anforderungen und Ziele sind die Grundlage, gefolgt von der Bewältigung von Aufgaben. Zusammenhalt ist die nächste Stufe, die auf Vertrauen und Respekt basiert. Ganz oben steht die gemeinsame Verantwortungsübernahme.

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Stichprobengröße sowie Beispielitems aus SACIE-R und TEIP (Feyerer et al., 2013)

Subskalen	Gesamt MW (SD) N	Regelschul- lehrkräfte MW (SD) n	Sonderpäda- gog:innen MW (SD) n	Beispielitem
SACIE-R				
Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigung	1.79 (0.49) 60	1.82 (0.51) 38	1.75 (0.47) 22	Es wäre für mich schlimm, wenn ich eine Beeinträchti- gung hätte.
Positive Haltungen zur inkluisiven Schule	3.39 (0.45) 57	3.37 (0.39) 36	3.41 (0.55) 21	Auch Schüler:innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.
Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inkluisiven Unterrichts	2.41 (0.73) 61	2.6 (0.61)* 39	2.05 (0.80)* 22	Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um Schüler:innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.
TEIP				
Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung	4.73 (0.59) 57	4.64 (0.60) 36	4.89 (0.57) 21	Ich schaffe es, eine alter- native Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler:innen etwas nicht verstanden haben.
Zutrauen in die eige- nen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Ko- operation	5.14 (0.53) 53	5.06 (0.48) 31	5.25 (0.59) 22	Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z. B. mobile Lehrer:innen oder Logopäd:innen) zusamen- arbeiten.
Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksa- men Umgang mit stö- rendem Verhalten	4.79 (0.64) 57	4.77 (0.66) 35	4.81 (0.62) 22	Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.

Anmerkungen: Die SACIE-R Items werden mit einer viertstufigen Skala gemessen (stimmt überhaupt nicht = 1, stimmt eher nicht = 2, stimmt eher = 3, stimmt völlig = 4). Die TEIP-Items werden mit einer sechsstufigen Skala gemessen (trifft überhaupt nicht zu = 1, trifft fast nicht zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft eher zu = 4, trifft fast zu = 5, trifft voll zu = 6); * = $p < .05$

Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Stichprobengröße sowie Beispielitems aus dem FAT (Kauffeld, 2004)

Subskalen	Gesamt MW (SD) N	Regelschul- lehrkräfte MW (SD) n	Sonderpäda- gog:innen MW (SD) n	Beispielitem
FAT				
Ziel	4.67 (0.66) 56	4.69 (0.59) 34	4.63 (0.78) 22	Die Ziele unseres Teams sind klar.
Aufgaben	4.71 (0.84) 58	4.84 (0.71) 35	4.50 (0.98) 23	Die Teammitglieder kennen ihre Aufgaben.
Zusammenhalt	5.31 (0.72) 53	5.37 (0.48) 32	5.22 (0.99) 21	Wir reden offen und frei miteinander.
Verantwortung	5.04 (0.89) 57	5.16 (0.88) 36	4.85 (1.07) 21	Alle bringen sich in gleichem Maße in das Team ein.

Anmerkung: Ratingstufen 1-6

Die Werte der 6-stufigen Skala waren auch hier sehr hoch und ohne signifikante Unterschiede zwischen Regelschul- oder Sonderschullehrkräften. Lediglich zwischen den Lehrämtern gab es einen signifikanten Unterschied bei der Skala „gemeinsame Verantwortung“: Hier lag der Wert bei den Lehrkräften an Haupt- bzw. Mittelschulen signifikant niedriger, mit großem Ausschlag nach unten.

Grundsätzlich gab es in der subjektiven Wahrnehmung eine hohe Qualität der Kooperation, die sich jedoch stark in spezifische Kompetenzbereiche unterteilte. Erhoben wurde dies durch einen Fragebogen von Kreis, Wick und Kosorok Labhart (2014). Die Lehrkräfte sollten zuordnen, welches Tätigkeitsfeld im Zuständigkeitsbereich welchen Lehramts liegt und was in welchem Zuständigkeitsbereich liegen sollte. Nahezu alle Aspekte der Diagnostik, vor allem der Förderdiagnostik und individuellen Diagnostik, lagen aus Sicht beider Lehrämter komplett in der Verantwortung der Sonderpädagog:innen. Die unterrichtsbezogenen Tätigkeiten in Planung und Durchführung hingegen waren Sache der Regelschullehrkraft.

Da sich hier eine Diskrepanz zwischen dem Ist-Zustand und dem gewünschten Soll-Stand zeigte, ergab sich für die Fortbildung die Notwendigkeit, einen gemeinsamen Abgleich zu schaffen zwischen dem, was die Teams bereits umsetzen, und dem, was sich die Teampartner:innen wünschen würden.

4. Die Fortbildung P-ink

Bei der Entwicklung der Fortbildung P-ink wurden die Grundlagen aus Theorie und Forschung einerseits (Kapitel 1) und der empirisch messbare Bedarf andererseits (Kapitel 2 und 3) berücksichtigt.

Die methodische Gestaltung orientierte sich an empirisch gestützten Merkmalen wirksamer Fortbildungskonzeptionen (zusammenfassend Lipowsky & Rzejak, 2017, auch Rank et al., 2011):

- Lernen in professionellen Lerngemeinschaften
- Erleben der Wirkungen eigenen Handelns
- Anknüpfen an Befunde der Unterrichts- sowie der Lehr-/Lernforschung
- Ermöglichung von Coaching und Feedback
- Richten des Blicks auf das Verständnis der Schüler:innen
- längere Dauer der Veranstaltung mit der Möglichkeit von Erprobungs- und Reflexionsphasen zwischen den Fortbildungstagen
- Situierung des Angebots

Die inhaltliche Themensetzung richtete sich an den Kerninhalten zum Thema *Inklusion* aus und setzte an den empirisch festgestellten Bedarfen der aktuellen Gruppen an (Kapitel 2 und 3):

- gesundheitsrelevante Faktoren, Classroom Management und Konfliktbearbeitung, soziale Unterstützung und Erfolgserleben
- Entwicklung einer Kooperationskultur

Es wurden sechs Inhaltsblöcke gebildet, die sich entweder auf sechs Nachmittage à drei Stunden (zwei Durchgänge in Regensburg) oder auf zwei Mehrtagesblöcke mit insgesamt ca. 30 Stunden (ein Durchgang in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen) verteilen.

Tabelle 5: Übersicht über die Fortbildungsinhalte

Inklusion verstehen	Klassenführung im inklusiven Setting	Adaptiver Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> – Heterogenität und Lernvoraussetzungen – Inklusionsbegriff – Ausgangssituation der Teilnehmenden – Individuelle inklusive Fragestellungen aus dem Schulalltag entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> – Beziehungen professionell gestalten – Rolle und Aufgaben in der Klasse – Bausteine gelungener Klassenführung 	<ul style="list-style-type: none"> – Diagnose und Förderung – Lernprozesse individuell begleiten – Methoden der Differenzierung und Individualisierung
Arbeiten im Team	Krisen- und Konfliktmanagement	Fallpräsentation und Abschlussreflexion
<ul style="list-style-type: none"> – Aufgaben, Rollen und Ziele im Team – Rechte und Pflichten – Ressourcenanalyse – Teamteaching und Kooperation – Stärkung gelingender Teamstrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> – Kommunikation und Gesprächsführung – Umgang mit Krisen – Konflikte konstruktiv lösen – Kollegiale Fallberatung – Supervision 	<ul style="list-style-type: none"> – Individuelle inklusive Fragestellung (Action Research): Ergebnispräsentation und Reflexion – Ressourcen- und Entwicklungsplan (individuell und im Team)

4.1 Inklusion verstehen

Die Zielsetzung dieses Blocks war, sich des eigenen Inklusionsverständnisses zu vergewissern, es gemeinsam zu reflektieren, sowie den Grundstein für ein gemeinsames Inklusionsverständnis zu legen. Einerseits wurde an verschiedenen Sichtweisen zur Inklusion aus der Literatur gearbeitet (z. B. Hinz, 2002), andererseits wurden rechtliche Grundlagen und Entwicklungen vorgestellt (zum Inhalt: Quante, 2021).

Zur Selbstreflexion wurden verschiedene Methoden eingesetzt: Begonnen wurde mit einem Akrostichon zu Inklusion, das zunächst jede:r Teilnehmer:in für sich ausfüllte und anschließend in der Vierer-Gruppe rege diskutiert wurde (vgl. Abbildung 3).



Abbildung 3: Ergebnisse aller Beiträge des Akrostichons in einer Wortwolke

Ebenfalls in der Gruppe arbeiteten die Teilnehmer:innen dann mit Karten zum Inklusionsverständnis, und ordneten diese in einem einfachen Strukturbild an („Diese Literatur ist mir nah“ – „Diese Definition ist mir fern“). Die Definitionen waren der Literatur entnommen (Grosche, 2015) und sollten sowohl die Theorie näherbringen und den eigenen Zugang klären als auch die Auseinandersetzung mit fremden Gedanken anregen.

<p><u>Shared-Vision-Definition:</u></p> <p>Inklusion ist die Unterrichtung auf der Grundlage von gemeinsamen Visionen bzw. Werten des Kollegiums.</p>	<p><u>Platzierungsdefinition:</u></p> <p>Inklusion ist die unbedingte Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Voraussetzungen in eine Schulklasse.</p>
---	---

Abbildung 4: Zwei von insgesamt 21 Inklusionsdefinitions-karten

Es schloss sich ein Input zum gemeinsamen Werte- und Inklusionsverständnis inklusiv arbeitender Teams an, das Inklusion als uneingeschränkter Zugang und volle Teilhabe aller an der Schule versteht. Dieses Verständnis wirkt sich bis auf die Ebene der Schüler:innen (z. B. ihr Wohlbefinden) stärker aus als die strukturellen Gegebenheiten (z. B. Serke, 2019). Zudem ist es ein zentrales Kriterium im *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2017), in welchem die Frage für die Teams lautet: „Gibt es

ein gemeinsames Verständnis, dass es bei Inklusion ebenso um volle Teilhabe in der Schule wie um unbeschränkten Zugang zur Schule geht?“

Daher wurde dieser Themenblock zunächst mit einer angeleiteten Selbstreflexion (AG [w]i[e]nklusiv, 2011, Ebene „Ich“) weitergeführt, in der die Teilnehmenden ihre eigenen Haltungen reflektierten, Hindernisse wahrnahmen und für sich selbst individuell eine Vision entwickelten, wohin sie sich bewegen und wie sie dies erreichen möchten. Es folgte eine Reflexion zur Situation in den eigenen Klassen und ein Austausch über bewährte Möglichkeiten des inklusiven Umgangs mit Heterogenität.

4.2 Klassenführung im inklusiven Setting

Die Inhalte (Tabelle 5) finden sich in Frey (2021). Ein besonderer Fokus lag auf der Klassenführung im Team. Auch hier wurden z. B. zum Aspekt „Rollen im Team“ Fragebögen zur Selbstreflexion (AG [w]i[e]nklusiv, 2011) bearbeitet – diesmal aber gemeinsam von den Kooperationspartner:innen besprochen und Ziele entwickelt.

4.3 Adaptiver Unterricht

Ein großer Fokus lag in der Fortbildung auf dem inklusiven und adaptiven Unterricht (zum Inhalt: Munser-Kiefer, Mehlich & Böhme, 2021). Dies lag vor allem daran, dass zwischen den Fortbildungstagen in der Phase der Erprobung viele Fragen zu den vorgestellten Ideen, v. a. zur Lernleiter (vgl. Girg, Lichtinger & Müller, 2012), kamen.

Lernleitern enthalten definierte „Milestones“, die jeweils die Struktur „Einführung → Übung → Evaluation des angestrebten Ziels → Förderung → Ausweitung“ aufweisen. Sie sind für eine offene Lernumgebung konzipiert, in der sich die Schüler:innen eigenaktiv damit auseinandersetzen. An die Lehrkräfte stellt die Vorbereitung hohe Anforderungen, da die Anordnung der im inklusiven Setting in der Regel lernzieldifferenten Kompetenzziele und Kompetenzerwartungen zu einem Lernbereich anspruchsvoll ist. In der Fortbildung ordneten die Teilnehmenden acht Materialien zum Milestone „Zahlen strukturiert erfassen“ und es war offensichtlich, dass von den Lehrkräften sehr unterschiedliche Voraussetzungen bei den Schüler:innen grundgelegt wurden.

Insofern erwies es sich als fruchtbar, dass in der nächsten Phase die jeweiligen Teams ein eigenes Thema an die Lernvoraussetzungen der eigenen Schüler:innen anpassten und aus dazu mitgebrachten Materialien Meilensteine für Lernleitern erstellten. Diese wurden gemeinsam in Kleingruppen erarbeitet und anschließend in einem Gallery Walk vorgestellt.

4.4 Arbeiten im Team

Hier wurde die Teamstruktur als eine der zentralen Einflussgrößen für gelingenden inklusiven Unterricht thematisiert (zum Inhalt: Quante & Urbanek, 2021; Urbanek & Quante, 2021). Ausgehend von den Ergebnissen der Baseline-Erhebung tauschten sich die Teilnehmer:innen über die Kooperation und Möglichkeiten der Veränderung (z. B. zugrundeliegender Strukturen) aus. Als Reflexionsgrundlage diente nochmals die Arbeitshilfe des Stadtschulamtes Wien (AG [w]i[e]nklusiv, 2011, Ebene „Wir“).

Zur Konkretisierung der Ziele beschäftigte sich die Gruppe mit verschiedenen Kooperationsformen im Unterricht: Auch hier ausgehend von den Daten der Baseline-Erhebung wurden Vor- und Nachteile der jeweiligen Formen gemeinsam erarbeitet und in einem persönlichen Aktionsplan festhalten, der den gemeinsamen Unterricht und das Co-Teaching weiterentwickeln und verändern sollte.

4.5 Krisen- und Konfliktmanagement

Das Thema Kooperation wurde im Block „Krisen- und Konfliktmanagement“ weiter vertieft. Nach einer einführenden Präsentation (zum Inhalt: Rank, 2021 a und b) und kurzen Reflexionsaufgaben erhielten die Teilnehmenden Situationen und bearbeiteten diese in Kleingruppen von jeweils zehn Personen mit einer Fortbildnerin. Die Konfliktsituation wurde in einem Rollenspiel dargestellt, die Gruppe erhielt fokussierte Beobachtungsaufträge („Körperausdruck“, „Gesprächsführung“, „Schlüsselsituation“). Unter dem Aspekt der „Schlüsselsituation“ wurden Fragen gestellt wie „Wann erreicht die Person ihr/e Ziel/Anliegen/Forderung?“, „Wie reagieren die Mitspieler:innen?“, „Was verändert sich bei diesen?“, „Durch was könnte es ausgelöst worden sein?“. Durch diese systematischen Beobachtungen und ihre anschließende Besprechung zeichneten sich viele Routinen und Lösungsmöglichkeiten ab.

Die Einheit der *Kollegialen Fallberatung* nahm einen Nachmittag ein (zum Inhalt: Sroka, 2021). Es wurden in Zehnergruppen zwei komplette Zyklen anhand der Fälle der Teilnehmer:innen vollzogen, jeweils geleitet von einer Fallberaterin des Fortbildungsteams.

Tabelle 6: Phasen der Kollegialen Fallberatung

Phase 1	Themenfindung – Besprechung der Struktur und Rollen – kurze Vorstellung möglicher Fälle, für die eine Beratung gewünscht wird – Auswahl eines Falls, der besprochen werden soll – Verteilung der Rollen (Schreiber:in, Zeitwächter:in)
Phase 2	Falldarstellung/Rückfragen der Gruppe – freie und spontane Erzählung durch die fallgebende Person – Informations- und Verständnisfragen durch die Berater:innen (Problemraum)
Phase 3	Problemdefinition und Schlüsselfrage – Diskussion der Berater:innen, worin das eigentliche Problem der Fallgeber:in liegen könnte – Berater:innen stellen Hypothesen auf – Berater:innen äußern sich über wahrgenommene Gefühle und Stimmungen bei sich und der Fallgeber:in (Resonanzraum) – Reflexion und Entwurf der Schlüsselfrage durch die Fallgeber:in
Phase 4	Beratung und Lösungsstrategien – Wahl der Methode – Sammeln von Lösungsvorschlägen durch die Berater:innen (Lösungsraum)
Phase 5	Feedback der Fallgeber:in – Vorstellen der Lösungsvorschläge durch die Berater:innen – Auswahl eines Lösungsansatzes durch die Fallgeber:in
Phase 6	Abschlussblitzlicht – Evaluation der Beratung aller Teilnehmenden

Diese Einheit wurde in den Rückmeldungen der Teilnehmenden als das Highlight und Ansatzpunkt der Weiterbildung benannt. In einer weiteren vormittäglichen Einheit wurden abschließend auch Konflikte mit Kindern thematisiert sowie Lösungsmöglichkeiten gefunden.

4.6 Fortbildungsbegleitendes Angebot: Coaching und Action Research

Zwischen den Präsenzterminen konnten sich die Teilnehmer:innen durch die Fortbildnerinnen unterstützen und coachen lassen. Auch die Unterstützung der eigenen Entwicklung durch *Action Research* (Danner, 2021) wurde forciert: Die Teilnehmenden sollten eigene Forschungsfragen entwickeln und diese mit Unterstützung der Fortbildnerinnen in einem iterativen Prozess aus Beobachtung-Diskussion-Intervention bearbeiten.

Die Fragen, die gestellt wurden, waren zum Beispiel:

- „Mich beschäftigt im Alltag immer wieder die Gratwanderung: Wie kann ich ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen oder sozial-emotionaler Entwicklung im Alltagsrahmen der Regelschule durchgängig fördern, ohne nicht trotzdem selektiv zu wirken?“

- „Meine Fragestellung bzw. mein Anliegen im Rahmen der Aktionsforschung wäre die Verbesserung einer effektiven Zusammenarbeit mit den Inklusionspartnern im Spannungsfeld der verschiedenen Bedürfnisse, Erwartungen, Vorgaben und Anforderung der Regel- und Förderschule. Aus meiner Sicht gelingt die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschullehrkräften häufig nicht zufriedenstellend. Es ist schwierig Aufgaben und auch Pflichten einzufordern, ohne die konstruktive Zusammenarbeit zu gefährden (z. B. Anfertigung des Förderplans oder lernzieldifferente Unterrichtung im Klassenunterricht). Aus meiner Sicht gelingt dies häufig nicht. Die Organisation ist schwierig, wenn von den 25 Inklusionsstunden keine einzige im Team in einer Klasse stattfinden kann.“

Die Fragen zeigen, dass die von der Forscher:innengruppe antizipierten Anliegen tatsächlich für die Teilnehmer:innen von Bedeutung waren. Allerdings wurden die Angebote Coaching und Action Research kaum wahrgenommen. Das Fortbildungsteam versuchte die Teilnehmer:innen mit den sogenannten „Pinken Briefen“, einer wöchentlich verschickten E-Mail mit Impulsen, immer wieder zu erreichen und anzufragen. Die „Pinken Briefe“ kamen bei den Teilnehmenden sehr gut an, ohne jedoch die Bereitschaft zur Teilnahme an Coaching und Action Research zu erhöhen.

5. Erfahrungsberichte und Evaluation

5.1 Allgemeine Resonanz

Die Fortbildung wurde in Bayern dreimal durchgeführt. Der dritte Durchgang an der Akademie für Lehrer:innenfortbildung und Personalführung war hierbei der erfolgreichste: Die Anmeldezahlen waren hoch, es gab kaum Dropout und es zeigte sich eine sehr hohe Zufriedenheit in den Rückmeldungen. Hingegen war bei den Fortbildungen an der Universität Regensburg der Dropout höher und die Zufriedenheit weniger gegeben. Im Bundesland Baden-Württemberg kam trotz intensiver Werbung und mehrfacher Ausschreibung die sechsteilige Fortbildung mangels Anmeldungen nicht zustande. Hierfür können mehrere Gründe verantwortlich sein: Eine Fortbildung, die sich an ein Team richtet, ist für Schulen schwer zu ermöglichen, da dann die Klasse komplett vertreten werden muss. Eine Fortbildung, die sich über ein halbes Jahr erstreckt, verlangt eine hohe Verpflichtung von den Teilnehmenden, die teilweise direkt nach der Schule eine weite Anfahrt auf sich nehmen müssen. Hier ist eine Fortbildung an einer Akademie mit Übernachtung zwischen zwei längeren Blöcken leichter zu realisieren und attraktiver für viele Lehrkräfte (Konzentration ausschließlich auf die Inhalte der Fortbildung ohne Unterricht und Fahrt am selben Tag, intensiverer Kontakt zur Gruppe mit Gelegenheit zu informellen Kontakten). Die Mehrtagesfortbildung umfasste insgesamt mehr Stunden. Zudem diente sie auch dem Kennenlernen der Partner:innen untereinander, denen vorab aufgrund der Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 2) kaum Zeit dafür blieb. So heißt es im In-

interview 61DG02: „Also die Kooperation mit der Sonderpädagogin hat sich insofern verändert, dass sie enger geworden ist, weil wir einfach auch mehr Zeit hatten [...] Es ist einfach mehr Zeit gewesen, um den anderen mehr kennen zu lernen und vielleicht auch besser einschätzen zu können“.

Aussagen wie diese ordnen sich ein in die positiven Rückmeldungen der dritten Kohorte der Fortbildung (Abbildung 5).

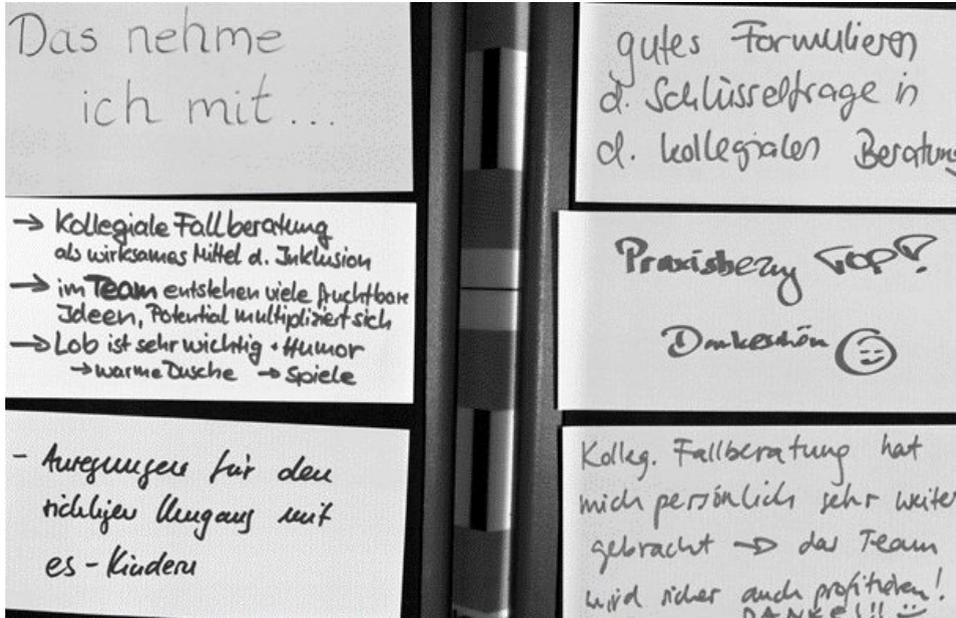


Abbildung 5: Rückmeldung der Teilnehmer:innen an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung

Einige Teilnehmer:innen hatten sich in den schriftlichen Rückmeldungen einen dritten Fortbildungsblock gewünscht, für den konkrete Inhalte, z. B. Schulentwicklung, vorgeschlagen wurden.

5.2 Veränderungen inklusionsbezogener Kompetenzen

Zwischen Pre- und Posttest gab es bei den Skalen des SACIE-R und TEIP (Feyerer et al., 2013) sowie des FAT (Kauffeld, 2004) auf deskriptiver Ebene ausschließlich positive Veränderungen, die jedoch klein und nicht überzufällig waren (Tabelle 7). Dies kann jedoch auch an den zu Messzeitpunkt 1 hohen Werten liegen, die eventuell zu Deckeneffekten führten.

Tabelle 7: Veränderungen inklusiver Kompetenzen von MZP 1 zu MZP 2

Skala	N	MZP 1	MZP 2
		MW (SD)	MW (SD)
SACIE-R Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigung	44	1.76 (0.47)	1.75 (0.46)
SACIE-R Positive Haltungen zur inklusiven Schule	44	3.40 (0.46)	3.45 (0.40)
SACIE-R Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts	44	2.32 (0.69)	2.25 (0.54)
TEIP Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung	42	4.75 (0.55)	4.76 (0.54)
TEIP Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation	40	5.13 (0.54)	5.17 (0.54)
TEIP Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten	43	4.73 (0.66)	4.79 (0.70)
FAT Ziel	42	4.69 (0.66)	4.71 (0.70)
FAT Aufgaben	45	4.70 (0.87)	4.81 (0.93)
FAT Zusammenhalt	42	5.24 (0.76)	5.38 (0.86)
FAT Verantwortung	41	5.07 (0.93)	5.07 (0.93)

6. Conclusio und Ausblick

Die Fortbildungsreihe wurde auf Basis von empirischen Erkenntnissen zur Gestaltung von Weiterbildungen und nahe an den Bedürfnissen der Teilnehmenden konzipiert. Dennoch waren die ersten Durchgänge weniger erfolgreich als der Durchgang an der Akademie (erkennbar am Dropout und den direkten Rückmeldungen). Scheinbar ist es an der Akademie durch die genannten Bedingungen gelungen, die Teilnehmenden besser zu erreichen.

Ein wiederholt artikuliertes Kernbedürfnis war der Praxisbezug. Die Praxisrelevanz muss den Teilnehmenden klarwerden, insbesondere wenn die Inhalte theoretisch anspruchsvoll sind. Entsprechend arbeiteten die Teilnehmenden in den fruchtbarsten Sitzungen mit hoher Eigenaktivität sehr nah an der eigenen Praxis (konkrete Ausarbeitung der Lernleitern, kollegiale Fallberatungen).

Eine Fortbildung wie diese kann auch Denkmuster der Teilnehmer:innen erschüttern und zu kognitiver Dissonanz führen. Die Teilnehmenden stellten z. B. fest, dass der bisher jahrelang eingeschlagene Weg einer kompletten Trennung der Zuständigkeiten von Grundschul- und Sonderpädagog:innen nach der Fortbildung kritisch gesehen wird. Dennoch sollte hier eine Wertung möglichst vermieden werden: Die Teams arbeiten unter sehr unterschiedlichen Bedingungen und das Ziel der Wei-

terbildung war, sie in ihrer konkreten Arbeit zu stärken, dabei aber auch alternative Wege aufzuzeigen.

Dass die Möglichkeiten von Coaching und vor allem von Action Research so zurückhaltend angenommen wurden, lässt vermuten, dass die Sorge der Mehrbelastung in einer ohnehin schon belasteten Arbeitssituation groß war. Hier muss das Moment der Entlastung durch solche Maßnahmen verdeutlicht werden.

Insgesamt konnten vielversprechende Elemente einer Fortbildung zur Kooperation im inklusiven Setting identifiziert werden. Weitere Auswertungen (z. B. Unterrichtsanalysen, Interviews) werden noch genauer Auskunft über die Wirkmechanismen geben und so der Weiterentwicklung dieser Fortbildungsreihe zusätzlichen Input liefern.

Literatur

- AG [w]i[e]nkursiv. (2011). *QIK-Check. Qualität in inklusiven Klassen/Lerngruppen – eine Arbeitshilfe zur Selbstevaluation*. Verfügbar unter: http://schulentwicklung.at/joomla/images/stories/inklusion/qikcheck_1.pdf
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 214–231). Münster: Waxmann.
- Arndt, A. K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ashton, P. T. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen*, 37(1), 263–279.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beacham, N. & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Becker, P. (1986). Theoretischer Rahmen. In P. Becker & B. Minsel (Hrsg.), *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band II: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. Bedingungsanalysen und Fördermöglichkeiten* (S. 1–90). Göttingen: Hogrefe.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.

- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241–252.
- Danner, O. (2021). Aktionsforschung oder Wie können wir Probleme im inklusiven Klassenzimmer lösen? In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 213–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermaier, C., Soukup-Altrichter, K., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I., & Bruch, I. (2013). *SACIE-R/TEIP – Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik/Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik* [Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv (PSYNDEX Tests-Nr. 9007118)*. Trier: ZPID. <https://org.doi/10.23668/psycharchives.454>
- Frey, A. (2021). Klassenführung im inklusiven Unterricht. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 43–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://org.doi/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Girg, R., Lichtinger, U. & Müller, T. (2012). *Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)*. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Heimlich, U. (2018). Inklusion und Qualität in Schulen – die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUS). In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 13–25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Kauffeld, S. (2004). *FAT Fragebogen zur Arbeit im Team*. Göttingen: Hogrefe.
- Kopp, B. (2009). Inklusiv Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Kreis, A. & Staub, F. (2016). *Kollegiales Unterrichtscoaching*. Köln: Carl Link.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.). (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3–24.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Theorie und Praxis der Schulpädagogik*, 28, 181–196.

- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96(4), 462–479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 112–123.
- Meijer, C. J. & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378–385.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(2), 61–80.
- Munser-Kiefer, M., Mehlich, A. & Böhme, R. (2021). Adaptiver und inklusiver Unterricht. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 71–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053.
- Podell, D. M. & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86(4), 247–253.
- Preiß, H., Quandt, J. & Fischer, E. (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Legemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem* (S. 61–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quante, A. (2021). Inklusion verstehen – Grundbegriffe. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 17–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Interprofessionelle Kooperation. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 117–141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rank, A. (2012). Wie sind Studentinnen des Grundschullehrerstudiums auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5, 79–93.
- Rank, A. (2021 a). Konflikte im Team. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 163–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rank, A. (2021 b). Konflikte und Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen – sozial-emotionale Entwicklung fördern. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 179–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rank, A., Gebauer, S., Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (2011). Vom Wissen zum Handeln in Diagnose und Förderung – Bedingungen des erfolgreichen Transfers einer situierten Lehrerfortbildung in die Praxis. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. (Schrift)sprachliche Förderung*, 2(4), 70–82.

- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012). Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen durch situierte Lehrerfortbildungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 180–199.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. AVEM (Standardform). AVEM-44 (Kurzform)* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). London: Pearson.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A. & Donie, C. (2015). Inclusive beliefs and self-efficacy concerning inclusive education among German pre-service teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 270–293.
- 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). Verfügbar unter: http://www.ijdc.ca/VOL09_01/articles/scholz.shtml
- Schwab, S. (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 262–279.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sroka, S. (2021). Kollegiale Beratung. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 189–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urbanek, C. & Quante, A. (2021). Kooperation im inklusiven Unterricht – Co-Teaching. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 143–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.