

Welche spezifischen Bedarfe einer Qualifizierung und Professionalisierung haben Lehrer*innen in inklusiven Schulen?

Sabine Weiß, Magdalena Muckenthaler, Ulrich Heimlich, Adina Küchler, Ewald Kiel

Zusammenfassung

Die Zielsetzung der vorliegenden Studie liegt darin, Bedarfe für eine Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften in inklusiven Schulen zu identifizieren. Dabei stehen sowohl spezifische Lehrer*innengruppen als auch konkrete Inhalte bzw. Anforderungen von Inklusion im Fokus. Den Rahmen hierfür bilden Schulen mit dem Schulprofil Inklusion (N = 471 Lehrkräfte aus 49 Schulen). Mittels hierarchischer Clusteranalyse (Überprüfung durch Diskriminanzanalyse) werden Gruppen von Lehrer*innen gebildet. Diese basieren darauf, wie die Lehrkräfte berichten, die Anforderungen von Inklusion (adaptive Unterrichtsgestaltung, Förderplanung, Schulkonzeptentwicklung, innerschulische und externe Kooperation) umzusetzen. Die Betrachtung der vier Cluster zeigt eine Gruppe von Lehrer*innen, die die Anforderungen inklusiver Bildung durchwegs am intensivsten realisiert. Diese machen deutlich, dass nicht für alle Lehrenden gleichermaßen die Notwendigkeit einer Qualifizierung besteht. Gleiches gilt für die Konzeption einheitlicher Maßnahmen, denn für alle Lehrkräfte identische Maßnahmen werden der Diversität der geäußerten Einschätzungen nicht gerecht. Zielführender erscheinen mikrokontextuell orientierte Maßnahmen, die auf bestimmte Lehrkräfte und Anforderungen zugeschnitten sind. Solche Bedarfe zielen einerseits auf die Lehrer*innen ab, die die Anforderungen von Inklusion übergreifend als am geringsten verwirklicht einschätzen sowie diejenigen, die bestimmte Anforderungen nicht umsetzen. Für diese sind Gründe und folgend Maßnahmen zu diskutieren, warum die Umsetzung durchwegs eine so negative Einschätzung erfährt. Maßnahmen im Kontext von Schulentwicklung oder Supervision erscheinen zielführend. Spezifische Qualifizierungsbedarfe bestehen vor allem hinsichtlich innerschulischer Zusammenarbeit, die sich clusterübergreifend als eher gering ausgeprägt erweist.

Schlagworte

Teamarbeit, Schulentwicklung, Schulkonzept, Schulprofil Inklusion, Unterrichtsgestaltung

Title

Which Specific Needs for Qualification and Professionalisation Have Teachers in Inclusive Schools?

Keywords

collaboration, instruction, school concept, school development, school profile inclusion

Abstract

The main objective of the present study is to identify needs for qualification and professionalisation of teachers in inclusive classes. The focus is on both specific teacher-groups and specific demands with regard to inclusion. For this purpose, teachers from inclusive schools (N = 471 in 49 schools) were questioned. All teachers involved work in schools with the 'school profile inclusion' which is based on a concept on joint teaching for the whole school day for a very diverse student body. Using cluster analysis, types of teachers implementing the demands of inclusion were revealed. Teacher types were formed using cluster analysis (Ward) and discriminant analysis. The revealed four teacher-groups differed in their appraisals of the implementation of specific dimensions of inclusion such as adaptive instruction, using individual education plans, school concept development, in-school and extra-curricular cooperation. Considering the clusters and especially the one appraising the implementation of inclusion to the greatest extent, it could be shown that there is no need to qualify all teachers and, furthermore, to qualify them identically. Implications for improved practice should focus on micro-contextual measures for certain teachers and specific demands. On the one hand, measures for teachers implementing all dimensions of inclusion to the lowest extent need to be discussed. Reasons for this need to be identified and implications such as school development or supervision seem to be expedient. Specific qualification needs affect in-school teamwork as it is less pronounced in all clusters.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Ausgestaltungen und Anforderungen inklusiver schulischer Bildung
 - 2.1. Organisationsformen von Inklusion
 - 2.2. Anforderungen inklusiver Bildung als Ausgangspunkt für Qualifizierung
3. Fragestellung
4. Methode
 - 4.1. Projektkontext
 - 4.2. Stichprobe
 - 4.3. Messinstrumente, Vorgehen und Auswertung
 - 4.3.1. Erfassung der Dimensionen von Inklusion
 - 4.3.2. Statistische Analysen
5. Ergebnisse
 - 5.1. Identifikation von Gruppen mittels Cluster- und Diskriminanzanalyse
 - 5.2. Vergleich der Cluster nach Schulart
 - 5.3. Beschreibung der Cluster

6. Diskussion

- 6.1. Kernergebnisse als Ausgangspunkte für Qualifizierung und Professionalisierung
- 6.2. Implikationen zu Professionalisierung und Qualifizierung: Mikrokontextualisierung
- 6.3. Limitationen und Desiderate für die Forschung

Kontakt

Zitation

1. Einleitung

Im Diskurs um die Umsetzung von inklusiver Bildung stehen häufig Ausbildung und Qualifikation von Lehrer*innen im Fokus. Lehrkräfte äußern selbst, für die oft neuen und unbekannteren Aufgaben nicht (ausreichend) ausgebildet und qualifiziert zu sein (Badstieber & Amrhein, 2016; Seitz & Haas, 2014). Zu der als defizitär wahrgenommenen Ausbildung und Qualifikation sind allerdings nur bedingt genauere Aussagen zu Bedarfen möglich, denn das Qualifikationsdefizit wird häufig sehr allgemein und unspezifisch beklagt. Pauschal wird von einer fehlenden Ausbildung gesprochen, ohne näher bestimmte Inhalte und Aufgaben herauszustellen. Ebenso wird eine Professionalisierung aller Lehrkräfte gleichermaßen gefordert. Studien, die spezifische Aspekte in den Blick nehmen, basieren häufig auf der Befragung von Lehrkräften oder Lehramtsstudierenden, die über keine oder kaum Erfahrung in inklusiven Klassen verfügen (z.B. Beacham & Rouse, 2011; Strauß & König, 2017) und deren Einschätzungen daher eher Beliefs oder Erwartungen darstellen. Andere Untersuchungen operationalisieren Qualifikationsdefizite über die Frage, mit welchen Aufgaben oder mit welchen Schüler*innen Lehrkräfte Ängste und Vorbehalte verbinden (z.B. MacFarlane & Woolfson, 2013; Mand, 2007). [1]

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, Aussagen über Bedarfe für eine Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften zu treffen, die sich direkt aus der Tätigkeit von Lehrer*innen in inklusiven Schulen ableiten. Den Rahmen hierfür bilden Schulen mit dem Schulprofil Inklusion. Verschiedene Anforderungen, adaptive Unterrichtsgestaltung, Förderplanung, Schulkonzeptentwicklung, innerschulische und externe Kooperation, werden in den Blick genommen, mit dem Ziel, sowohl spezifische Lehrer*innengruppen als auch konkrete Inhalte bzw. Anforderungen zu identifizieren, für die Maßnahmen einer Qualifizierung erforderlich sind. [2]

2. Ausgestaltungen und Anforderungen inklusiver schulischer Bildung

2.1. Organisationsformen von Inklusion

International gibt es sowohl verschiedene Begriffe und Definitionen als auch Ausgestaltungen inklusiver Bildung (z.B. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). Gleiches gilt innerhalb des deutschen Bildungssystems: Die Organisationsformen divergieren je nach zugrundeliegendem Inklusionsbegriff sowie zwischen den Bundesländern (Blanck, 2015). Inklusion wird oft zwischen den Polen ‚full-inclusion‘ und ‚educational inclusion‘ verhandelt: Die Vertreter*innen argumentieren auf der einen Seite normativ, dass Inklusion als Menschenrecht nur ein ‚enges Verständnis‘ zulasse und eine Systemveränderung auf allen Ebenen bedeute. Auf der anderen Seite steht, dass sich eine inklusive Entwicklung an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen solle und damit verschiedene Umsetzungsmaßnahmen als hilfreich gelten könnten (vgl. Hillenbrand, Melzer, & Sung, 2014). Andere Verständnisse nehmen die zugrundeliegenden Differenzierungskategorien in den Blick. Während sich einige Begriffe nur auf die Gruppe der Schüler*innen mit einer Behinderung beziehen, fokussieren andere Verständnisse auf Diversität an sich und schließen auch Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung, mit sprachlichen Defiziten, aus prekären sozialen Umständen etc. mit ein (Ainscow et al., 2006; Budde & Hummrich, 2013; Nilholm & Göransson, 2017). Begründet liegen diese unterschiedlichen Verständnisse unter anderem in kontrastierenden

Paradigmen wie dem Sozialen Modell und dem medizinischen Modell von Behinderung. Das medizinische Modell betrachtet Behinderung als „individuelle Kategorie“ (Bleidick, 1999, S. 29); pädagogische Interventionen werden danach ausgerichtet, durch Erziehung und Unterricht mangelnde körperliche, psychische, soziale und kognitive Fertigkeiten zu kompensieren (Bleidick, 1999). Dem gegenüber steht ein soziales Verständnis, das Behinderung als ein Ergebnis eines Aushandlungsprozesses versteht, indem die individuelle Beeinträchtigung erst in der Interaktion zu einer Behinderung wird (z.B. Cloerkes, 2007). Folglich haben Schule und damit Lehrkräfte nicht die Aufgabe der Kompensation, sondern die der Bewältigung von Strukturen und Praxen, die Behinderungen (und Benachteiligungen) in Schule und Unterricht hervorbringen (Sturm, 2016). [3]

Die Organisationsform „Schulprofil Inklusion“, die der hier präsentierten Studie zugrunde liegt, folgt in ihrer primären Ausrichtung einem Verständnis, das verschiedene Differenzierungskategorien unter dem Dach der Inklusion expliziert. Dieses spiegelt sich beispielsweise im Leitbild der jeweiligen Schulen wider (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014). Das Profil basiert auf einem umfassenden Schulentwicklungsprozess, der sich an einem Mehrebenen-Konzept orientiert und verschiedene Dimensionen inklusiver Bildung, Unterrichtsgestaltung, Förderplanung, Teamarbeit, Schulkonzeptentwicklung und externe Vernetzung, einbezieht (Heimlich, Ostertag, & Wilfert de Icaza, 2016). Das Ergebnis ist ein Erziehungs- und Bildungskonzept, das letztlich wieder verschiedene Differenzierungskategorien inkludiert: Der Unterricht wird lernzielfähig an die Bildungsvoraussetzungen aller Schüler*innen adaptiert. Dem liegt ein Konzept von Anerkennung bzw. einer Anerkennungsgerechtigkeit zugrunde, das nicht kompetitiv ausgerichtet (nur) messbare Leistung in den Vordergrund stellt. [4]

Ein solches Konzept umzusetzen, bedeutet für Regelschullehrkräfte umfangreiche Veränderungen im zu leistenden Anforderungsspektrum. Im Folgenden sind Anforderungen inklusiver Bildung an Lehrer*innen skizziert, die Gegenstand der bestehenden Forschung und zugleich auch Zielkriterien der hier präsentierten Studie sind, um daraus Qualifizierungsbedarfe und folgend entsprechende Maßnahmen ableiten zu können. [5]

2.2. Anforderungen inklusiver Bildung als Ausgangspunkt für Qualifizierung

Inklusion adressiert unterschiedliche Ebenen bzw. Anforderungsbereiche von Schule. Gegenstand bestehender Forschung wie auch der vorliegenden Untersuchung sind Anforderungen hinsichtlich Schulkonzeptentwicklung, Kooperation und Gestaltung von Unterricht. Bedarfe können bestimmte, einzelne, Anforderungen bzw. Aufgaben betreffen, die (noch) nicht oder nicht in ausreichender Form implementiert sind. Bedarfe können aber auch an bestimmten Gruppen von Lehrer*innen ausgerichtet sein, die beispielsweise inklusive Bildung generell defizitär umsetzen. [6]

Inklusion setzt die *Entwicklung eines Schulkonzepts* und somit ein Wertekonzept voraus, in dem die Schulgemeinschaft Werte wie z.B. Anerkennung von Diversität teilt und festlegt (siehe das systematische Review zu erfolgreichen inklusiven Schulen von Dyson, Howes, & Roberts, 2004). Die bestehende Forschung zeigt insgesamt eine überwiegend neutrale bis positive Einstellung von Lehrer*innen gegenüber Inklusion (z.B. Beacham & Rouse, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012; Strauß & König, 2017). Es bestehen allerdings Bedenken und Zurückhaltung, wird die aktive Umsetzung inklusiver Bildung an der Schule in den Blick genommen (z.B. Gebhardt, Schwab, Nusser, & Hessels, 2015; Wilde & Avramidis, 2011). Nicht alle Lehrenden einer Schule fühlen sich automatisch einem gemeinsam erarbeiteten Konzept verpflichtet, tragen dieses mit und setzen gemeinschaftlich getroffene Absprachen auch um (Dalin, 1999). [7]

Solche Absprachen setzen eine weitere Anforderung inklusiver schulischer Arbeit voraus: *Kooperation*. Schulinterne und externe, teils multiprofessionell angelegte, Kooperation stellt für Regelschullehrkräfte häufig eine unbekannte Anforderung dar und ist nur bedingt verwirklicht (Lütje-Klose & Urban, 2014; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Für kooperative

Aktivitäten sind positive Effekte hinsichtlich individualisierter, adaptiver und differenzierender Formen von Unterricht und des Lehrens dokumentiert (siehe das Review von Murawski & Swanson, 2001; Bryk, Sebring, Allensworth, Easton, & Luppescu, 2010; Kilanowski-Press, Foote, & Rinaldo, 2010). Kooperation schlägt sich zudem in einer Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse von Schüler*innen sowie Verantwortlichkeit der Lehrenden hierfür nieder (Carroll, Forlin, & Jobling, 2003; Griffin, Jones, & Kilgore, 2006; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011). Zudem kann Zusammenarbeit Lehrer*innen entlasten (Kugelmass & Ainscow, 2004; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Diese positiven Effekte kontrastieren allerdings mit einer geringen Realisierung (vor allem komplexer Formen) der Zusammenarbeit (Vangrieken et al., 2015), mit wahrgenommenem Mehraufwand durch Kooperation und mit Klagen, dass überhaupt Strategien fehlen, wie man zusammenarbeiten könnte und sollte. Dies betrifft auch außerschulische Kooperationssettings (z.B. Glover, McCormack, & Smith-Tamaray, 2015; Trumpa, Franz, & Greiten, 2016). [8]

Eine weitere Anforderung liegt in der *Gestaltung von Unterricht* (z.B. Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Forlin & Chambers, 2011). Dieser soll, im Sinne einer Lernzieldifferenzierung, an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schüler*innen orientiert sein. Unterschiedliche Zugänge zum Lerngegenstand erfordern bei der Unterrichtsvorbereitung entsprechende Planungsprozesse, z.B. die Konzeption differenzierender Aufgaben, die Bereitstellung verschiedener Lernmaterialien (z.B. McMurray & Thompson, 2016; Petersen, 2016) und eine größere Methodenvielfalt (Hedderich & Hecker, 2009). Haben Lehrkräfte bisher in homogene(re)n und kompetitiv ausgerichteten Lernsettings unterrichtet, sind solche Anforderungen unbekannt und erscheinen sehr aufwändig. Das gilt auch für die Erstellung und Umsetzung von Förderplänen, die einem solchen individualisierten Unterricht zugrunde liegen sollten (z.B. Andreasson & Carlsson, 2013); diese zu verstehen, zu erstellen und umzusetzen, ist nicht Teil des Ausbildungscurriculums von Regelschullehrkräften. [9]

Zudem erleben Lehrkräfte eine sehr heterogene Schüler*innenschaft häufig als nicht zu ihrem gewohnten Unterricht und Erziehungsverhalten passend. Sie berichten, mit ihrem bisherigen Handlungsrepertoire zu scheitern und äußern in der Folge emotionale Erschöpfung (siehe die Metaanalyse von Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014). [10]

3. Fragestellung

Die hier skizzierten Anforderungen an Lehrer*innen in inklusiven Klassen lassen einige Fragen offen. Um Aussagen über spezifische Bedarfe hinsichtlich Qualifikation treffen zu können, ist zum einem dem nachzugehen, in welchen Bereichen inklusiver Bildung Lehrkräfte überhaupt einen Qualifikationsbedarf haben. Zum anderen ist fraglich, ob übergreifend alle Lehrenden einen Qualifikationsbedarf haben oder dies für (Teil)Gruppen von Lehrenden in bestimmten Bereichen zutrifft. Um entsprechende Aussagen treffen zu können, werden in der vorliegenden Untersuchung Lehrende befragt, die über Erfahrung in inklusiven Kontexten verfügen. Den Rahmen bilden Grund- und Mittelschulen mit dem Schulprofil Inklusion (siehe 2.1). Der hier präsentierten Studie liegen folgende Forschungsfragen zugrunde: [11]

1. *Lassen sich Gruppen von Lehrkräften identifizieren, die sich in ihrer Einschätzung unterscheiden, wie sie verschiedene Dimensionen von Inklusion umsetzen?*
2. *Bestehen Unterschiede zwischen Lehrkräften an Grund- und Mittelschulen?* [12]

Aus den Ergebnissen werden Bedarfe für eine Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrer*innen in inklusiven Klassen abgeleitet. Diese zielen auf Bedarfe ab, [13]

- die bestimmte Anforderungen bzw. Aufgaben inklusiver Bildung betreffen, die (bisher) nicht oder nicht in genügender Form umgesetzt werden;
- die bestimmte Lehrende betreffen, die beispielsweise insgesamt inklusive Bildung nicht entsprechend realisieren (können). [14]

4. Methode

4.1. Projektkontext

Die vorliegende Studie ist Teil des Projekts *Professionalisierung für die Inklusion (PROFIL)*, das von den Lehrstühlen für Schulpädagogik und Pädagogik bei Lernbehinderung an der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt wird. Zielsetzung ist eine Analyse der Umsetzung von Inklusion bzw. von Anforderungen inklusiver Bildung (adaptive Unterrichtsgestaltung, Förderplanung, Schulkonzeptentwicklung, innerschulische und externe Kooperation), im Kontext von Rahmenbedingungen, Merkmalen von Lehrpersonen und verschiedenen Schularten. Das längerfristige Ziel liegt in der Konzeption von Maßnahmen einer Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften in inklusiven Settings. Es werden Anforderungsbereiche und Aufgaben identifiziert, deren Umsetzung noch nicht fortgeschritten ist und Bedarfe einer Unterstützung, Fortbildung und Ressourcen bestehen. [15]

4.2. Stichprobe

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden Lehrer*innen befragt, die an einer inklusiven Schule tätig sind. Das Modell der Schulen mit dem Schulprofil Inklusion wurde zuvor in Kapitel 2.1 skizziert. Zum Erhebungszeitpunkt im Herbst 2017 wurden insgesamt 61 Schulen mit dem Schulprofil Inklusion, wie beschrieben in den Schularten Grundschule und Mittelschule, bzw. die dort tätigen Lehrkräfte in die Erhebung einbezogen, das bedeutet, um Teilnahme an der Studie gebeten. Die Bitte um Teilnahme wurde in einem ersten Schritt den Schulleiter*innen aller Schulen durch ein Anschreiben der Projektleiter*innen vorgebracht. In einem zweiten Schritt erhielten die Schulen die Fragebögen für die Lehrer*innen zugestellt. Die Teilnahme für die Schulen bzw. einzelnen Lehrkräfte war freiwillig. Darüber wurden die Lehrkräfte in einem Anschreiben informiert. Die Lehrer*innen erhielten einen verschließbaren Rückumschlag für eine anonymisierte Rücksendung des Fragebogens. [16]

Von den 61 Schulen mit dem Schulprofil Inklusion sprachen sich zwölf gegen eine Teilnahme aus. Die verbleibenden 49 Schulen setzen sich aus 35 Grundschulen, elf Mittelschulen sowie drei Schulen zusammen, unter deren „Dach“ es eine Grund- und eine Mittelschule mit einem solchen Profil gibt. 485 Lehrkräfte haben den Fragebogen bearbeitet und zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von 40 % entspricht und mit Blick auf die freiwillige Teilnahme eine gute Rücklaufzahl ist (siehe die Metaanalyse von Shih & Fan, 2008). Nach einem ersten Analyse- und Bereinigungsprozess des Datensatzes wurden 14 Lehrkräfte (< 5 % der Stichprobe; siehe Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Köller, 2007), bei denen mindestens 5 % der Werte auf den Skalen des eingesetzten Messinstruments (siehe 4.3) fehlten, ausgeschlossen. Die finale Stichprobe setzt sich aus N = 471 Lehrer*innen zusammen. Deren Alter liegt durchschnittlich bei 43,6 Jahren (SD = 11,3), die Berufserfahrung bei 17,8 (SD = 11,6). Tabelle 1 zeigt eine Beschreibung der Stichprobe nach Schulart und Geschlecht. [17]

	gesamt		weiblich		männlich	
	n (%) nach Schulart		n (%) nach Schulart		n (%) nach Schulart	
Grundschule	367	(77,9 %)	336	(71,3 %)	31	(6,6 %)
Mittelschule	104	(22,1 %)	36	(7,6 %)	68	(14,5 %)
gesamt	471	(100 %)	372	(78,9 %)	99	(21,1 %)

Tabelle 1: Stichprobe nach Schulart und Geschlecht

4.3. Messinstrumente, Vorgehen und Auswertung

4.3.1. Erfassung der Dimensionen von Inklusion

Zur Erfassung der verschiedenen Dimensionen inklusiver Bildung wird in der vorliegenden Studie das Messinstrument „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS)“ genutzt, welches das zuvor skizzierte Mehrebenen-Modell inklusiver Schulen abbildet (Heimlich, Wilfert, Ostertag, & Gebhardt, 2017). Dieses Instrument berücksichtigt verschiedene Ebenen bzw. Dimensionen von Inklusion: Unterrichtsgestaltung, Förderplanung und Prüfung des Lernentwicklungsstandes, Teamarbeit, Schulkonzeptentwicklung sowie Vernetzung mit externen Akteur*innen. Das Messinstrument liegt als ein Fragebogen mit insgesamt 25 Items vor und lässt sich einsetzen, um eine große Zahl von Lehrer*innen befragen zu können und dabei deren Zeitaufwand zu minimieren (siehe Galesic & Bosnjak, 2009). Mittels der Items schätzen Lehrkräfte ein, inwieweit sie unterschiedliche Anforderungen von Inklusion in ihrer Arbeit realisieren bzw. welchen Beitrag zur Umsetzung von inklusiver Bildung an der Schule sie selbst leisten. Die Items sind auf einer vierstufigen Likert-Skala von „0 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „3 = tritt voll und ganz“ zu beantworten. [18]

Die Auswertung der Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung erfolgte mittels Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung). Grundlage für die Bildung der Skalen war das Eigenwertkriterium > 1 . Items mit einer Ladung $< .4$ und Doppelladungen wurden ausgeschlossen. Von den ursprünglich 25 Items konnten 23 Items fünf Faktoren abbilden. Die beiden Items, die keinem Faktor zugeordnet werden konnten, beziehen sich inhaltlich auf außerschulische Aktivitäten von Schüler*innen und haben daher möglicherweise aus Sicht der Lehrenden nur geringen Bezug zur eigenen Tätigkeit in der Schule. Die fünf Faktoren zeigen zufriedenstellende bis gute Reliabilitätswerte (Cronbach's $\alpha > .70$). Tabelle 2 stellt die ermittelten Faktoren mit der Anzahl der Items, jeweils einem Beispiel sowie der internen Konsistenz (Cronbach's α) und der Konstruktreliabilität dar. [19]

Faktor	Itemzahl	Beispielitem	α	CR
Adaptive Unterrichtsgestaltung	7	Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schüler*innen angemessen Rechnung.	.85	.88
Förderplanung	3	Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.	.70	.83
Schulkonzeptentwicklung	5	Die Schule hat das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert.	.77	.87
Schulinterne Teamarbeit	4	Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird gemeinsam reflektiert.	.80	.85
Kooperation mit externen Partner*innen	4	Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit allen Schüler*innen bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden.	.77	.85

Tabelle 2: Skalen der QUIS mit Itemzahl, Beispielitems, Cronbach's α und Konstruktreliabilität (CR)

4.3.2. Statistische Analysen

Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage zur Identifikation von Gruppen der Umsetzung von Inklusion mit der Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung erfolgte durch eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren (quadrierte euklidische Distanz). Eine Clusteranalyse ist ein Verfahren, mittels dem Ähnlichkeitsstrukturen in Datensätzen aufgedeckt werden können. Sie verfolgt das Ziel, „ähnliche Objekte“, in diesem Fall Lehrer*innen, die eine ähnliche Einschätzung treffen, in Gruppen (Cluster) einzuteilen. Diese Cluster dienen dann einer Beschreibung von Mustern und Gemeinsamkeiten. Die Bestimmung der optimalen

Clusterzahl erfolgt durch Elbow-Kriterium und Dendrogramm (Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2016). Um die Clusteranalyse auf ihre Güte hin zu testen und die Clusterstruktur zu prüfen, wurde eine Diskriminanzanalyse durchgeführt. [20]

Ein Cluster kann wiederum darauf überprüft werden, aus welchen Personen es sich zusammensetzt – in der vorliegenden Untersuchung, welcher Schulart die Lehrer*innen angehören (Fragestellung 2). Dies erfolgt durch einen χ^2 -Test, der wiedergibt, ob sich in den ermittelten Clustern die Verteilung der Lehrkräfte von Grund- und Mittelschule unterscheidet. [21]

5. Ergebnisse

5.1. Identifikation von Gruppen mittels Cluster- und Diskriminanzanalyse

Die Bestimmung der Clusterzahl erfolgte durch eine Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren. Dendrogramm und Scree-Plot legen eine Vier-Cluster-Lösung bzw. Beendigung des Verschmelzungsprozesses an dieser Stelle nahe. Mit 185 Lehrkräften (39,3 %) umfasst das zweite Cluster den größten Anteil Lehrender. Cluster 1 sind 122 Lehrende (25,9 %) und Cluster 3 118 Lehrende (25,0 %) zugeordnet. Cluster 4 stellt mit 46 Lehrer*innen (9,8 %) die kleinste Gruppe dar. Tabelle 3 gibt die Ergebnisse des varianzanalytischen Vergleichs der Skalen zwischen den Clustern wieder. Zusätzlich wird die Effektstärke f (Cohen, 1988) mit G*Power (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009) berechnet. [22]

Dimensionen der QUIS	Deskriptive Statistiken M (SD)				F-Wert (3,367)	f
	Cluster 1 (n = 122)	Cluster 2 (n = 185)	Cluster 3 (n = 118)	Cluster 4 (n = 46)		
Adaptive Unterrichtsgestaltung	2.46 (.39)	2.11 (.37)	1.79 (.44)	1.30 (.45)	117.92	.53**
Förderplanung	2.69 (.41)	2.68 (.32)	2.05 (.59)	1.88 (.71)	75.67	.46**
Schulkonzeptentwicklung	2.75 (.28)	2.36 (.46)	2.17 (.39)	1.32 (.40)	152.36	.61**
Schulinterne Teamarbeit	2.66 (.27)	1.21 (.34)	1.84 (.49)	0.83 (.44)	408.84	.92**
Kooperation mit externen Partner*innen	2.64 (.32)	2.37 (.43)	2.14 (.39)	1.44 (.54)	103.85	.51**

** $p < .001$

Tabelle 3: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

Für alle Faktoren zeigen sich zwischen den Clustern signifikante Unterschiede auf dem Niveau von $p < .001$ mit fast durchgängig hohen Effektstärken. In besonderem Maße trägt die schulinterne Teamarbeit zur Unterscheidung der Cluster bei. Eine genaue Charakterisierung der Cluster folgt unter Punkt 5.3. [23]

Zur Überprüfung der Güte der Clusteranalyse bzw. der Gruppierung erfolgt eine Diskriminanzanalyse. Durch die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten lassen sich Aussagen darüber treffen, welche Dimensionen von Inklusion (in besonderer Weise) zu einer Unterscheidung der Gruppen beitragen (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2013). Es werden drei Diskriminanzfunktionen ermittelt, die signifikant zur Trennung der Gruppen beitragen. [24]

	Kanonische Korrelation	Eigenwert	Wilks Lamda	Varianzaufklärung	p
Funktion 1	.91	4.87	.13	94,6 %	< .01
Funktion 2	.39	0.18	.77	3,4 %	< .01
Funktion 3	.31	0.11	.91	2,0 %	< .01

Tabelle 4: Werte der Diskriminanzfunktionen

Insgesamt wurden 93,6 % der durch die Clusteranalyse gruppierten Fälle korrekt klassifiziert. Um die diskriminatorische Bedeutung der Dimensionen bezüglich aller Diskriminanzfunktionen zu beurteilen, werden durch Gewichtung der absoluten Werte der Koeffizienten mit dem Eigenwertanteil der betreffenden Diskriminanzfunktion die mittleren Diskriminanzkoeffizienten ermittelt (Backhaus et al., 2016) (siehe Tabelle 5). Die größte diskriminatorische Bedeutung zeigt sich auch hier bei der schulinternen Teamarbeit (.78). [25]

Diskriminanzvariable	Diskriminanzkoeffizient			
	Funktion 1	Funktion 2	Funktion 3	gemittelt
Adaptive Unterrichtsgestaltung	.11	.20	-.03	.11
Förderplanung	.31	-.64	.73	.29
Schulkonzeptentwicklung	.36	.64	.07	.36
Schulinterne Teamarbeit	.85	-.34	-.44	.78
Kooperation mit externen Partner*innen	.28	.21	.27	.28

Tabelle 5: Standardisierte Diskriminanzkoeffizienten der drei Diskriminanzfunktionen

5.2. Vergleich der Cluster nach Schulart

Vergleicht man die vier ermittelten Cluster nach Schulart (Fragestellung 2), zeigen sich für Grundschulen und Mittelschulen mit dem Schulprofil Inklusion keine charakteristischen bzw. unterschiedlichen Verteilungsmuster. Zwar weicht die Verteilung in den Clustern 2 und 3 leicht ab, der χ^2 -Test ist allerdings nicht signifikant ($\chi^2_{(df=3)} = 5.02$; n.s.). [26]

5.3. Beschreibung der Cluster

Abbildung 1 stellt die Clusterzentren der vier Cluster und somit die Ausprägung der Dimensionen von Inklusion grafisch dar. Die Werte der Varianzanalyse sind der vorherigen Tabelle 3 zu entnehmen. Die folgende Beschreibung der vier Gruppen wird um die Ergebnisse der Post-hoc-Tests (Bonferroni) zum Vergleich der Cluster untereinander ergänzt. [27]

Insgesamt zeigt sich, sichtbar in der Grafik, dass die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Umsetzung der verschiedenen Dimensionen von Inklusion deutlich differiert. [28]

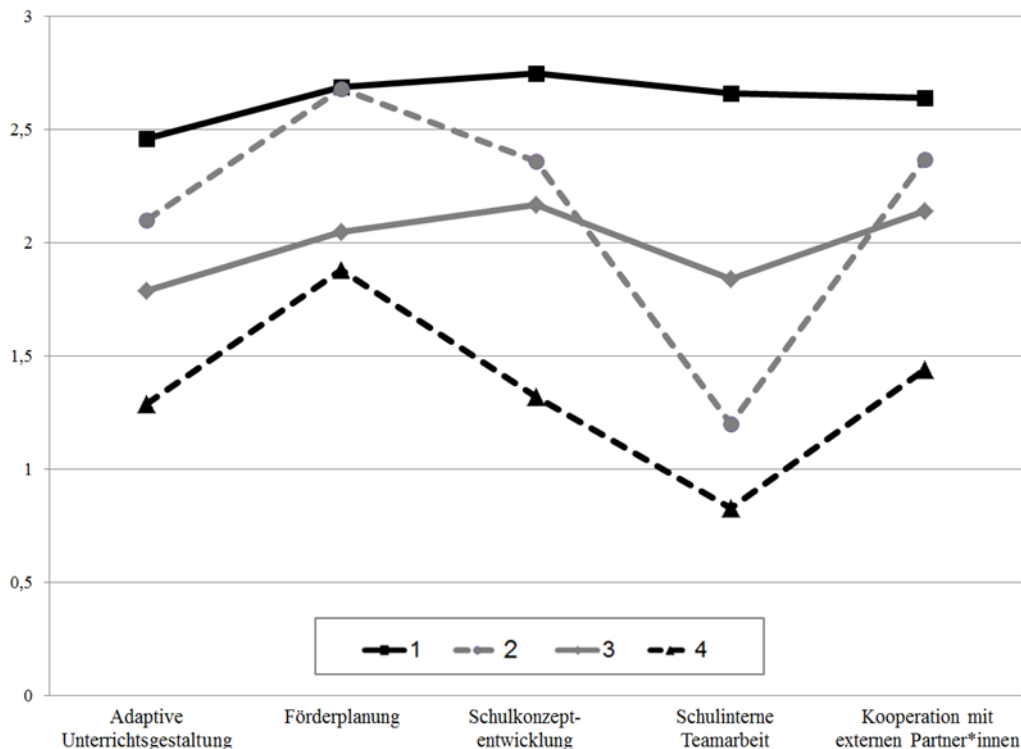


Abbildung 1: Clusterzentren der vier ermittelten Cluster zur Umsetzung von Inklusion

Cluster 1: Cluster 1 umfasst mit 122 Lehrer*innen etwa ein Viertel der Stichprobe (25,9 %). Diese sind dadurch charakterisiert, dass sie die Umsetzung übergreifend aller Dimensionen inklusiver Bildung am positivsten beurteilen. Alle Skalen, von Unterrichtsgestaltung und Förderplanung über Schulkonzeptentwicklung bis hin zu schulinterner Teamarbeit und externer Vernetzung, weisen durchgehend die höchsten Mittelwerte auf (siehe Tabelle 3). Alle Dimensionen differieren gegenüber den drei anderen Clustern signifikant auf dem Niveau von $p < .001$. Die einzige Ausnahme ist Förderplanung, bei der kein Unterschied zu Cluster 2 besteht. Im Besonderen ist die schulinterne Teamarbeit herauszustellen, die, wie zuvor angeführt, am meisten zwischen den Gruppen diskriminiert und in dieser Gruppe die höchste Ausprägung zeigt. [29]

Cluster 2: Cluster 2 ist mit 185 Lehrkräften (39,3 %) das größte Cluster. Die Einschätzung der Lehrer*innen hinsichtlich der Umsetzung der Dimensionen von Inklusion fällt, mit Ausnahme der Förderplanung, niedriger aus als in Cluster 1 ($p < .001$). Diese Gruppe charakterisiert eine besondere Divergenz: Vier der fünf Dimensionen von Inklusion sind als stärker umgesetzt beschrieben als im dritten und vierten Cluster. Bei der Förderplanung ist der Mittelwert fast identisch mit Cluster 1 ($p < .001$ geg. Cluster 3 und 4). Betrachtet man allerdings die Schulinterne Teamarbeit, fällt diese deutlich ab und bleibt in ihrer Einschätzung hinter Cluster 1 und 3 ($p < .001$) zurück; sie nähert sich der vierten an späterer Stelle noch erläuterten Gruppe an. Dies betrifft aber ausschließlich die innerdisziplinäre Kooperation; die mit außerschulischen Akteur*innen erfährt eine höhere Einschätzung als in den Gruppen 3 und 4 ($p < .001$). [30]

Cluster 3: Cluster 3 ist mit 118 Lehrenden (25,0 %) ein Viertel der Lehrer*innen zugeordnet. Diese repräsentieren eine Art Mittellage. Lehrende bleiben in der Einschätzung der Umsetzung von adaptiver Unterrichtsgestaltung, Förderplanung, inklusiver Schulkonzeptentwicklung und externer Vernetzung hinter den Clustern 1 und 2 zurück (alle $p < .001$). Sie treffen allerdings ein positiveres Urteil als die vierte Gruppe (alle $p < .001$). Zudem ist die Einschätzung der schulinternen Teamarbeit herauszuheben: Diese erreicht nicht die Ausprägung des ersten Clusters ($p < .001$), fällt aber deutlich höher aus als in Cluster 2 ($p < .001$) und repräsentiert den zweihöchsten Wert. [31]

Cluster 4: Cluster 4 stellt mit 46 Lehrer*innen die kleinste Gruppe dar und umfasst mit knapp unter zehn Prozent nur einen kleinen Teil der Gesamtstichprobe. Dennoch ist es jede zehnte Lehrkraft an einer inklusiven Schule, die in übergreifend alle erfassten Dimensionen von Inklusion die mit Abstand geringste Einschätzung hinsichtlich der Umsetzung trifft (alle $p < .001$). Förderplanung zeigt sich als die Dimensionen, in der sich das Cluster den anderen Gruppen noch am ehesten annähert. Schulinterne Teamarbeit wird hingegen als am wenigsten verwirklicht beschrieben; der Mittelwert liegt hier bei < 1 . [32]

6. Diskussion

6.1. Kernergebnisse als Ausgangspunkte für Qualifizierung und Professionalisierung

Die vorliegende Untersuchung richtet ihren Blick darauf, wie Lehrer*innen die Umsetzung verschiedener Anforderungen inklusiver Bildung in ihrer täglichen Arbeit einschätzen. Darin spiegeln sich Bedarfe wider, die es durch Qualifizierung und Professionalisierung zu bewältigen gilt. Um hier Maßnahmen anzudenken, sind folgende Kernergebnisse leitend: [33]

1. Lehrer*innen, die die ausgeprägteste Umsetzung der Anforderungen inklusiver Bildung äußern, zeigen somit, dass nicht für alle Lehrenden gleichermaßen die Notwendigkeit (einheitlicher) Qualifizierungsmaßnahmen besteht.
2. Es zeigen sich Bedarfe, die bestimmte Lehrer*innen betreffen. Hier ist auf das vierte Cluster zu verweisen, das durchgehend alle Dimensionen inklusiver Bildung als am geringsten verwirklicht einschätzt. Dabei ist zu diskutieren, warum übergreifend alle Dimensionen eine so negative Einschätzung erfahren.
3. Es gibt spezifische Bedarfe zu bestimmten, einzelnen Anforderungen von schulischer Inklusion. Ein Beispiel hierfür ist schulinterne Kooperation, die insgesamt als in geringerem Maße realisiert eingeschätzt wird. [34]

Obwohl alle Lehrer*innen an inklusiven Schulen tätig sind, treffen sie eine unterschiedliche Einschätzung dahingehend, wie sie selbst die Anforderungen inklusiver Bildung, adaptive Unterrichtsgestaltung, Förderplanung, Schulkonzeptentwicklung, innerschulische und externe Kooperation, umsetzen. Mit Blick auf diese Unterschiede kann auf weitere Befunde zu dieser Stichprobe verwiesen werden, wonach Lehrende, die ähnliche Einschätzungen hinsichtlich ihrer Arbeit treffen, nicht an denselben Schulen unterrichten – es gibt keinen Schulbias in der Einschätzung; gleiches gilt für die Größe der Schule, die ebenfalls keinen Einfluss hat (Weiß, Lerche, Muckenthaler, Heimlich, & Kiel, im Druck). [35]

Daraus lässt sich das Postulat ableiten, den Diskurs zu den Anforderungen von Inklusion und zu den Erfordernissen einer Qualifizierung und Unterstützung von Lehrer*innen differenziert zu führen. Generalisierende und pauschalisierende Schlussfolgerungen eines generellen Qualifizierungsdefizits aller Lehrenden sind weder haltbar noch zielführend. Es gibt keine Schulen, die per se als Einzelschule einen Qualifikationsbedarf haben. Es gibt auch nicht die *eine* Maßnahme für alle Lehrer*innen, die übergreifend für eine Professionalisierung und Qualifizierung einzusetzen ist. Für alle Lehrkräfte identische Maßnahmen werden der Diversität der Einschätzungen nicht gerecht. Zielführend erscheinen mikrokontextuell orientierte Maßnahmen, die auf bestimmte Lehrkräfte und Anforderungen zugeschnitten sind; dies wird im Folgenden exemplarisch an einigen Ideen erläutert. [36]

6.2. Implikationen zu Professionalisierung und Qualifizierung: Mikrokontextualisierung

*Implikationen mit Blick auf bestimmte Lehrer*innen:* Lehrer*innen, die mit Inklusion verbundene Anforderungen (bisher) übergreifend im geringem bzw. geringsten Maße umsetzen, stellen nur einen Teil der Stichprobe dar. Sie unterrichten aber in inklusiven Klassen, sind daher mit entsprechenden Anforderungen konfrontiert und sollten diesen im Sinne den Schüler*innen auch gerecht werden. Daher sollte der Fokus einer Professionalisierung nicht auf einzelnen Aufgaben liegen. Bedeutsam ist hier die Frage, aus welchen Gründen alle Dimensionen inklusiver Bildung

übergreifend weniger realisiert werden. Es lässt sich auf die Bedeutung personaler Merkmale verweisen, ebenso auf die (effektive) Nutzung zur Verfügung stehender Ressourcen (z.B. Savolainen et al., 2012). Doch dürfen Ressourcen nicht das „Allheilmittel“ zur Veränderung der Arbeitsgestaltung sein und sie dürfen auch nicht als einzige Erklärung für die Charakteristik des vierten Lehrer*innenclusters dienen. Es ist auch der Entwicklungsprozess in den Blick zu nehmen, den eine Schule durchlaufen hat. [37]

Ein solcher Prozess orientiert sich an Mehrebenen-Konzepten schulischen Handelns (Dalin, 1999; Rolff, 2013); hinsichtlich der Dimensionen Schulkonzept, Unterrichtsgestaltung, Zusammenarbeit im Kollegium etc. ist dies auch in der vorliegenden Untersuchung der Fall. In einem solchen Prozess wurden und werden Regelungen zur Zusammenarbeit, Absprachen zur Gestaltung von Unterricht und der Berücksichtigung von Förderplänen erarbeitet, denen sich alle Lehrenden verpflichtet fühlen sollten. Die Schulentwicklungsforschung dokumentiert für Entwicklungsprozesse, dass einige Lehrende gemeinsam erarbeitete Regelungen und Absprachen unterlaufen. In dem Kontext wird der Begriff der Reaktanz diskutiert (vgl. Dickenberger, Gniech, & Grabitz, 2001). Schratz und Steiner-Löffler (1999) sprechen von „Emigranten“, der arbeitspsychologischen Typologie von Krebsbach-Gnath (1992) folgend. Emigranten lehnen Neuerungen bzw. Reformprozesse wie eben Inklusion ab. Sie „flüchten“ aus laufenden Veränderungsprozessen. Das kann offen erfolgen, geschieht aber häufig in Form innerer Emigration, bei der im Entwicklungsprozess weder Zustimmung noch Widerstand gezeigt wird, allerdings Passivität, Verweigerung und Nichtteilnahme zu Störungen, Verzögerungen und Blockaden führen. [38]

Es gilt daher, sich Einblick in die Gründe solcher Emigrationsprozesse an der Schule zu verschaffen, um eine Klärung herbeiführen zu können. Nimmt man den Schulentwicklungsprozess wieder auf, lassen sich die Gründe für Widerstände offenlegen und Partizipationsmöglichkeiten von Lehrkräften überdenken (Dalin, 1999). Teil eines solchen Prozesses muss die Schulleitung sein, die z.B. Ziele hinsichtlich Inklusion transparent macht (Lennartz & Wehrmann, 2014). Zudem bietet es sich an, auf externe Unterstützung zurückzugreifen. Supervision kann im Kontext von Widerständen und Konflikten wertvolle Dienste dazu leisten, Gründe zu eruieren, warum die Anforderungen inklusiver Bildung (bei einzelnen Lehrer*innen) nicht oder in einem geringen Maß umgesetzt werden. Weiterhin ließen sich die Lehrenden, die verschiedene Anforderungen inklusiver Bildung bereits gut umsetzen, als „Ressource“ bei der Qualifizierung derjenigen Kolleg*innen, die hier zögerlich sind, einsetzen. In die Schulentwicklungsprozesse könnten so beispielsweise Angebote wie kollegiale Fallberatung oder systematische Vernetzungsangebote zwischen Kollegien eingebunden werden, die eine Kopplung von „umsetzungsfreudigen und skeptischen“ Lehrer*innen hinsichtlich Inklusion ermöglichen und so zu einer spezifischen Qualifizierung auf kollegialer Ebene beitragen können (Trumpa et al., 2016). Dies ist zugleich mit Blick auf nachfolgende Implikationen empfehlenswert. [39]

Implikationen mit Blick auf bestimmte Anforderungen: Bezüglich bestimmter Anforderungen lohnt allem voran der Blick auf Teamarbeit. Kooperation stellt für viele Regelschullehrkräfte eine ungewohnte und ungeliebte Aufgabe dar (Lütje-Klose & Urban, 2014; Vangrieken et al., 2015) und auch in der vorliegenden Untersuchung wird sie eher weniger umgesetzt. Zusammenarbeit ist in inklusiven Klassen aber erforderlich, da sie sowohl für die Schüler*innen als auch die Lehrkräfte mit positiven Effekten assoziiert ist (z.B. Lomos et al., 2011; Murawski & Swanson, 2001; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Das nötige Anstoßen bzw. Intensivieren von Teambuildingprozessen schließt an die vorher ausgeführten Implikationen an und ist sowohl Teil von Schulentwicklung als auch eine Aufgabe von Schulleitung. Auch hier sind mögliche Widerstände offenzulegen, es sind verbindliche Richtlinien und Wege der Informationsweitergabe zu schaffen und zeitliche Ressourcen bereitzustellen. Rollenklärung, Vertrauensaufbau und Offenheit für neue Methoden, andere Sichtweisen oder Professionen sind beispielhafte Punkte, der sich die Einzelschule für gelingende, entlastende Teamarbeit annehmen sollte. Hier können sich Angebote einer Qualifizierung als nützlich erweisen: Wenn Lehrer*innen oder Lehrerkollegien Strategien für gelingende Zusammenarbeit fehlen, können Fortbildungen oder Trainingsmaßnahmen zielführend sein, die explizit Strategien vermitteln, über einen fachlichen Austausch

hinaus auch komplexere und arbeitsteilige Formen der Zusammenarbeit zu initiieren (Doppenberg, Bakx, & den Brok, 2012). Zusätzlich, bei Widerständen hinsichtlich kooperativer Aktivitäten, bieten sich Supervision oder externe Moderation zur Klärung und Weiterarbeit an. [40]

6.3. Limitationen und Desiderate für die Forschung

In der untersuchten Stichprobe schätzen Lehrer*innen an inklusiven Schulen ein, inwieweit sie unterschiedliche Anforderungen von Inklusion in ihrer Arbeit realisieren bzw. welchen Beitrag zur Umsetzung von inklusiver Bildung an der Schule sie selbst leisten. Der Fokus liegt dabei auf der Einschätzung der eigenen Arbeit. Daher muss zum einen einschränkend gesagt werden, dass nicht überprüft werden kann, ob, wie und wie erfolgreich die erfassten Dimensionen inklusiver Bildung tatsächlich umgesetzt werden. Zum anderen lässt sich mit Blick auf die erfassten Dimensionen nicht ausschließen, dass Lehrer*innen nicht nur ihre eigene Arbeit, sondern das Handeln der Schule als Ganzes bewerten, z.B. wenn es um den Beitrag zur Weiterentwicklung des Schulkonzepts geht. Hieraus ergeben sich auch Implikationen für die Weiterentwicklung des verwendeten Messinstruments, dieses durch eine entsprechende Formulierung der Items noch genauer die Zielgruppe und die spezifischen Aufgaben zuzuschneiden. [41]

Auf Ebene der Methodik handelt es sich bei Clusteranalysen um ein exploratives Verfahren. Die Clusterbildung hängt von der Wahl des Proximitätsmaßes ab und die Festlegung der optimalen Clusterzahl bedarf einer Entscheidung darüber, an welcher Stelle der Verschmelzungsprozess abgebrochen werden soll. In der vorliegenden Studie wurde das Elbow-Kriterium herangezogen, allerdings wären auch andere Möglichkeiten denkbar. Folglich muss sich die Clusteranalyse der Kritik stellen, von der Stichprobe abhängig zu sein. Ein an die vorliegende Studie anschließendes Forschungsdesiderat kann daher eine Weiterarbeit an den Clustern sein, dies möglicherweise auch mit anderen Schularten, um diese zu validieren. [42]

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12(1), 30-44. doi: [10.1016/j.edurev.2014.05.003](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003)
- Andreasson, I., & Carlsson, M. A. (2013). Individual educational plans in Swedish schools - Forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58-67.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi: [10.1080/713663717](https://doi.org/10.1080/713663717)
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (14., überarb. und akt. Aufl.). Berlin: Springer.
- Badstieber, B., & Amrhein, B. (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik*. 62. Beiheft (S. 175-189).
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). *Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern*. Verfügbar unter https://www.km.bayern.de/download/11627_inklusion_2014_dinlang_2014_web_bf.pdf
- Beacham, N., & Rouse, M. (2011). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11. doi: [10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x)

- Blanck, J. M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. 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. 153-177). Wiesbaden: Springer.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung* (3., neu bearbeit. u. erw. Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dickenberger, D., Gniech, G., & Grabitz, H.-J. (2001). Die Theorie der psychologischen Reaktanz. In M. Irle & D. Frey (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band I. Kognitive Theorien* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 243-275). Bern: Hans Huber.
- Doppenberg, J. J., Bakx, A. W. E. A., & den Brok, P. J. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(5), 547-566. doi: 10.1080/13540602.2012.709731
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Hrsg.), *Special educational needs and inclusive education: major themes in education* (S. 280-294). London: Routledge Falmer.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Special needs education. Country data 2012*. Verfügbar unter www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 39(4), 1149-1160. doi: 10.3758/BRM.41.4.1149
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi: 10.1080/1359866X.2010.540850
- Galesic, M., & Bosnjak, M. (2009). Effect of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey. *Public Opinion Quarterly*, 73(2), 349-360. doi: 10.1093/poq/nfp031
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L., & Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211-229.
- Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382. doi: 10.1177/0265659015603779
- Griffin, C. C., Jones, H. A., & Kilgore, K. L. (2006). A qualitative study of student teachers' experiences with collaborative problem solving. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 44-55. doi: 10.1177/088840640602900106
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis* (7. Auflage). Upper Saddle River: Pearson.
- Hedderich, I., & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heimlich, U., Ostertag, C., & Wilfert de Icaza, K. (2016). Qualität inklusiver Schulentwicklung. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann, & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunden, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 87-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., Wilfert, K., Ostertag, C., & Gebhardt, M. (2017). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS). Eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Sung, J. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education*, 19(2), 147-171.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers. A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.
- Krebsbach-Gnath, C. (1992). Wandel und Widerstand. In C. Krebsbach-Gnath (Hrsg.), *Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für erfolgreiches Change-Management* (S. 37-55). Frankfurt: FAZ-Verlag.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3), 133-141. doi: [10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x)
- Lennartz, A., & Wehrmann, J. (2014). „Chefsache „Inklusion. Wenn Schulleitungen „Inklusion machen“ (sollen). *Lernende Schule*, 17(67), 43-46.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. doi: [10.1080/09243453.2010.550467](https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467)
- Lütke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112-123. doi: [10.2378/vhn2014.art09d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d)
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the Theory of Planned Behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. doi: [10.1016/j.tate.2012.08.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006)
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14. doi: [10.1080/08856250601082182](https://doi.org/10.1080/08856250601082182)
- McMurray, S., & Thompson, R. (2016). Inclusion, curriculum and the rights of the child. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(s1), 634-638. doi: [10.1111/1471-3802.12195](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12195)
- Murawski, W., & Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267. doi: [10.1177/074193250102200501](https://doi.org/10.1177/074193250102200501)
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. doi: [10.1080/08856257.2017.1295638](https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638)
- Petersen, A. (2016). Perspectives of special education teachers on general education curriculum access: preliminary results. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(1), 19-35. doi: [10.1177/1540796915604835](https://doi.org/10.1177/1540796915604835)
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (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. doi: [10.1080/08856257.2011.613603](https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603)
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Seitz, S., & Haas, B. (2014). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusiv Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1), 9-20. doi: [10.2378/vhn2015.art02d](https://doi.org/10.2378/vhn2015.art02d)
- Shih, T.-H., & Fan, X. (2008). Comparing response rates from web and mail surveys: A meta-analysis. *Field Methods*, 20(3), 249-271. doi: [10.1177/1525822X08317085](https://doi.org/10.1177/1525822X08317085)
- Strauß, S., & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243-261.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarb. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373-390. doi: [10.1080/08856257.2012.691233](https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233)
- Trumpa, S., Franz, E. K., & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften: Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80-92.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. doi: [10.1016/j.edurev.2015.04.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002)
- Weiß, S., Lerche, T., Muckenthaler, M., Heimlich, U. & Kiel, E. (im Druck). Making inclusive instruction succeed: what matters (most) from teachers' perspectives? The role of teachers' personal characteristics, joint professional work, and school-related parameters. *Educational Research and Evaluation*. doi: [10.1080/13803611.2019.1646142](https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1646142)
- Wilde, A., & Avramidis, E. (2011). Mixed feelings: towards a continuum of inclusive pedagogies. *Education 3-13*, 39(1), 83-101. doi: [10.1080/03004270903207115](https://doi.org/10.1080/03004270903207115)

Kontakt

Sabine Weiß, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München
E-Mail: sabine.weiss@edu.lmu.de

Zitation

Weiß, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Küchler, A., & Kiel, E. (2019). Welche spezifischen Bedarfe einer Qualifizierung und Professionalisierung haben Lehrer*innen in inklusiven Schulen? *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), doi: [10.21248/Qfl.6](https://doi.org/10.21248/Qfl.6)

Eingereicht: 25. Februar 2019

Veröffentlicht: 05. Dezember 2019



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).