

Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht?

Greiner-Döchert, Franziska; Sommer, Sabine; Czempiel, Stefanie; Kracke, Bärbel

Published in:
Journal für Psychologie

DOI:
[10.30820/0942-2285-2019-2-117](https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-117)

Publication date:
2020

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):
Greiner-Döchert, F., Sommer, S., Czempiel, S., & Kracke, B. (2020). Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht? Perspektiven aus der Berufspraxis. *Journal für Psychologie*, 27(2), 117-142.
<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-117>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht?

Perspektiven aus der Berufspraxis

Franziska Greiner, Sabine Sommer, Stefanie Czempel & Bärbel Kracke

Journal für Psychologie, 27(2), 117–142

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-117>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Die Forschung zu professionellen Lehrkompetenzen im Kontext Inklusion fokussiert bislang Einstellungen und bildet das professionelle Wissen unzureichend ab. Der vorliegende Beitrag untersucht, welche Wissensbestände aus Sicht von in inklusiven Settings tätigen Lehrkräften notwendig sind, um mit Inklusion im schulischen Kontext professionell umgehen zu können. Mit einem literaturbasierten Kategoriensystem wurden die Interviews von 53 Lehrkräften verschiedener Schulformen analysiert. Zunächst wird die Perspektive aller befragten Lehrkräfte dargestellt, anschließend erfolgt eine nach Schulform und Schulentwicklungsstand differenzierte Auswertung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte die aus der Forschungsliteratur abstrahierten Wissensbestände nennen, diese jedoch um induktive Kategorien ergänzt werden sollten. Dabei unterscheiden sich die Aussagen hinsichtlich der Schulformen. Sichtbar wird auch ein Zusammenhang zwischen Schulkontext und Professionalisierung der einzelnen Lehrkraft, welcher konkrete Hinweise für die Gestaltung von inklusionsbezogenen Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften geben kann.

Schlüsselwörter: Inklusion, Professionalisierung, Wissen, Praxis

Summary

What knowledge do teachers need for inclusive education? Perspectives on Professional Practice

Research about teaching competencies in the context of inclusion focuses so far attitudes and does not take adequate account of professional knowledge. This paper investigates what kind of knowledge is relevant from the view of teachers in practice to handle inclusion in schools. Interviews of 53 teachers of different types of school were analysed qualitatively with a literature based category system. First, the perspective of all interviewed teachers is presented. It follows an analysis, which regards the type of school and the level of school development. Our results show that teachers use the categories, which are abstracted from the

research literature. These categories need to be supplemented by inductive categories. There is a difference between the types of school, and a relation between school context and professional development of individual teachers. This could be discussed as a specific indication for teacher trainings, which aim to foster inclusive competencies.

Key words: inclusion, professional development, knowledge, professional practice

1 Problemstellung

Obwohl die Forderung nach inklusiver Bildung in Deutschland nicht erst 2009 mit der Ratifizierung der UN-BRK entstanden ist (Preuss-Lausitz 2018), erfährt sie seitdem vermehrt Aufmerksamkeit in der öffentlichen Diskussion. Die Gestaltung und Umsetzung inklusiver Bildung im Rahmen von schulischem Unterricht stellt Lehrkräfte vor eine anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Aufgabe, für die sich die meisten nicht ausreichend qualifiziert fühlen (Leipziger et al. 2012; Reh 2005; Gebauer et al. 2013; Reuter et al. 2016).¹

Im kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatz stellen Überzeugungen und Werthaltungen einen Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar (Baumert und Kunter 2006). Sie gelten als wesentliche Gelingensbedingung für die Umsetzung inklusiver Bildung (u. a. Avramidis und Norwich 2002; Sharma et al. 2008) und wurden bereits in zahlreichen Studien fokussiert. So hat sich herausgestellt, dass die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowohl bei Lehramtsstudierenden (z. B. Greiner, Taskinen, & Kracke 2020; Hecht et al. 2016) als auch bei in der Schule tätigen Lehrkräften (u. a. Bosse et al. 2016; Savolainen et al. 2012; de Boer et al. 2011; Hellmich und Görel 2014; Trumpa et al. 2014) tendenziell neutral bis positiv ausgeprägt sind, wobei die Bereitschaft für die Übernahme von Unterricht in inklusiven Settings häufig von Skepsis geprägt ist (Leipziger et al. 2012; Avramidis und Norwich 2002; Eberl 2000). Dies deutet darauf hin, dass eine positive Einstellung zu Inklusion nicht automatisch zu Realisierungsbestrebungen führt (Amrhein 2011, 58ff.). So gilt festzuhalten, dass positive Einstellungen eine wichtige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Umsetzung inklusiver Bildung bilden (ebd., 135f.). Überdies hat sich empirisch gezeigt, dass es sich bei Einstellungen um recht stabile Konstrukte handelt (Wilkins und Nietfeld 2004; Bosse et al. 2016), was im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften, zum Beispiel im Rahmen des Lehramtsstudiums, zu berücksichtigen ist.

Die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) macht deutlich, dass Einstellungen zu Inklusion mit Wissen zusammenhängen: »Eine be-

stimmte Einstellung oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes Wissen oder Verständnis und schließlich Fähigkeiten, um dieses Wissen in einer konkreten Situation anzuwenden« (13). Auch Wilkins und Nietfeld (2004) betonen den Zusammenhang von Einstellungen und Wissen im Kontext von Inklusion: »Teachers are generally fearful of inclusion because of their lack of knowledge« (116).

In diesem Zusammenhang blieb die Perspektive der Lehrkräfte bislang unterrepräsentiert, obwohl sie als PraxisexpertInnen den Unterricht gestalten und für das gemeinsame Lernen im Klassenverband, unter den Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule, verantwortlich sind. Daher fokussiert der vorliegende Beitrag, welches Wissen aus Sicht von in der Berufspraxis tätigen Lehrkräften für die Gestaltung inklusiven Unterrichts notwendig ist. Die über teilstandardisierte Interviews gewonnenen Aussagen werden sowohl allgemein für alle befragten Lehrkräfte als auch getrennt nach Schulformen und dem schulischen Entwicklungsstand hinsichtlich Inklusion dargestellt. Damit leistet der Beitrag zum einen eine wichtige Ergänzung zu bisherigen Konzeptualisierungen inklusionsspezifischer Kompetenzen und Wissensbestände um die berufspraktische Perspektive von Lehrkräften. Zum anderen liefern die nach Schulformen und Schulentwicklungsständen differenzierten Analyseergebnisse konkrete Hinweise für die Schwerpunktsetzung bezüglich bestimmter Wissensbestände in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

2 Inklusionsspezifisches Professionswissen

Obwohl das Professionswissen von Shulman (1986) sowie Baumert und Kunter (2011) als Kern professioneller Kompetenz von Lehrkräften betrachtet wird, wurde es im Kontext der bisherigen Inklusionsforschung kaum untersucht. Im Folgenden sollen zunächst Kompetenzmodelle skizziert werden, an der sich eine Verortung inklusionsspezifischen Professionswissens orientieren könnte.

Einen sehr umfangreichen Vorschlag macht die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) in dem *Profil für inklusive Lehrkräfte*, das im Rahmen des Projekts *Teacher Education For Inclusion* (TE4I) auf Grundlage von ExpertInnendiskussionen entstanden ist. Die in dem Profil aufgeführten Kompetenzbereiche bestehen jeweils aus 1) Einstellungen und Überzeugungen, 2) Wissen und Verständnis, 3) Fertigkeiten und Fähigkeiten, und beziehen sich wiederum auf vier Werte: a) Wertschätzung der Diversität der Lernenden, b) Unterstützung aller Lernenden, c) Mit anderen zusammenarbeiten und d) Persönliche berufliche Weiterentwicklung. Aus der Kombination von Kompetenzbereichen und Werten entsteht ein 124 Facetten umfassendes Kompetenzprofil. Davon beziehen sich 35 Facetten auf den Kompetenzbereich Wissen und Verständnis. Beispielsweise werden das »Wissen über die Bildungsgeset-

ze und den entsprechenden rechtlichen Rahmen« (European Agency 2012, 8) oder »das Erkennen des Wertes und Nutzens der Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften und sonstigen Fachkräften aus dem Bildungsbereich« (ebd., 6) genannt. Insgesamt bietet das Kompetenzprofil eine äußerst differenzierte und internationale Orientierung, die die Perspektiven verschiedener AkteurInnen enthält. Allerdings ist der sehr umfangreiche Vorschlag als Rahmen für die empirische Erfassung inklusionsspezifischen Professionswissens ungeeignet. Für die empirische Überprüfung und vor allem Replizierbarkeit dürfte eine Synthese mit etablierten Kompetenzmodellen (Baumert und Kunter 2011; Beck et al. 2008) gewinnbringend sein.

In starkem Kontrast zu der umfangreichen Auflistung inklusionsrelevanter Kompetenzen der European Agency steht das Wissen über »Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden (Heterogenität)« von Voss et al. (2015, 195), welches als Facette des pädagogisch-psychologischen Wissens im Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2011) ergänzt wurde. Dies verdeutlicht einerseits, dass der Umgang mit Heterogenität als Anforderung an Lehrkräfte in Kompetenzmodellen und damit als Aspekt pädagogischer Professionalität betrachtet wird, andererseits scheint diese allgemein formulierte Erweiterung angesichts der vielschichtigen Aufgaben von Lehrkräften im Bereich der inklusiven Bildung (Melzer und Hillenbrand 2013; Moser 2013; Wittek 2016) zu unspezifisch zu sein.

Eine differenziertere Übersicht über notwendige Kompetenzen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts legen Fischer und Kollegen (2014) vor. Angelehnt an das Konzept der »adaptiven Lehrkompetenz« von Beck et al. (2008), die definiert wird als die Fähigkeit einer Lehrperson, »Unterricht[s] so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben« (Beck et al. 2008, 47), schlüsseln Fischer et al. (2014) die dahinterliegenden Kompetenzen für den Kontext inklusiver Bildung auf. Sie unterscheiden fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen. Operationalisiert werden diese Kompetenzdimensionen vor allem kognitiv, das heißt als Wissen und Kenntnisse (z. B. Kenntnisse über selbstreguliertes und kooperatives Lernen) (ebd., 3). Insofern kann das Modell von Fischer et al. (2014) einen theoretischen Rahmen für die Frage nach den kognitiven Kompetenzkomponenten für die Arbeit in inklusiven Settings bilden.

Einen empirisch fundierten Rahmen liefern König et al. (2017). Sie fokussieren das inklusionsspezifische Professionswissen explizit und operationalisieren es in Anlehnung an das allgemein-pädagogische Wissen (General Pedagogical Knowledge) (Voss et al. 2015; König 2014), indem sie dieses um die zwei Kernanforderungen *Diagnostik* und *Intervention* auf Unterrichtsebene erweitern. Das pädagogische Wissen zu Diagnostik im inklusiven Unterricht umfasst das Wissen über individuelle Lernvoraussetzungen (Sta-

tusdiagnostik) und Lernprozesse (Prozessdiagnostik) sowie methodisches Wissen über Diagnose (König et al. 2017, 228). Das pädagogische Wissen zum Intervenieren im inklusiven Unterricht wird definiert als Wissen über Klassenführung und Strukturierung sowie Wissen über Binnendifferenzierung und Individualisierung (z.B. Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs). Zur Erfassung dieser Wissensbestände wurde ein Test konstruiert, der sechs Skalen umfasst. Die Erprobung des Tests an 409 Lehramtsstudierenden (Regelschule: n = 237, Sonderpädagogik: n = 172) wies auf eine Reliabilität des Tests für die Kohorte der Sonderpädagogikstudierenden hin, nicht jedoch für die Studierenden des Regelschullehramts. So werfen König et al. (2017) die Frage auf, inwieweit sich das getestete Wissen von spezialisiertem sonderpädagogischem Wissen abgrenzen lässt.

Darüber hinaus merken die AutorInnen an, dass der Test nicht auf Anforderungen eingeht, die möglicherweise außerhalb des Unterrichts liegen (z.B. die Kooperation in multiprofessionellen Teams) und eine empirische Prüfung des für inklusive Settings notwendigen Wissens weiterhin ausstehe (ebd., 239).

Der Überblick über aktuelle Kompetenzmodelle zeigt, dass spezifische Ansätze zur Modellierung des für die Realisierung inklusiver Bildung notwendigen Wissens rar sind. Zudem spielt bislang die Perspektive der schulischen Praxis keine oder nur eine untergeordnete Rolle – entweder wurden inklusionsspezifische Kompetenzbereiche und die darin eingebetteten Wissensbestände theoretisch abgeleitet (Fischer et al. 2014) oder an Lehramtsstudierenden untersucht (König et al. 2017). Lediglich die European Agency (2012) hat bei der Erstellung des Kompetenzprofils verschiedene StakeholderInnen wie ReferendarInnen, Eltern und SchülerInnen einbezogen. Allerdings kann hier durch die Vermischung der diversen Perspektiven die Sichtweise der Lehrkräfte nicht isoliert betrachtet werden. Um inklusionsspezifisches Professionswissen zu bestimmen, sind jedoch insbesondere die Perspektiven der Lehrkräfte relevant, da sie ExpertInnen für inklusiven Unterricht sind bzw. werden sollen und für die Umsetzung von inklusiver Bildung maßgeblich Verantwortung tragen.

An dieser Forschungslücke setzt der vorliegende Beitrag an und fokussiert auf Basis von Interviewdaten zunächst die Frage, welche Wissensbestände aus Sicht von in der Praxis tätigen Lehrkräften notwendig sind, um mit Inklusion im schulischen Kontext professionell umgehen zu können. Im Zuge dessen sollen die bestehenden Konzeptualisierungen inklusionsrelevanter Kompetenzen und Wissensbestände mit der Perspektive der Berufspraxis abgeglichen werden. Davon ausgehend, dass jede Schule einen jeweils spezifischen Kontext für die Professionalisierung von Lehrkräften bildet, interessiert zweitens die Frage, ob sich die Sichtweisen der Lehrkräfte aus Schulen unterschiedlicher Entwicklungsstände in Bezug auf die zentralen Wissensbestände für Inklusion unterscheiden. Mit dieser differenzierten Analyse der Interviewaussagen der Lehrkräfte sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie die Forschungsmodelle von den

PraktikerInnen unter Berücksichtigung von Schulform und Schulentwicklungsstand inhaltlich gefüllt werden.

3 Professionalisierung im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtskultur

Da Lehrkräfte als AkteurInnen im Rahmen einer spezifischen Schulrealität zu verstehen sind (Fend 2008) und anzunehmen ist, dass die Sicht auf relevante Wissensbestände von bestimmten Kontexten beeinflusst wird, wird nachfolgend ein Modell zur Identifizierung der Qualität von inklusiver Schul- und Unterrichtskultur erläutert, welches zu den Interviewaussagen der Lehrkräfte in Beziehung gesetzt werden soll.

Die Realisierung von Inklusion ist nicht ohne eine Entwicklung der gesamten Schule zu denken (Booth und Ainscow 2002; Amrhein und Badstieber 2013). Dabei sind Schulentwicklung und professionelle Entwicklung der Lehrkräfte eng miteinander verbunden (Rolff 2013; Leidig und Hennemann 2018). Schulentwicklung kann auf die Professionalisierung der Lehrkräfte hindernd oder unterstützend wirken (Plate 2017). Die Einzelschule bildet dabei nicht nur einen spezifischen Handlungs- und Wirkungs-, sondern auch Erfahrungsraum für die Lehrkräfte. Somit stellt der Kontext der Einzelschule einen wichtigen Einflussfaktor für die professionelle Kompetenzentwicklung der darin tätigen Lehrkräfte dar (Kunter et al. 2011; Fessler und Christensen 1992). Neben dem Entwicklungsstand der Einzelschule können allgemein schulformspezifische Unterschiede in den Blick genommen werden: Die Studien von Klemm (2015) und Forsa (2017) zeigen, dass Inklusion in der Grundschule bereits in größerem Umfang umgesetzt wird. Da Grundschullehrkräfte den Umgang mit Heterogenität als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses definieren (Scheer et al. 2015), ist anzunehmen, dass Grundschulen einen anderen Entwicklungskontext für die Professionalisierung der Lehrkräfte als weiterführende Schulen bieten (Laubenstein et al. 2015).

In dem von Kracke und Kolleginnen (2019) entwickelten Modell zum Entwicklungsstand der inklusiven Schul- und Unterrichtskultur werden drei Entwicklungsstufen auf dem Weg zur inklusiven Schule herausgearbeitet, die auf sieben gleich gewichteten, aus der Forschungsliteratur abgeleiteten Merkmalen von inklusiver Schul- und Unterrichtskultur basieren. Die Gruppe der Schulen, die als »Identifiziert Fortgeschrittene« klassifiziert werden, zeichnet sich aus durch einen relativ hohen Anteil von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ein Konzept für den konstruktiven Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft im Unterricht, ein mehrdimensionales Leistungskonzept, durch multiprofessionelle Kooperation, Diffe-

renzierung und Individualisierung im Unterricht sowie durch eine Schülerorientierung und Öffnung des Unterrichts (z. B. erkennbar an einer vorbereiteten Lernumgebung). Die »Teilweise Fortgeschrittenen« (Schulen) weisen Entwicklungsansätze der zugrunde gelegten Merkmale auf, das heißt, einzelne Aspekte inklusiver Schule sind bereits angelegt (z. B. Strukturen für Kooperation im Kollegium). Schule und Unterricht der »EinsteigerInnen« sind geprägt von einer geringen Zahl an SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einem eindimensional kognitiven Leistungskonzept, einer vorwiegend äußeren Differenzierung der Unterrichtsinhalte und einer deutlichen Lehrerorientierung sowie dem Fehlen der übrigen drei Merkmale (ebd., 149). Anhand der beschriebenen Merkmale sowie auf Grundlage der vorhandenen qualitativen und quantitativen Daten (siehe 4.) wurde in einem ExpertInnenrating jede Schule nach den oben genannten Merkmalen einem Entwicklungsstand inklusiver Schul- und Unterrichtskultur zugeordnet: »EinsteigerInnen«, »Teilweise Fortgeschrittene« oder »Identifizierte Fortgeschrittene« (Sommer et al. 2017; Kracke et al. 2019). Auf diese Weise wurden 13 Schulen als »EinsteigerInnen«, fünf Schulen als »Teilweise Fortgeschrittene« und vier Schulen als »Identifiziert Fortgeschrittene« charakterisiert.

4 Forschungsfragen und Methode

Aus der Forschungslücke und dem soeben beschriebenen Zusammenhang von Schulentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte resultieren zwei Forschungsfragen, die im Folgenden untersucht werden:

- 1) Welche Wissensbestände erachten in der Praxis tätige Lehrkräfte für den Umgang mit Inklusion als notwendig?
- 2) Unterscheiden sich die Antworten der Lehrkräfte in Abhängigkeit von Schulform (Grundschule vs. Gesamt-/Gemeinschaftsschule vs. Gymnasium) und Entwicklungsstand der Schule (»Einsteiger« vs. »Teilweise Fortgeschrittene« vs. »Identifiziert Fortgeschrittene«)?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein Teildatensatz aus dem bereits abgeschlossenen Forschungsprojekt »Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena« für eine Sekundäranalyse genutzt. Der umfangreiche Originaldatensatz umfasst neben Unterrichtsbeobachtungen und einer Fragebogenerhebung, teilstandardisierte Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Schulbegleitungen, Eltern, SchülerInnen sowie VertreterInnen des Schulträgers und der Schulaufsicht. Alle allgemeinbildenden Schulen einer Kommune waren in die Untersuchung eingebunden (Kracke und Sasse 2019). Von jeder Schule sollten zwei Lehrkräfte und ein/e SonderpädagogIn interviewt

werden. Dieses Vorhaben ließ sich in 68 Prozent der Schulen realisieren. In den restlichen Schulen konnten ein oder zwei Lehrkräfte befragt werden. Die Befragung fand in den Jahren 2012 und 2013 statt.

Für die Auswertung der in den Interviews gestellten Frage »Was sind notwendige Wissensbestände für den Gemeinsamen Unterricht?« wurden insgesamt Interviews von 53 Lehrkräften aus 22 verschiedenen Schulen einbezogen. Damit wurden alle vorhandenen Interviews mit Lehrkräften und SonderpädagogInnen – mit Ausnahme von drei Interviews mit PädagogInnen einer Waldorfschule (freie Schule) und eines Gruppeninterviews – einbezogen. Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Interviews im Durchschnitt 46,62 Jahre alt ($SD = 8,21$) und überwiegend weiblich (48 Frauen = 90,6%). Unter den 53 Personen sind 16 ausgebildete Grundschullehrkräfte, acht Regelschullehrkräfte, 13 Gymnasiallehrkräfte und 16 SonderpädagogInnen. Von den 53 Befragten arbeiten 25 an Grundschulen (47%), 14 an Gemeinschaftsschulen (27%), fünf an Gesamtschulen (10%) und neun an Gymnasien (17%). Die befragten Lehrkräfte haben durchschnittlich 21,75 Jahre ($SD = 10,45$) Berufserfahrung.

Nach einer ersten Sichtung der Daten, die dem Überblick über Struktur und Umfang des Datenmaterials diente, wurde ein Kategoriensystem erstellt, das fünf deduktive, aus der Theorie (Fischer et al. 2014; European Agency 2012; König et al. 2017) abgeleitete Kategorien umfasste: *Wissen über Kooperation*, *Wissen über Diagnostik*, *Wissen über fachdidaktische Adaption*, *unterrichtsfachspezifisches Wissen* und *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* (siehe Tabelle 1). Eine erste Probecodierung durch drei Forscherinnen zeigte, dass sich das Kategoriensystem für die Analyse des Datenmaterials prinzipiell eignet. Zum Teil wurden Ankerbeispiele ergänzt und Definitionen präzisiert. Darüber hinaus wurde das Kategoriensystem – ausgehend vom gesamten Datenmaterial – um die Kategorien *Wissen über rechtliche Grundlagen*, *Wissen über familiären Hintergrund*, *Wissen über Informationsbeschaffung* und *Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts* erweitert.

Das überarbeitete Kategoriensystem bildete die Grundlage für die Prüfung der Inter-coder-reliabilität: Die Codierung durch zwei voneinander unabhängige CodiererInnen ergab eine zufriedenstellende prozentuale Übereinstimmung zwischen 85% und 100% bei allen Kategorien. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde das gesamte Datenmaterial schließlich mit der Technik der inhaltlichen Strukturierung analysiert, die in einer quantifizierenden Ergebnisaufbereitung mündete (Mayring 2010). Die für die Analyse genutzten Kategorien, deren Definition und zugehörige Ankerbeispiele sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Da das Wissen über inklusiven Unterricht geteiltes Wissen sein sollte, das heißt Wissen, welches alle AkteurInnen in einer Schule benötigen, erfolgt zunächst ganz bewusst die gemeinsame Darstellung der verschiedenen Professionen (Grundschullehrkräfte, SonderpädagogInnen, Gemeinschafts-/Gesamtschullehrkräfte und Gymnasiallehrkräf-

te). Diese Entscheidung wird auch durch die zu beobachtende Rollenveränderung der Professionen und des professionellen Selbstverständnisses gestärkt, da zum Beispiel die Aufgaben von SonderpädagogInnen und Regelschullehrkräften große Überschneidungsbereiche aufweisen und in der Praxis immer wieder ausgehandelt und geklärt werden müssen (Moser 2016).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Deduktive Kategorien		
Wissen in Bezug auf Kooperation	Wissen über – unterschiedliche Funktionen verschiedener Kooperationsformen – Rollenklärung, Zuständigkeiten und Verantwortung – Strukturen für Kooperation – Schulexterne ExpertInnen (z.B. PsychologInnen) und die Zusammenarbeit mit den Eltern	»Das Grundlegendste ist meines Erachtens, dass der Fachlehrer und der GU-Lehrer zusammenarbeiten.«
Wissen in Bezug auf Diagnostik (König et al. 2017)	Wissen über – Dispositionen und individuelle Unterschiede (Statusdiagnostik) – Lernprozesse (Prozessdiagnostik) – methodisches Wissen über Diagnose	»Na man muss wissen, auf welcher Entwicklungsstufe sich die einzelnen Kinder erst mal befinden.“
Wissen über fachdidaktische Adaption (Fischer et al. 2014)	Wissen über den gezielten Einsatz verschiedener Unterrichts- und Sozialformen	»Auf jeden Fall Wissen über Differenzierung. Wie ich Differenzierung handeln kann auf so unterschiedlichen Leistungsniveaus und trotzdem alle im gleichen Klassenraum unterrichte.«
Unterrichtsfachspezifisches Wissen (Weinert, 2000)	Wissen über die zu vermittelnden Lerninhalte und ihre didaktische Strukturierbarkeit	»Jeder von uns muss ein Fachmann in seinem Fach sein, damit er den Kindern, dass eben auch so aufdröseln kann, wie es jeder braucht und man muss auch den Mut haben abzuspecken.«
Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Wissen über die Spezifität einzelner sonderpädagogischer Förderschwerpunkte (KMK, 2011) und konkrete Fördermaßnahmen	»Was man als Lehrer wissen sollte, bevor man das Kind bekommt, was gibt es für einen Förderschwerpunkt.«

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Induktive Kategorien		
Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen	Wissen über familiäre Unterstützung und Belastungsfaktoren sowie Wohnverhältnisse	»Wie wird sein Alltag neben der Schule gewährleistet? sprich, wie läuft es im Elternhaus? Gibt es ein Elternhaus oder lebt er im Heim?«
Wissen über rechtliche Grundlagen [in vivo-Kategorie]	Wissen über rechtliche Rahmenbedingungen (z.B. in Bezug auf Medikamentengabe)	»Dann muss man auch Wissen haben über rechtliche Grundlagen, was man darf, was man nicht darf.«
Wissen über Informationsbeschaffung	Wissen darüber, wie und wo fehlende Informationen gewonnen werden können	»Ja, sowas, ja, wenn ich es nicht weiß. Kooperationspartner suchen oder Beratungsstellen suchen, wo ich eben mir das Wissen herholen kann.«
Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts	Wissen über die Ziele und die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts	»Was ist Gemeinsamer Unterricht? Wie sollte Gemeinsamer Unterricht funktionieren? Was sind die Hintergründe?«

Tabelle 1: Kategorien, Definition und Ankerbeispiele

Um die Aussagen der Lehrkräfte vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungsgrade inklusiver Schul- und Unterrichtskultur zu deuten und damit der zweiten Forschungsfrage nachgehen zu können, wurde das Modell von Kracke et al. (2019) (vgl. 3.) herangezogen.

5 Ergebnisse

5.1 Wissen für inklusiven Unterricht

Im Folgenden werden die Ergebnisse deskriptiv und zunächst ohne Berücksichtigung interindividueller Unterschiede der Befragten dargestellt. Jede Kategorie wurde pro Interview nur einmal vergeben. Damit entspricht die Häufigkeit der Nennung auch der Anzahl der Interviewpersonen, die sich zu dem entsprechenden Thema geäußert hat.

Deduktive Kategorien

Am häufigsten ließen sich die Aussagen der befragten Lehrkräfte der Kategorie *Wissen in Bezug auf Kooperation* zuordnen (in 29 von 53 Interviews; 55%). Davon wurden

Kategorie	Häufigkeit der Nennung (in %)
Deduktive Kategorien	
Wissen in Bezug auf Kooperation	55%
Wissen in Bezug auf Diagnostik	30%
Wissen über fachdidaktische Adaption	42%
Unterrichtsfachspezifisches Wissen	4%
Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte	47%
Induktive Kategorien	
Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen	11%
Wissen über rechtliche Grundlagen	4%
Wissen über Informationsbeschaffung	15%
Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts	4%

Tabelle 2: Nennungen der Wissenskategorien (allgemein)

20 Aussagen als *Wissen in Bezug auf schulinterne Kooperation* (38%) und neun als *Wissen in Bezug auf die Kooperation mit externen ExpertInnen* codiert (17%) (vgl. Tabelle 2).

Exemplarisch für das *Wissen in Bezug auf schulinterne Kooperation* steht folgende Aussage:

»Oder, dass der Lehrer eben sagt, der Klassenlehrer, der das Kind kennt, in welchen Situationen der vielleicht dann da ausrastet, immer, oder so. Oder was dahintersteht und wieso, und wie man das vielleicht vermeiden kann, und so. Dass man sich so darüber schon austauscht, ja.« [sic] [L39]

Eine andere Lehrkraft weist darauf hin, dass für sie das Wissen über die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der beteiligten AkteurInnen wichtig sei:

»Also, das sind eigentlich so die Sachen. Wer ist dafür eigentlich verantwortlich. Ist es die Mutter? Ist es der Schulbegleiter? Ist es die Lehrerin?« [L11]

Erwähnt wird zudem der Kontakt zu *außerschulischen ExpertInnen*:

»Prinzipiell sollte man Kontakt mit dem Psychologen, Logopäden etc. haben. Je nachdem in welche Einrichtung das Kind außerhalb der Schule geht.« [L53]

»Ich denke, viel wichtiger ist eine Multiprofessionalität und eine Multiperspektivität in dem Ganzen.« [L19]

An zweiter Stelle der Nennungen steht die Kategorie *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* (in 25 von 53 Interviews; 47%) (vgl. Tabelle 2), die mit folgender exemplarischer Aussage illustriert werden kann:

»Na einmal sollte man sich auskennen, besonders gut auskennen in den Krankheitsbildern beziehungsweise sonderpädagogischen Förderbedarf, den die Kinder haben [...].« [L51]

Über ein Drittel der befragten Lehrkräfte (in 22 von 53 Interviews; 42%) thematisiert in ihrer Antwort auf die Frage nach notwendigen Wissensbeständen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts das *Wissen über fachdidaktische Adaption* (vgl. Tabelle 2).

»Dann wenn ich, kriege ich das Kind in die Klasse, passt das mit meinen methodischen Ansätzen, wie ich arbeite, kann ich das, wenn ich frontal unterrichte, kriege ich das dann überhaupt noch geregelt, mit dem, was das Kind leisten kann? Kann ich dann einen erfolgreichen Unterricht gewährleisten? Das ist, glaube ich, ganz wesentlich.« [L44]

Ähnlich betont eine andere Lehrkraft die Notwendigkeit des Wissens über fachdidaktische Adaption:

»Ja man muss eine große Methodenpalette haben und man muss natürlich auch wissen, welches Material eignet sich, um Kindern das beizubringen und nicht jedes Kind wird mit jedem Material warm und ich muss dann schon auch genau wissen, wie wende ich das Material genau an. Das klingt zwar ein bisschen quatschig, aber es ist einfach mal so, ich kann das schönste Material haben, wenn ich nicht weiß, wie ich es dem Kind genau erkläre, damit es damit gut arbeiten kann, wird es nichts.« [L32]

Die Kategorie *Wissen über Diagnostik* wurde 16 Mal zugewiesen (30%) (vgl. Tabelle 2). An ausgewählten Beispielen sollen die Antworten der Lehrkräfte verdeutlicht werden:

»Oder allein so Fakten, wie lange ist das Aufmerksamkeitspotenzial von solchen Kindern? Wie ist das Erwartungsbild, was kann man den Kindern zumuten, inhaltlicher Art und Weise?« [L17]

Das Beispiel einer Lehrkraft ist besonders eindrücklich, da für sie explizit nicht das Wissen über Störungsbilder relevant sei, sondern die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen:

»Ich muss nichts über Störungsbilder wissen, die ich gar nicht im Unterricht habe. Das vergesse ich wieder. Aber wenn ich einen konkreten Schüler habe, ist es schon schön, wenn

ich etwas über ihn weiß, z.B. ob ich A4-Blätter vergrößern muss, sodass er es lesen kann, wenn er eine Sehbeeinträchtigung hat.« [L21]

Eine Lehrkraft geht in ihrer Antwort auf die Diagnose von Lernverläufen ein (vgl. Tabelle 2):

»Wesentliche Grundlagen ... lernpsychologische und entwicklungspsychologische Grundlagen, die auch dem Klassenleiter Einblicke in die Lernverläufe bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglichen.« [L46]

Nur zwei der 54 (4%) befragten Lehrkräfte erwähnen *unterrichtsfachspezifisches Wissen* im Zusammenhang mit notwendigen Wissensbeständen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts (vgl. Tabelle 1 und 2).

»Man muss sich gut im Lehrplan auskennen. Denn ein Kind kann nur individuell lernen, wenn ich weiß, an welchem Punkt das Kind steht.« [L37]

Induktive Kategorien

Über die deduktiven Kategorien hinaus, konnten weitere Kategorien aus dem Datenmaterial gewonnen werden. Induktive Kategorien wurden dann in das Kategoriensystem aufgenommen, wenn diesen mindestens zwei Aussagen zugrunde lagen. So wurde das Kategoriensystem um die Kategorien *Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen*, *Wissen über rechtliche Grundlagen*, *Wissen über Informationsbeschaffung* und *Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts* ergänzt.

Wie zuvor werden die Ergebnisse deskriptiv und zunächst ohne Berücksichtigung interindividueller Unterschiede der Befragten, geordnet nach der Häufigkeit der Nennung dargestellt.

15% der Interviewten (8 von 53) äußern sich zu *Wissen über Informationsbeschaffung* (vgl. Tabelle 1 und 2). Eine Lehrkraft betont in diesem Zusammenhang die Relevanz von Weiterbildungen als Möglichkeit, Wissenslücken zu schließen:

»Ansonsten kann man sich durch Weiterbildungen fortbilden z.B. zum Autismus, zu Wahrnehmungsstörungen. [...] Oder was kann ich mit einem Spastiker machen, der im Rollstuhl sitzt und schon beim Lesen die Augen verdreht. Das sind Sachen, da fehlt mir Wissen.« [L5]

Das *Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen* wird von sechs Lehrkräften thematisiert (11%) (vgl. Tabelle 2). Bezugnehmend auf einen konkreten Schüler äußert sich eine Lehrkraft wie folgt:

»Dass er groß und stark ist, sehe ich selber. Dass er vielleicht schon von der körperlichen Entwicklung da auf einer anderen Schiene schwimmt. Aber das ist erst mal gar nicht so wichtig für mich gewesen. Was noch wichtig war zu erfragen: Wie wird sein Alltag neben der Schule gewährleistet? Sprich, wie läuft es im Elternhaus? Gibt es ein Elternhaus oder lebt er im Heim? Das sind Sachen, die sollte man wissen.« [L17]

Eine andere Lehrkraft bewertet das *Wissen über den familiären Hintergrund* rückblickend als gewinnbringend:

»In meiner letzten Klasse hat die Mutter eines Schülers, bevor der Junge zu mir kam, den Kontakt zu mir gesucht, weil sie mich auf die Verhaltensauffälligkeiten ihres Jungen aufmerksam machen wollte und mir die Familiensituation beschrieben, wo ich mir, bevor ich den Jungen überhaupt kannte, gedacht habe: Boah, will ich das jetzt eigentlich alles wissen? Und heute sage ich, ich bin froh, dass ich es wusste.« [L14]

Zwei Lehrkräfte (4%) weisen in ihren Antworten auf die Notwendigkeit des *Wissens über rechtliche Grundlagen* hin (vgl. Tabelle 2).

»Dann muss man auch Wissen haben über rechtliche Grundlagen, was man darf, was man nicht darf. [...] Na Medikamente z. B. Ja. Darf ich dem Kind etwas verabreichen, darf ich es nicht.«

»Gesetzliche Grundlagen diesbezüglich auch im Umgang mit Eltern. Was kann ich machen, wenn Eltern nichts machen? Inwieweit bin ich befugt, andere Leute mit heranzuziehen.« [L27]

Das Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts stellen zwei der befragten Lehrkräfte (4%) als relevant heraus (vgl. Tabelle 1 und 2).

5.2 Inklusive Schul- und Unterrichtskultur als Kontext für Professionalisierung

Um mögliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften herausarbeiten zu können (Forschungsfrage 2), werden die Variablen *Schulform* (Klemm 2015) und *Entwicklungsstand der Schule* (Kracke et al. 2019) herangezogen und diskutiert.

Im Folgenden wird tabellarisch dargestellt, wie sich die in den Interviews genannten Wissensbestände in Abhängigkeit von diesen Variablen verteilen. Dargestellt werden Prozentwerte (auf ganze Zahlen gerundet), die widerspiegeln, wie viele der befragten Lehrkräfte jeder Schulform die jeweilige Kategorie genannt haben.

Kategorie	Schulform		
	Grundschule (n = 27)	Gesamt-/ Gemeinschafts- schule (n = 17)	Gymnasium (n = 9)
Wissen in Bezug auf Kooperation	48%	59%	67%
Wissen in Bezug auf Diagnostik	37%	23,5%	22%
Wissen über fachdidaktische Adaption	48%	35%	33%
Unterrichtsfachspezifisches Wissen	4%	6%	0%
Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte	44%	47%	56%
Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen	11%	12%	11%
Wissen über rechtliche Grundlagen	7%	0%	0%
Wissen über Informationsbeschaffung	11%	29%	0%
Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts	4%	6%	0%

Tabelle 3: Nennungen der Wissenskategorien nach Schulform

In Tabelle 3 ist zu sehen, dass durchaus schulformbezogene Unterschiede in Bezug auf die Frage nach den für inklusiven Unterricht als notwendig erachteten Wissenskategorien bestehen. Dies wird sowohl an den unterschiedlich häufigen Nennungen der Kategorien als auch daran sichtbar, welche Kategorien überhaupt Erwähnung finden. So lassen sich in gewisser Weise schulformspezifische Profile abzeichnen:

Antwortprofil der Gymnasiallehrkräfte

Im Vergleich zwischen den drei Subgruppen haben die Lehrkräfte, die an Gymnasien arbeiten (n = 9), am häufigsten die Kategorien *Wissen in Bezug auf Kooperation* und *Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte* benannt, wobei diese Gruppe gleichzeitig am seltensten das *Wissen über Diagnostik* anspricht. Vier Kategorien, darunter unterrichtsfachspezifisches Wissen, finden gar keine Erwähnung.

Antwortprofil der Gesamt- und Gemeinschaftsschullehrkräfte

Die an Gesamt-/Gemeinschaftsschulen tätigen Lehrkräfte (n = 17) scheinen besonderen Wert auf das Wissen über Kooperation zu legen. Im Vergleich zu den anderen beiden Subgruppen nennt die Gruppe am häufigsten die Kategorie *Wissen über Informationsbeschaffung*. Ansonsten ähnelt die Kategorienverteilung überwiegend der der Grundschullehrkräfte.

Antwortprofil der Grundschullehrkräfte

Die Grundschullehrkräfte benennen als einzige Gruppe das *Wissen über rechtliche Grundlagen*. *Wissen über Kooperation* und über *fachdidaktische Adaption* werden von der Hälfte der Gruppe genannt. Im Subgruppenvergleich erwähnt diese Gruppe das *Wissen über Diagnostik* am häufigsten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass nahezu die Hälfte aller Subgruppen das *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* als wichtig erachtet.

Kategorie	Entwicklungsstand der Schulen		
	EinsteigerInnen (n = 31)	Teilweise Fortgeschrittene (n = 12)	Identifiziert Fortgeschrittene (n = 10)
Wissen in Bezug auf Kooperation	55%	58%	50%
Wissen in Bezug auf Diagnostik	29%	33%	30%
Wissen über fachdidaktische Adaption	39%	25%	70%
Unterrichtsfachspezifisches Wissen	0%	8%	10%
Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte	55%	42%	30%
Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen	13%	17%	0%
Wissen über rechtliche Grundlagen	6%	0%	0%
Wissen über Informationsbeschaffung	10%	25%	20%
Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts	3%	0%	10%

Tabelle 4: Nennungen der Wissenskategorien nach Entwicklungsstand der Schulen

Tabelle 4 zeigt, welche Wissensbestände aus Sicht der befragten Lehrkräfte in Abhängigkeit des Entwicklungsstandes der Schule als relevant erachtet werden. Zu sehen ist, dass für die Mehrzahl der Lehrkräfte – unabhängig davon, in welchem Schulsetting sie arbeiten – *Wissen in Bezug auf Kooperation* für den inklusiven Unterricht bedeutsam ist. Innerhalb der Entwicklungsstände hat die Kategorie jedoch unterschiedliches Gewicht: Während *Wissen in Bezug auf Kooperation* von EinsteigerInnen und Teilweise Fortgeschrittenen am häufigsten angegeben wird, rangiert bei den Identifiziert Fortgeschrittenen das *Wissen über fachdidaktische Adaption* an erster Stelle. Die EinsteigerInnen geben stattdessen ebenso häufig das *Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderbedarf* als notwendig an.

Unabhängig vom Schulentwicklungsstand schätzt jeweils ein Drittel der befragten Lehrkräfte das *Wissen in Bezug auf Diagnostik* als relevant ein. Große Unterschiede

zeigen sich jedoch in Bezug auf die Nennung von *Wissen über fachdidaktische Adaption*, welches beinahe drei Viertel der Lehrkräfte von in der Inklusion fortgeschrittenen Schulen als bedeutsam nennen, während von EinsteigerInnen und Teilweise Fortgeschrittenen diese Kategorie weniger als die Hälfte der Befragten nennen. Während über die Hälfte der Lehrkräfte der Einsteigerschulen das *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* als bedeutsam einschätzen, wird dieses von nur einem Drittel der Lehrkräfte an identifiziert fortgeschrittenen Schulen genannt.

Diskussion

Mit der vorliegenden Studie wurde untersucht, welches Wissen in der Praxis erfahrene Lehrkräfte für inklusiven Unterricht als relevant beschreiben (Forschungsfrage 1) und ob sich Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen und verschiedenen Schulentwicklungsständen zeigen (Forschungsfrage 2).

Die Ergebnisse zeigen, dass die aus der Forschungsliteratur abgeleiteten Wissenskategorien (u. a. Fischer et al. 2014) auch von den in der Praxis tätigen Lehrkräften im Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts genannt und als notwendig erachtet werden. Allerdings werden von den Lehrkräften viele Facetten der im Kategoriensystem definierten Kategorien nicht expliziert. So beziehen sich die Aussagen im Hinblick auf das *Wissen über Diagnostik* vorrangig auf Statusdiagnostik, während Lernprozesse und methodisches Wissen selten oder nur sehr oberflächlich adressiert werden. Zudem sind die Aussagen, in denen das *Wissen über Kooperation* fokussiert wird, häufig von einer Problemorientierung geprägt, die wiederum mit der Unsicherheit über Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten verbunden ist. Kooperation wird in den Aussagen häufig als Austausch bzw. Kontakt verstanden (Gräsel et al. 2006) und nicht als das gemeinsame, proaktive Entwickeln von Optionen und Lösungen im Sinne kokonstruktiver Zusammenarbeit. Dies erklärt möglicherweise auch, warum Gymnasiallehrkräfte das *Wissen über Kooperation* so häufig genannt haben.

Ausschließlich die Lehrkräfte der Grundschulen ($n = 27$) nennen die Kategorie *Wissen über rechtliche Grundlagen*, was möglicherweise aus den gehäuften Feststellungsverfahren von sonderpädagogischen Gutachten im Grundschulbereich als Voraussetzung für die Beantragung von zusätzlichen personellen Ressourcen resultiert. Mit Blick auf die Schulentwicklungsstände zeigt sich, dass diese Kategorie nur von den EinsteigerInnen genannt wurde.

Das *Wissen über fachdidaktische Adaption* wird am häufigsten von den Lehrkräften genannt, die an identifiziert fortgeschrittenen Schulen tätig sind, womit sich diese Gruppe deutlich von den EinsteigerInnen und Teilweise Fortgeschrittenen abhebt. Allerdings wurde diese Wissenskategorie von den befragten Lehrkräften vorwiegend im

Sinne einer Passung der Unterrichtsmethoden und des Unterrichtsmaterials zu den Voraussetzungen des Kindes beschrieben. Möglichkeiten offener Binnendifferenzierung und das kooperative Lernen von SchülerInnen werden nicht erwähnt. Überdies ist interessant, dass das *unterrichtsfachspezifische Wissen* insgesamt kaum benannt wurde, obwohl das Wissen über die Lerngegenstände und ihre Strukturierbarkeit eine notwendige Voraussetzung für die fachdidaktische Adaption eines Lernangebotes darstellt.

Aus Sicht der PraktikerInnen stellt das *Wissen über Informationsbeschaffung* eine relevante Kategorie, die nicht aus der Forschungsliteratur abgeleitet werden konnte. Die Kategorie wird von den Teilweise und Identifiziert Fortgeschrittenen doppelt so oft erwähnt wie von den EinsteigerInnen, was als Hinweis für die Lehrkräftebildung und -fortbildung genutzt werden könnte: Möglicherweise zeichnen sich weiter entwickelte Schulen und ihre Lehrkräfte dadurch aus, dass sie wissen, wie und wo sie an Informationen gelangen, die ihre eigene Expertise übersteigen. Vielleicht sind sie sich eigener Wissenslücken stärker bewusst und reflektieren den Umgang damit kritischer.

Das *Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen* wird zwar von allen Schulformen gleichermaßen benannt. Hinsichtlich der Schulentwicklungsstände zeigt sich jedoch, dass diese Kategorie nicht von den Identifiziert Fortgeschrittenen genannt wird, sondern nur bei den EinsteigerInnen und Teilweise Fortgeschrittenen Erwähnung findet. Eventuell kann dies als Wunsch interpretiert werden, möglichst viel Wissen über die SchülerInnen und deren »Besonderheiten« zu erwerben, um sich für den Umgang mit ihnen besser vorbereitet zu fühlen. Zu dieser Interpretation würde auch die starke Orientierung der EinsteigerInnen und Gymnasiallehrkräfte an den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten passen, die darauf hinweist, dass EinsteigerInnen auf die Heterogenität einer inklusiven Klasse mit einem Fördermodell reagieren, welches den Ausgleich von Kompetenzdefiziten anstrebt und die Verantwortung für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an SonderpädagogInnen abgibt (Kreis et al. 2014; Amrhein 2015). Allerdings ist zu bemerken, dass die Lehrkräfte aller Schulformen das *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* als relevant erachten. Dies könnte im Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma begründet sein, dem die deutsche Schul- und Unterrichtspraxis noch immer unterliegt und welches Begründungsantinomien (Helsper 2002) erzeugen kann, die es im Rahmen der Lehrkräftebildung zu thematisieren gilt.

Obwohl über die interviewten Personen hinweg alle theoretisch basierten Kategorien genannt werden, geht keine der Lehrkräfte in ihrem Interview auf alle Wissenskategorien ein. Dies könnte als Technologiedefizit (Luhmann und Schorr 1982) gedeutet werden, oder markieren, dass die Lehrkräfte nicht auf eine umfangreiche und vielfältige Wissensbasis zurückgreifen können, womit sich möglicherweise die Skepsis vieler Lehrkräfte in Bezug auf die Umsetzung inklusiven Unterrichts erklären ließe (u. a. Leipziger et al. 2012). Eventuell deutet sich hier auch eine Limitation der Zugangsweise

der qualitativen Methode der Interviews an: Da Interviews die Fähigkeit voraussetzen, Wissensbestände zu reflektieren und zu explizieren, die bestimmten Tätigkeiten und Anforderungen zugrunde liegen, ist für zukünftige Forschungsvorhaben mit ähnlicher Forschungsfrage zu überlegen, ob beispielsweise die Kombination mit einer Struktur-Lege-Technik gewinnbringend wäre.

Die dargestellten Ergebnisse können als konkrete Ansatzpunkte für die Lehrkräftebildung diskutiert werden. So deutet sich an, dass der Wissenserwerb in allen Kategorien als Aufgabe der Lehrkräfteausbildung zu forcieren und zum Beispiel mit der Reflexion berufspraktischer Erfahrungen zu verknüpfen ist. Insbesondere das Thema Kooperation sollte in fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen intensiver adressiert werden, indem beispielsweise verschiedene Kooperationsformen kennengelernt, erprobt und diskutiert werden. Herauszustellen wäre in diesem Zusammenhang das Präventionspotenzial von systematischer Zusammenarbeit, um die dominierend problemorientierte und defensive Sicht unbedingt zu ergänzen wäre. Auf hochschuldidaktischer Ebene sollte dies durch Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens verschiedener Lehrämter (Sonderpädagogik, Gymnasial- und Regelschullehramt und Grundschullehramt) unterstützt werden. Dass sich die Angaben der Lehrkräfte von Grund- und Gemeinschaftsschulen ähneln, könnte mit dem geteilten Selbstverständnis als Schulen der Vielfalt erklärt werden. Vor diesem Hintergrund könnten schulformübergreifende Lehrveranstaltungen insbesondere angehende Gymnasiallehrkräfte anregen, sich zukünftig auch (stärker) als Lehrkräfte einer Schule der Vielfalt zu identifizieren. In Seminaren könnten zum Beispiel mehr Projekte ermöglicht werden, die kooperativ zu bearbeiten sind und in einer gemeinsamen Prüfungsleistung resultieren. Da die Identifiziert Fortgeschrittenen das Wissen über fachdidaktische Adaption ins Zentrum des für inklusiven Unterricht notwendigen Wissens rücken, sollte dies bereits im Lehramtsstudium fokussiert werden. Da unterrichtsfachspezifisches Wissen für die fachdidaktische Adaption von Lerngegenständen notwendig ist, scheinen Synergien von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken besonders wertvoll zu sein. Die stärkere Verzahnung wird unter anderem von einigen Projekten innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung angestrebt, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert werden. Darüber hinaus kann die Schwerpunktsetzung der EinsteigerInnen-Gruppe als Wunsch nach Orientierung und Sicherheit interpretiert werden. Dieses Bedürfnis sollte nicht übergangen werden. So könnte den Studierenden zum Beispiel durch die Verknüpfung von Fallarbeit und Rechercheaufgaben ermöglicht werden, an konkreten Situationen lösungsorientiert zu arbeiten und gleichzeitig die Fähigkeit zur selbstständigen Informationsbeschaffung zu stärken. Auch in Bezug auf die Gestaltung von Lehrerfortbildung zeigen die Befunde, dass die Berücksichtigung der spezifischen Ausgangslage einer Schule wichtig ist, um ein bedarfsgerechtes Angebot zu planen. Dabei sollten alle Wissenskategorien aufgegriffen und in Anknüpfung an den Wissenstand der Lehrkräfte in unterschiedlicher

Gewichtung thematisiert werden. Konzeptionen von Fortbildungs- und Schulentwicklungsprojekten setzen thematische Schwerpunkte (z.B. in Modulen) und betonen die Notwendigkeit der Adaption auf die Einzelschule, liefern aber kaum konkrete Ansatzpunkte zur Anpassung auf die einzelne Schule (z.B. Leidig und Hennemann 2018).

Allerdings ist an dieser Stelle zu betonen, dass auf Basis der recht kleinen Stichprobengröße und der zugrundeliegenden Forschungsmethode nicht beurteilt werden kann, inwiefern die Zusammenhänge zwischen dem Antwortverhalten der Lehrkräfte und den Schulformen bzw. Schulentwicklungsständen als systematisch im Sinne statistischer Signifikanz zu interpretieren sind. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist außerdem zu berücksichtigen, dass die gegenübergestellten Gruppen (Schulform und Schulentwicklungsstand) sehr unterschiedlich groß sind. Dass zum Beispiel zur Gruppe der »Identifiziert Fortgeschrittenen« nur zehn Lehrkräfte zugeordnet wurden, entspricht der Schulrealität und den zum Teil langwierigen Entwicklungsprozessen.

Überdies weisen die gewählte Analysetechnik und die quantifizierende Ergebnisdarstellung Limitationen auf: Die Notwendigkeit der Wissenskategorien wird nur über die Häufigkeit der Nennungen erfasst. Eine tiefgreifende Analyse der Aussagen, die zum Beispiel den Wortlaut bzw. die sprachlichen Ausführungen berücksichtigt, würde eine andere Auswertungstechnik erfordern. Die dargestellten Unterschiede bezüglich der Schulentwicklungsstände sprechen dafür, dass dies durchaus lohnenswert sein könnte. So wäre beispielsweise eine vergleichende Einzelfallanalyse vorstellbar, in die unter anderem der Elaborationsgrad der Antworten als Indiz für den Grad der reflektierten Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht untersucht werden könnte. Eine Stärke der Studie besteht darin, dass alle Schulen einer Stadt in die Datenerhebung involviert waren und somit nicht von einer Positivselektion auszugehen ist.

Da Interviews die Fähigkeit voraussetzen, Wissensbestände zu reflektieren und zu explizieren, die bestimmten Tätigkeiten und Anforderungen zugrunde liegen, ist für zukünftige Forschungsvorhaben mit ähnlicher Forschungsfrage zu überlegen, ob beispielsweise die Kombination mit einer Struktur-Lege-Technik gewinnbringend wäre.

5 Fazit

Die Realisierung inklusiver Bildungssysteme stellt Lehrkräfte aller Schulformen vor anspruchsvolle Aufgaben (Forlin 2010). Die aktuelle, internationale und deutschsprachige Forschung zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften im Kontext Inklusion hat bislang die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fokussiert, während das professionelle Wissen nur unzureichend abgebildet wird. Insbesondere die Perspektive aus der Berufspraxis von Lehrkräften wurde bisher nicht einbezogen, obwohl Lehrkräfte die zentralen AkteurInnen zur Umsetzung von inklusivem Unterricht sind.

An dieser Forschungslücke setzt der vorliegende Beitrag an und ergänzt die bisherigen Forschungsergebnisse zur Professionalisierung im Bereich Inklusion: Zum einen werden die vorwiegend in Fragebogenuntersuchungen gewonnenen Erkenntnisse zu professionellem Wissen im Kontext von Inklusion um die Ergebnisse einer qualitativen Studie erweitert, zum anderen ermöglichen die Interviews die Beschreibung der Sicht von in der Schul- und Unterrichtspraxis tätigen und erfahrenen Lehrkräften, was mit Blick auf die bisher vorwiegend studentische Perspektive besonders wertvoll erscheint. Somit wurden für die Frage nach notwendigen Wissensbeständen im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Praxis neue Erkenntnisse gewonnen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der spezifische Schulkontext mit der Professionalisierung der einzelnen Lehrkräfte zusammenhängt: Wenn inklusive Strukturen geschaffen wurden, zum Beispiel Teamstrukturen mit verbindlichen Beratungszeiten, können sich die Praktiken der Einzelpersonen weiterentwickeln. Beispielsweise könnte sich eine Lehrkraft durch Kooperation mit SonderpädagogInnen spezifisches Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte aneignen (Sommer 2019). Wiederum gestaltet die einzelne Lehrkraft gemeinsam mit KollegInnen und der Schulleitung die Strukturen der Schule im Sinne des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung (Rolff 2013), wonach Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung in einem systemischen Zusammenhang stehen.

Der vorliegende Beitrag liefert sowohl konkrete Hinweise für die Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Schulen als auch für die Gestaltung adaptiver und die Heterogenität der Lehrkräfte beachtende Fortbildungs- und Schulentwicklungsprogramme.

Interessant für zukünftige Analysen könnte die tiefergehende Betrachtung des Entwicklungsstandes der Lehrkraft hinsichtlich der inklusiven Unterrichtsgestaltung sein, da dieser die Sicht auf notwendige Wissensbestände (z. B. über Kooperation und Diagnostik) beeinflussen könnte, was sich möglicherweise in qualitativ unterschiedlichen Beschreibungen der Wissenskategorien niederschlägt.

Anmerkung

- 1 Im vorliegenden Beitrag wird inklusiver Unterricht als das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Ziel einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle SchülerInnen definiert (Gemeinsamer Unterricht). Das gemeinsame Lernen ist dadurch charakterisiert, dass alle SchülerInnen »so oft wie möglich miteinander an gemeinsamen Aufgabenstellungen auf der Stufe ihrer je individuellen sensorischen, motorischen und kognitiven Entwicklung« arbeiten (Buholzer et al. 2014, 8).

Literatur

- Amrhein, Bettina. 2011. *Inklusion in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina. 2015. »Professionalisierung für Inklusion – Impulse für Lehrer/-innenausbildung

- der Sekundarstufe.« In *Inklusion im Sekundarbereich*, herausgegeben von Ewald Kiel, 140–164. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amrhein, Bettina, und Benjamin Badstieber. 2013. *Lehrerfortbildungen zu Inklusion: Eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Avramidis, Elias, und Brahm Norwich. 2002. »Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature.« *European Journal of Special Needs Education* 17, 2: 129–147.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 4: 469–520.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2011. »Das Kompetenzmodell von COACTIV.« In *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, herausgegeben von Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 29–53. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Beck, Erwin, Matthias Baer, Titus Guldemann, Sonja Bischoff, Christian Brühwiler, Peter Müller, Ruth Niedermann, Marion Rogalla und Franziska Vogt. 2008. *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Booth, Tony, und Mel Ainscow. 2002. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-3946/Index%20English.pdf> (Zugriff am 14. 04. 2019).
- Bosse, Stefanie, Thorsten Henke, Christian Jäntsch, Jennifer Lambrecht, Miriam Vock und Nadine Spörer. 2016. »Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften.« *Empirische Sonderpädagogik*, 1: 103–116.
- Buholzer, Alois, Klaus Joller-Graf, Annemarie Kummer-Wyss und Bruno Zobrist. 2014. *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster: LIT.
- de Boer, Anke, Sip-Jan Pijl und Alexander Minnaert. 2011. »Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature.« *International Journal of Inclusive Education* 15, 3: 331–353.
- Döbert, Hans, und Horst Weishaupt. 2013. »Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung.« In *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Hans Döbert und Horst Weishaupt, 263–281. Münster: Waxmann.
- Eberl, Doris. 2000. *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen. Bd. 6 Psychologie und Medizin*. Witterschlick: Wehle.
- European Agency for Development in Special Needs Education/Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. 2012. *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Dänemark.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer.
- Fessler, Ralph, und Judith Christensen. 1992. *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fischer, Christian, David Rott und Marcel Veber. 2014. »Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht.« *Lehren & Lernen* 40: 22–28.
- Forlin, Chris. 2010. *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
- Forsa. 2017. *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen*

- gen und Erfahrungen Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf (Zugriff am 31. 05. 2019).
- Gebauer, Miriam M., Nele McElvany und Edmund T. Emme. 2013. »Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtinnen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht.« In *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 17: *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung*, herausgegeben von Nele McElvany, 191–216. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gräsel, Cornelia. 2006. »Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?« *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2: 205–219.
- Greiner, Franziska, Päivi Taskinen und Bärbel Kracke. 2020. »Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion.« *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>.
- Hecht, Petra, Claudia Niedermair und Ewald Feyerer. 2016. »Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design.« *Empirische Sonderpädagogik*, 1: 86–102.
- Hellmich, Frank, und Gamze Görel. 2014. »Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, 3: 227–240.
- Helsper, Werner. 2002. »Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur.« In *Biographie und Profession*, herausgegeben von Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schwegge, 64–10. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klemm, Klaus. 2015. *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK. 2011. *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss v. 20.10.2011). Berlin: Eigendruck.
- König, Johannes. 2014. *Designing an International Instrument to Assess Teachers' General Pedagogical Knowledge (GPK): Review of Studies, Considerations, and Recommendations. Technical paper prepared for the OECD Innovative Teaching for Effective Learning (ITEL) – Phase II Project: A Survey to Profile the Pedagogical Knowledge in the Teaching Profession (ITEL Teacher Knowledge Survey)*. Paris: OECD.
- König, Johannes, Kristina Gerhard, Conny Melzer, Anna-Maria Rühl, Julie Zenner und Kai Kaspar. 2017. »Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung.« *Unterrichtswissenschaft* 45, 4: 223–242.
- Kracke, Bärbel, und Ada Sasse. 2019. »Qualität im inklusiven Unterricht – erfassen, beschreiben, mit Schulen entwickeln.« In *Schulische Inklusion in der Kommune*, herausgegeben von Ada Sasse, Bärbel Kracke, Stefanie Czempel und Sabine Sommer, 101–115. Münster: Waxmann.
- Kracke, Bärbel, Ada Sasse, Stefanie Czempel und Sabine Sommer. 2019. »Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert.« In *Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert*, herausgegeben von Bärbel Kracke, Ada Sasse, Stefanie Czempel und Sabine Sommer, 117–156. Münster: Waxmann.
- Kreis, Annelies, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart. 2014. »Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal an integrativen Schulen des Kantons Thurgau.« *Empirische Sonderpädagogik*, 4: 333–349.
- Kunter, Mareike, Thilo Kleckmann, Uta Klusmann und Dirk Richter. 2011. »Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften.« In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, herausgegeben von Mareike Kunter, Jürgen Baumert,

- Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 55–68. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Laubenstein, Désirée, Christian Lindmeier, Kirsten Guthöhrlein und David Scheer. 2015. *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leidig, Tatjana, und Thomas Hennemann. 2018. »Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen.« In *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*, herausgegeben von Frank Hellmich, Gamze Görel und Marwin Felix Löper, 42–59. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leipziger, Eva, Tobias Tretter und Markus Gebhardt. 2012. »Inklusion an oberfränkischen Grundschulen Inklusive Entwicklung in Bayern.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63: 433–439.
- Luhmann, Niklas, und Karl Eberhard Schorr. 1982. »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik.« In *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, herausgegeben von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr, 11–41. Berlin: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Melzer, Conny, und Clemens Hillenbrand. 2013. »Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64, 5: 194–202.
- Moser, Vera. 2013. »Professionsforschung als Unterrichtsforschung.« In *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Hans Döbert und Horst Weishaupt, 135–146. Münster: Waxmann.
- Moser, Vera. 2016. »Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive.« In *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*, herausgegeben von Annelies Kreis, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart, 159–169. Münster: Waxmann.
- Plate, Elisabeth. 2017. »Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung.« In *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*, herausgegeben von Vera Moser und Marina Egger, 193–211. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuss-Lausitz, Ulf. 2018. »Separation oder Inklusion – Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung.« In *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*, herausgegeben von Frank J. Müller, 245–269. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reh, Sabine. 2005. »Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen.« *Die Deutsche Schule* 97, 1: 76–86.
- Reuter, Sabine, Anne Rischke, Astrid Kämpfe, Björn Schmitz, Hilke Teubert, Anne Thissen und Holger Wiethäuper. 2016. »Inklusion im Sportunterricht – Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014.« *Sportwissenschaft* 46, 2: 88–101.
- Rolff, Hans-Günter. 2013. *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Savolainen, Hannu, Petra Engelbrecht, Mirna Nel und Olli-Pekka Malinen. 2012. »Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education.« *European Journal of Special Needs Education* 27, 1: 51–68.
- Scheer, David, Markus Scholz, Astrid Rank und Christian Donie. 2015. »Inclusive beliefs and self-efficacy concerning inclusive education among German pre-service teachers.« *Journal for Cognitive Education and Psychology* 14, 3: 270–293.
- Schulzeck, Ursula, und Ada Sasse. 2019. »Inklusive Transformation in der Kommune – Jena als Beispiel.« In *Schulische Inklusion in der Kommune*, herausgegeben von Bärbel Kracke, Ada Sasse, Sabine Sommer und Stefanie Czempel, 17–27. Münster: Waxmann.

- Sharma, Umesh, Chris Forlin und Tim Loreman. 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.
- Shulman, Lee S. 1986. »Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.« *Educational Researcher* 15, 2: 4–14.
- Sommer, Sabine. 2019. »Man muss es ausprobieren.« – Lerngelegenheiten der Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusiven Unterricht.« In *Schulische Inklusion in der Kommune*, herausgegeben von Bärbel Kracke, Ada Sasse, Stefanie Czempel und Sabine Sommer, 241–255. Münster: Waxmann.
- Sommer, Sabine, Stefanie Czempel, Bärbel Kracke und Ada Sasse. 2017. »Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung.« *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1: 35–47.
- Stanat, Petra, und Gayle Christensen. 2006. *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Trumpa, Silke, Frauke Janz, Vera Heyl und Stefanie Seifried. 2014. »Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – eine schulartspezifische Analyse.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, 3: 241–256.
- Voss, Tamar, Olga Kunina-Habenicht, Verena Hoehne und Mareike Kunter. 2015. »Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 2: 187–223.
- Weinert, Franz Emanuel. 2000. »Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule.« *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2: 1–16.
- Wilkins, Tina, und John L. Niefeld. 2004. »The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 4, 3: 115–121.
- Wittek, Doris. 2016. »Heterogenität und Inklusion – Anforderungen für die Berufspraxis von Lehrpersonen.« In *Beruf Lehrer/Lehrerin – ein Studienbuch*, herausgegeben von Martin Rothland, 317–332. Münster: Waxmann.

Die Autorinnen

Franziska Greiner, Dr., ist ausgebildete Lehrerin (zweites Staatsexamen) und seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie. In ihrer publikationsbasierten Dissertation fokussierte sie die Professionalisierung angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe für inklusiven Unterricht. Derzeit arbeitet sie in dem von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekt »Inklusion systematisch implementieren«. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Inklusion in der Lehrkräftebildung und heterogenitätssensible Hochschuldidaktik.

Kontakt: franziska.greiner@uni-jena.de

Sabine Sommer, M. A., ist Mitarbeiterin bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind (inklusive) Schul- und Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften.

Kontakt: sabine.sommer@dkjs.de

Stefanie Czempiel, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und war Mitarbeiterin im Projekt »Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena«. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind multiprofessionelle Kooperation an der inklusiven Schule, die Rolle von Schulbegleitung und inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: stefanie.czempiel@uni-jena.de

Bärbel Kracke, Prof. Dr., ist Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusionskompetenzen in der Lehrkräftebildung, Gelingensbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts und Berufswahlforschung.

Kontakt: baerbel.kracke@uni-jena.de