

Rank, Astrid; Munser-Kiefer, Meike; Quante, Alina; Danner, Oliver; Urbanek, Claudia; Frey, Anne  
**Schlussbericht des Projektes "Professionalisierung für ein inklusives  
Schulsystem in der dritten Phase der LehrerInnenbildung"**

Regensburg : Universität 2020, 104 S.



Quellenangabe/ Reference:

Rank, Astrid; Munser-Kiefer, Meike; Quante, Alina; Danner, Oliver; Urbanek, Claudia; Frey, Anne:  
Schlussbericht des Projektes "Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase  
der LehrerInnenbildung". Regensburg : Universität 2020, 104 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323189  
- DOI: 10.25656/01:32318

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323189>

<https://doi.org/10.25656/01:32318>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Schlussbericht

des Projektes

## Professionalisierung für ein **ink**lusives Schulsystem in der dritten Phase der LehrerInnenbildung

Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)  
unter dem Förderkennzeichen 01/NV1703

Astrid Rank  
Meike Munser-Kiefer  
Alina Quante  
Oliver Danner  
Claudia Urbanek  
Anne Frey

Schlussbericht

nach Nr. 3.2 BNBest-BMBF-98

<p>ZE: Universität Regensburg Projektleiterinnen: Prof. Dr. Astrid Rank &amp; Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer</p>	<p>Förderkennzeichen: 01/NV1703</p>
<p>Vorhabensbezeichnung: Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer_innenbildung (P-ink)</p>	
<p>Laufzeit des Vorhabens: 01.10.2017-30.09.2020</p>	<p>Berichtszeitraum: 01.10.2017-30.09.2020</p>
<p>Ziel des Vorhabens: Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für sonderpädagogische und allgemeine Lehrkräfte, die in inklusiven Settings als Tandem arbeiten.</p>	

# I. Kurze Darstellung

## I. Aufgabenstellung

### Gesamtziel des Vorhabens

Kooperation multiprofessioneller Teams ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion. Den zentralen Kern in diesem Vorhaben bildet die Zusammenarbeit von Lehrkräften des Grundschul- und Förderschullehreramt, denn sie sind zeitlich am umfassendsten für die kontinuierliche Betreuung der Schüler:innen im Rahmen des Unterrichts zuständig. Ziel der Studie war es zu untersuchen, ob sich durch eine kooperativ angelegte Professionalisierungsmaßnahme die Kompetenzen von Lehrkräften des Grund- und Förderschullehreramt für inklusive Bildung veränderten. Erfasst wurden inklusionsbezogenes Wissen, inklusionsbezogene Überzeugungen, allgemeine und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und unterrichtsbezogene Zielorientierungen. Darüber hinaus wurde die Kooperation der Lehrkräfte als eine Bedingung erhoben. Ziel war es, die Lehrkräfte für die Arbeit in multiprofessionellen Teams zu qualifizieren.

Die Professionalisierungsmaßnahme war eine Weiterentwicklung des vom BMBF an der Universität Regensburg im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts ZIB (Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen, [www.zib.ur.de](http://www.zib.ur.de))<sup>1</sup>. Die bisherige bereits evaluierte theoretische und praktische Weiterbildung des ZIB wurde an im Berufsleben stehende Lehrkräfte angepasst und um den Bereich der Kooperation erweitert. Die Zeitdauer wurde erheblich verkürzt. Der praktische Teil bezog sich auf die eigene Unterrichtspraxis und beinhaltete Unterrichtsbeobachtung, Coaching sowie Action Research. Zielgruppe der Weiterbildung waren Lehrkräfte, die etwa in Tandem- oder Außenklassen bereits in multiprofessionellen Teams arbeiteten. Ihre Kompetenzen wurden quantitativ durch Fragebögen und qualitativ durch Unterrichtsbeobachtung und Interviews zu drei Messzeitpunkten erhoben. Die Intervention wurde dreimal durchgeführt und bestand aus sechs Inhaltsblöcken sowie Unterrichtsbesuchen mit Coaching.

### Wissenschaftliche Arbeitsziele des Vorhabens

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand und den Forschungslücken (s. Abschnitt II) stehen folgende Forschungsfragen im Zentrum der Studie:

- 1) Forschungsfragen mit überwiegend quantitativem Fokus (Fragebogen):
  - a) Veränderung des inklusionsbezogenen Professionswissens, der inklusionsbezogenen Überzeugungen, der inklusionsbezogenen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen:
    - i) Verändern sich diese Variablen nach der Intervention (Pretest – Posttest)?
    - ii) Bleiben die Effekte auch nach einigen Monaten bestehen (Follow-up-Test)?
  - b) Unterschiede zwischen den Lehrkräften:
    - i) Unterscheiden sich die Lehrkräfte des Förderschullehreramt von denen des Grundschullehreramt in Ausgangsbedingungen und Verlauf?
    - ii) Hängen die Überzeugungen und Lehrpersonenselbstwirksamkeitserwartungen bedeutsam mit inklusionsbezogenem Wissen und dessen Veränderung, der Zielorientierung oder der allgemeinen Selbstwirksamkeit zusammen?
- 2) Forschungsfragen mit qualitativem Fokus (Interviews):
  - a) Überzeugungen, Erwartungen und Vorstellungen zu Beginn:
    - i) Welche Erwartungen an die jeweils andere Gruppe von Lehrkräften (Förder- bzw. Grundschulpädagog:in), die Schule und den Unterricht artikulieren die Lehrkräfte?

- ii) Auf welches Verständnis von Inklusion deuten die Aussagen hin?
- iii) Artikulieren die Befragten Ausnahmen im Kontext Inklusion (Schüler:innengruppen mit bestimmten Einschränkungen bzw. Förderbedarf, Rahmenbedingungen, etc.)? Welche Erklärungen bzw. Begründungen werden angeführt?
- b) Unterschiede zwischen den Lehrämtern: Zeigen sich Unterschiede in Bezug auf Fragekomplex 1 zwischen den Lehrämtern?
- c) Veränderungen nach der Professionalisierungsmaßnahme:
  - i) Wie verändern sich Vorstellungen von Inklusion, die artikulierten Selbstwirksamkeitserwartungen und die Vorstellung von Schule und Unterricht zwischen den Messzeitpunkten?
  - ii) Welche Faktoren der Intervention lassen sich als bedeutsam für Veränderungen identifizieren?
- 3) Forschungsfragen mit qualitativem Fokus (Videographie):
  - a) Bedeutung für den Unterricht:
    - i) Wie inszenieren die Lehrkräfte in einer Tandemsituation die Kooperation im Unterricht (v.a. verdeutlicht an der Zuständigkeit für Schüler:innen mit Förderbedarf)? Wie begründen die Lehrkräfte ihr unterrichtliches Vorgehen?
    - ii) Lassen sich Unterschiede zwischen Tandems feststellen, bei denen die Lehrkräfte sehr positive Merkmale zugunsten von Inklusion aufweisen im Vergleich zu jenen mit eher negativen Merkmalen?
    - iii) Lassen sich Unterschiede zwischen Tandems feststellen, die sich innerhalb der erhobenen Konstrukte stark ähneln und jenen, die stark differieren?
    - iv) Lassen sich Veränderungen zwischen dem Pretest und dem Posttest feststellen (Auswirkung der Intervention)?

## II. Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde

### Projektleitung

Auf Seiten der Universität Regensburg waren als Projektleitung beteiligt:

#### **Prof. Dr. Astrid Rank**

Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik)

Universität Regensburg

Universitätsstraße 31

D-93053 Regensburg

#### **Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer**

Professur für Pädagogik (Grundschulpädagogik)

Universität Regensburg

Universitätsstraße 31

D-93053 Regensburg

### Projektmitarbeiter:innen

Dr. Claudia Urbanek

Dr. Anne Frey

Alina Quante

Oliver Danner

### Personelle Veränderungen

Dr. Claudia Urbanek nahm ihre Arbeit im Projekt am 01.10.2017 auf. Sie befand sich vom 24.10.2018-20.12.2019 in Elternzeit und kehrte dann bis zum Abschluss des Projektes mit einer Teilzeitstelle (65 %; 50% ab 01.04.2020) zurück.

Dr. Anne Frey nahm am 01.04.2018 die Arbeit im Projekt auf. Sie war zuständig für die Projektkoordination. Sie verließ das Projekt am 30.09.2020 und wechselte auf eine Professur.

Am 15.09.2018 übernahm Frau Alina Quante die Projektkoordination mit 100% einer Vollzeitstelle von Frau Dr. Anne Frey. Frau Alina Quante arbeitete bis zum Ende des Projektes in dieser Position.

Seit dem 24.10.2018 war Herr Oliver Danner als Schwangerschaftsvertretung für Frau Dr. Claudia Urbanek mit 65% einer Vollzeitstelle als Projektmitarbeiter angestellt, dies wurde zum 01.11.2018

um 35% einer Vollzeitstelle auf 100% einer Vollzeitstelle erweitert. Nach der Rückkehr von Frau Dr. Urbanek arbeitete Herr Danner mit einer Teilzeitstelle (35 %; 50% ab 01.04.2020).

Als studentische Hilfskraft unterstützte Herr Daniel Walther die Projektmitarbeitenden vom 15.06.2018 bis zum 15.09.2019. Ab dem 01.11.2018 waren Frau Annelie Galgenmüller (bis Projektende) und Frau Elisabeth Franz (bis 15.02.2020) im Projekt beschäftigt, um bei den Veranstaltungsterminen sowie der wissenschaftlichen Begleitforschung (Interviewtranskription, Fragebogeneingabe etc.) zu unterstützen. Ab dem 01.05.2020 arbeitete Frau Jacqueline Götz bis Projektende im Projekt mit.

### III. Planung und Ablauf des Vorhabens

#### Arbeitsplan

##### Stichprobe

Die geplante Zielgruppe waren Lehrkräfte des Grund- und Förderschullehrer:innenberufs. Idealerweise kooperierten die Lehrkräfte im Schuljahr 2018/19 zum ersten Mal im Tandem. Alternativ wurde auf Lehrkräfte ausgewichen, die grundsätzlich kooperieren können (z.B. in Außenklassen). Die Professionalisierungsmaßnahme wurde über die Ministerien in Bayern und Baden-Württemberg überregional ausgeschrieben und konnte von den Lehrkräften gebucht werden.

##### Design, Datenerhebung, Methoden und Sampling

Die Studie bediente sich quantitativer und qualitativer Methoden. Die quantitative Datenerhebung erfolgte durch einen Fragebogen. Alle Teilnehmer:innen wurden zu drei Messzeitpunkten mit einem Fragebogen befragt. Die Interviews wurden vor der ersten und nach der zweiten Fragebogenerhebung geführt. Jeweils eine praktische Unterrichtseinheit sollte mit Fokus auf die Interaktions- und Kooperationsprozesse videographiert werden. Ein drittes Interview war direkt im Anschluss an die Videographie geplant. Bei der Auswertung der Videographie kamen Aspekte des *theoretical samplings* aus der *Grounded Theory* zum Tragen, da mehrere Phasen auf Basis theoretischer Absichten zum Sampling genutzt werden (vgl. Corbin & Strauss 2008, 143 ff.; Glaser & Strauss 2005, 55f.).

Quantitativ wurden zum ersten (vor der Intervention), zweiten (nach der Intervention) und dritten (vier Monate später) Messzeitpunkt *inklusionsbezogenes Professionswissen* mit einem Test sowie *inklusionsbezogene Überzeugungen*, *allgemeine* und *inklusionsbezogene Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen* sowie *unterrichtsbezogene Zielorientierungen* mit Fragebogenskalen erfasst. So konnten auch Entwicklungen dieser Merkmale untersucht werden. Zudem wird innerhalb des quantitativen Fragebogeninstruments zum ersten Messzeitpunkt eine Reihe von *Hintergrund- und Kontrollvariablen* erhoben (z.B. Alter, Geschlecht, Studienfach, sozialer Hintergrund etc.), die in statistischen Analysen berücksichtigt werden können.

Mit allen Proband:innen werden zu zwei Messzeitpunkten leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

##### Notwendige Adaptionen des Arbeitsplans

Aufgrund der Aus- und Überlastung an den Schulen vor Ort durch den Lehrkräftemangel und der Umstellung auf neue Lehrpläne (und damit einhergehend erhöhtem Bedarf an Fortbildung) sowie der wenigen festen Kooperationstandems, konnten weniger Teilnehmer\*innen gewonnen werden

als ursprünglich anvisiert. Die Fortbildungskohorten konnten wie geplant realisiert werden, dennoch musste der anvisierte Arbeitsplan in Teilen geändert werden. Das betraf z.B. die Wartegruppe, die nicht realisiert werden konnte. Darüber hinaus konnte trotz starker Bemühungen keine Bereitschaft zur Videografie bei den teilnehmenden Lehrkräften erzielt werden. Anstelle dessen wurden nun teilnehmende Beobachtung durchgeführt und ausgewertet. Des Weiteren zeichnete sich ab, dass die Teilnahme der Lehrkräfte am dritten Messzeitpunkt sehr gering war, sodass dort keine weiteren Interviews durchgeführt wurden.

Aus den beschriebenen Änderungen lässt sich das leicht adaptierte Fortbildungsdesign ableiten, das im Folgenden zusammenfassend dargestellt wird (Abbildung 1).

## Forschungsdesign

Die Studie folgte einem multimethodischen Design. Die quantitative Datenerhebung erfolgte durch einen Fragebogen in Anlehnung an die in den Vorgängerstudien verwendeten Instrumente. Diese wurde, wie geplant, an drei Messzeitpunkten eingesetzt.

Zudem wurden die Teilnehmenden am ersten und zweiten Messzeitpunkt interviewt. Die Interviews umfassten die Themenbereiche Inklusion, Kooperation und die Fortbildung selbst.

Als Alternative zur Videographie wurde auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung zurückgegriffen. Auch hier blieb die Resonanz der Teilnehmenden, nicht zuletzt aufgrund der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie jedoch vergleichsweise gering. Gleichmaßen betroffen war das geplante Action Research und das Unterrichtscoaching.

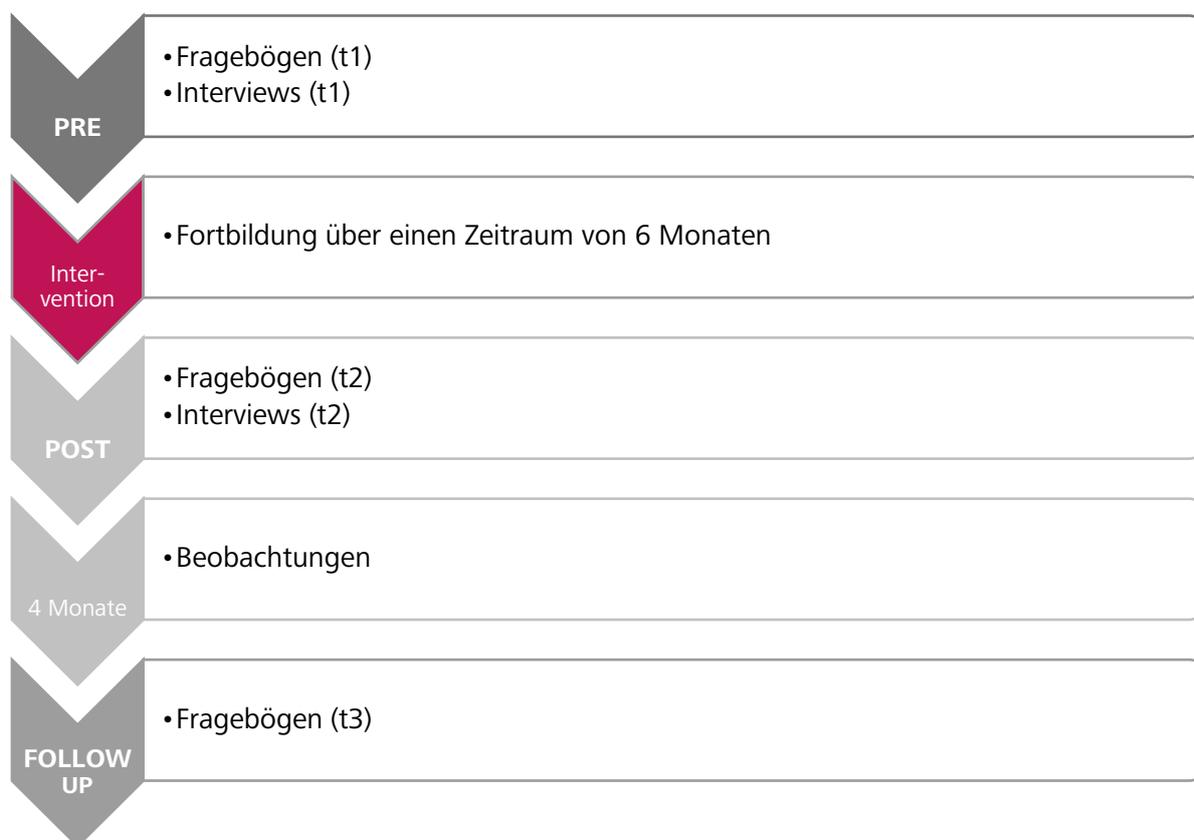


Abbildung 1: Erhebungsdesign im Projekt P-ink

## Arbeitspakete

Tabelle 1: Arbeitspakete im Projekt P-ink

Arbeitspaket	Status	Datum
AP1: Studienvorbereitung	Abgeschlossen	10.2018
AP2: Instrumentenzusammenstellung und -adaption	Abgeschlossen	08.2018
AP 3: Entwicklung der Professionalisierungsmaßnahme	Abgeschlossen	03.2020
AP 4: Erarbeitung von Kategorien der Unterrichtsbeobachtung	Abgeschlossen	04.2019
AP 5: Quantitative Erhebung	Abgeschlossen	07.2020
AP 6: Qualitative Erhebung	Abgeschlossen	04.2020
AP 7: Durchführung der Professionalisierungsmaßnahme	Abgeschlossen	03.2020
AP 8: Datenaufbereitung und -analyse	Findet statt	
AP 9: Stichprobenpflege	Abgeschlossen	07.2020
A 10: Datenmanagement	Findet statt	
A 11: Dissemination	Findet statt	
A 12: Wissenschaftliche Publikationen und Tagungsbeiträge	Findet statt	
A 13: Abschlussbericht	Abgeschlossen	03.2021

## IV. Wissenschaftlicher und technischer Stand, an den angeknüpft wurde

Professionelles Handeln von Lehrkräften gilt als unbestimmt und unsicher, da es nicht standardisiert werden kann und somit einer prinzipiellen Erfolgsunsicherheit ausgesetzt ist (Baumert & Kunter, 2006). Gerade im Spannungsfeld der inklusiven Schule, welche zum einen gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen hat, aber zum anderen auch inklusive Bestrebungen umsetzen möchte, die dem widersprechen, verschärfen sich diese Unsicherheiten. Dies stellt noch höhere Anforderungen an die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte als bisher. Dem theoretischen Rahmenmodell zu Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Teil professioneller Kompetenz (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015 in Anlehnung an Kunter et al., 2011) folgend, setzt sich professionelle Kompetenz aus motivationalen Orientierungen, Überzeugungen,

Selbstregulation und Professionswissen zusammen. Diese verschiedenen Aspekte gelten als prinzipiell erlern- und vermittelbar. Die Performanz, also das beobachtbare berufliche Verhalten oder Können, das sich insbesondere in der Kerntätigkeit der Lehrkräfte – dem Unterrichten – zeigt, steht in Abhängigkeit zur professionellen Kompetenz. Die Konsequenzen von professioneller Kompetenz und einer entsprechenden Performanz lassen sich anhand des Unterrichtserfolgs feststellen, welcher etwa einen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bewirkt und somit auch den beruflichen Erfolg der Lehrkräfte sichert (Voss et al., 2015).

Wie für Unterricht allgemein so gelten auch für inklusiven Unterricht Professionswissen, Motivation (Rank, 2012), Einstellungen, Beliefs (Jordan, Schwartz & McGieh-Richmond, 2009) und Selbstwirksamkeitserwartungen (Kopp, 2009) als handlungsleitend.

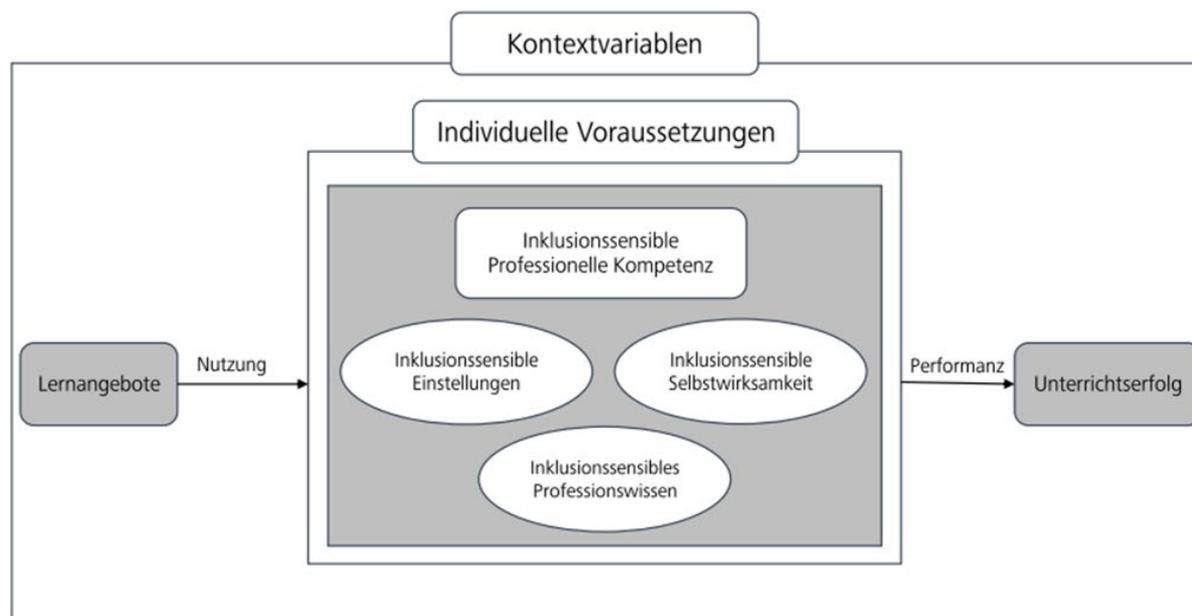


Abbildung 2: Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz (in Anlehnung an Voss et al., 2015)

Ebenso ist die Kooperation zwischen Lehrkräften von Bedeutung (Löser & Werning, 2013; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Mit Blick auf spezifische Kompetenzen für den inklusiven Unterricht fehlt eine systematische Erforschung dieser Kompetenzen und eines sinnvollen Wechselspiels bislang (vgl. Moser, 2013). Es gibt allerdings Befunde zu den einzelnen Bereichen der Lehrer:innenkompetenz: Dass Lehrer:innenwissen eine große Rolle für die Unterrichtsgestaltung spielt und sehr heterogen ist, wurde für verschiedene Domänen in großen Studien (z. B. COACTIV) gezeigt (Krauss et al., 2008). Ebenfalls bestehen empirische Evidenzen dafür, dass das Professionswissen von Lehrkräften relevant für den Lerngewinn von Schüler:innen ist (z. B. Baumert et al., 2010; s. a. Künsting, Billich-Knapp & Lipowsky, 2012). Es gibt einige Studien zu den Überzeugungen und Werthaltungen, bezogen auf Inklusion, von Studierenden (Kopp 2009; Scholz, Gebhardt & Tretter 2010; Beacham & Rouse 2012) und Lehrkräften (vgl. Gebhardt et al. 2011; Meyer 2011; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich 2013).

Sonderpädagog:innen sowie Grundschulpädagog:innen stehen der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung grundsätzlich positiv gegenüber, es herrscht jedoch höhere Skepsis vor, je schwerer sich die Einschränkung der Kinder darstellt (vgl. Avramidis & Norwich 2002; Gebhardt et al. 2011; Scheer, Scholz, Rank & Donie 2015). Auch die Einstellung zu einem Team-Teaching im Zwei-Pädagogen-System ist uneinheitlich (vgl. Bundschuh 2005, Bundschuh, Klehmet & Reichhardt 2006). Positive Entwicklungen (z.B. ein „voneinander Lernen“) werden häufig berichtet, doch es zeigen sich auch Hemmnisse (etwa die unterschiedliche Berufserfahrung in der Inklusion) (Preiß, Quandt, Fischer 2016). Eine hohe Bedeutung kann darüber hinaus der

berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften zugeschrieben werden. Für das Arbeiten im inklusiven Setting ist sowohl die allgemeine als auch die Inklusionsbezogene Lehrer:innenselbstwirksamkeitserwartung ausschlaggebend. Lehrkräfte mit höherer allgemeiner Lehrer:innenselbstwirksamkeit gehen mit schwächeren Schüler\_innen konstruktiver und unterstützender um (Ashton & Webb 1986; Gibson & Dembo 1984) und empfehlen schwächere Schüler:innen seltener auf Sonderschulen (Meijer & Foster 1988; Podell & Soodak 1993). Scheer, Scholz, Rank und Donie (2015) fanden hohe Ausgangswerte bei Studierenden und Referendar:innen in Bezug auf das Konstrukt der Inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung mit signifikanten Unterschieden zwischen verschiedenen Lehrämtern. Zudem sind auch motivationale Zielorientierungen relevant für das Denken und Handeln angehender und berufstätiger Lehrkräfte. Beispielsweise sind Lehrer:innen mit einer hohen Lernzielorientierung (Mastery Goal Orientation) motiviert, etwas über effektives Unterrichten dazuzulernen und ihre professionellen Kompetenzen zu erweitern (Butler 2007; Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele 2010).

Ungeachtet aller Erschwernisse scheint Kooperation die „zentrale Gelingensbedingung“ zu sein (vgl. Löser & Werning 2013), wobei noch unklar ist, wie sich diese in der Rolle und den Tätigkeiten gestalten sollte. Erforderliche Kompetenzen für inklusive Settings werden bislang nur indirekt über Lehrer:innentätigkeiten und Aufgabenverteilung beschrieben: Schuck und Kollegen (1998) nahmen eine Typisierung von Lehrerrollen in kooperativen Organisationsformen vor und identifizierten Co-Lehrer:innen, Ergänzungslehrer:innen, Assistent:innen, Unterrichtende und Individuallehrer:innen. Im Rahmen von Expertenbefragungen wurden mit Beratung, Diagnostik, Förderung, Kooperation und Unterricht typische sonderpädagogische Kompetenzbereiche beschrieben – Kompetenzbereiche, die jedoch auch im Regelschullehramt zentral sind. Einzelne Studien arbeiteten Kooperationsmerkmale zwischen den Berufsgruppen heraus, bleiben dabei aber ebenfalls unspezifisch für die Berufsgruppen der Sonder- und Grundschulpädagog:innen (zusammenfassend: Heinrich, Urban & Werning, 2013). Diese Lücke schließt die KIS-Studie in einem induktiven Zugang und erarbeitet eine Aufgabenverteilung im inklusiven Setting zwischen Sonder- und Grundschulpädagog:innen in den Bereichen Klassenunterricht, individuelle Förderung, Beratung, Diagnostik, Kooperation schulintern und –extern (Moser & Kropp, 2014) – allerdings noch ohne Aussagen dazu machen zu können, „ob diese Aufgabenverteilung sinnvoll, wünschenswert und effektiv ist“ (Moser & Kropp 2014, 26). Des Weiteren muss den Lehrkräften bewusst sein, dass ihre Kompetenzen (etwa in der Diagnostik und Beratung) Grenzen aufweist, es aber Ansprechpartner:innen gibt, die entsprechende Qualifikationen aufweisen (Kricke & Reich 2016). Kooperative Unterrichtsentwicklung ist, wie Kreis, Wick und Kosorok Labhart (2016) zusammenfassen, dann vielversprechend, wenn Perspektivenwechsel und dialogische Reflexion stattfinden können, die sinnvollerweise über das Hinterfragen von Kompetenzen auch zu deren Adaption und Erweiterung führen – ein Ansatz der auch für Lehrerfortbildungen sinnvoll ist (z.B. über Action Research (Altrichter & Feindt 2011) oder kollegiales Unterrichtscoaching (Kreis & Staub 2016).

Aus den von Lipowsky (2004, 2010, 2011) zusammengefassten Gelingensbedingungen für Lehrerfortbildungen lassen sich weitere relevante Faktoren identifizieren: Länger andauernde Fortbildungen sind zwar nicht notwendigerweise, aber tendenziell wirksamer. Darüber hinaus begünstigen domänenspezifische Fortbildungen den Aufbau fachdidaktischen und diagnostischen Wissens, da so die jeweiligen Lern- und Verstehensprozesse der Schüler:innen gezielter nachvollzogen werden können. Ebenso günstig kann sich auswirken, wenn fachliche Expertise von außen einbezogen wird. Darüber hinaus kristallisiert sich zunehmend heraus, dass Partizipationsmöglichkeiten sowie die Integration von eigenen Schüler:innendaten und -produkten der Fortbildungsteilnehmer sowohl im Hinblick auf den Lernerfolg als auch auf die intrinsische

Motivation besonders erfolgversprechend sind (vgl. auch Rank, Gebauer, Hartinger, Fölling-Albers 2011, 2012).

## **V. Zusammenarbeit mit anderen Stellen**

Um die Fortbildungsveranstaltung einem breiten Kreis an Teilnehmenden verfügbar zu machen wurde die Fortbildung in Bayern und Baden-Württemberg ausgeschrieben. In Bayern wurde sie über die Regierungen der Oberpfalz, Niederbayerns und Oberfrankens anerkannt und beworben. Hier kamen zwei Fortbildungsgruppen zustande. In Baden-Württemberg wurde eine Kooperation mit der pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd eingegangen, an der die zweite Fortbildungsreihe stattfinden sollte. Dort erfolgte wiederum eine Zusammenarbeit mit den staatlichen Schulämtern, über welche die Fortbildungsveranstaltung ausgeschrieben wurde. Trotz zweimaliger Ausschreibung und entsprechender Bewerbung der Fortbildung konnte keine ausreichende Anzahl an Anmeldungen von Teilnehmenden verzeichnet werden. Bei der ersten Anmeldungsphase ergaben sich keine einzige Anmeldung, bei der zweiten Anmeldungsphase eine einzige. Auf Nachfrage bei den zuständigen Schulverwaltungseinheiten wurde angegeben, dass es im Moment schwierig sei, Lehrkräfte für Fortbildungen zu motivieren. Verstärkt werde dies durch den Lehrer:innenmangel und die dadurch fehlenden Vertretungslehrkräfte. Letztendlich wurde die Fortbildung deshalb an diesem Standort nicht durchgeführt (s.o.). Stattdessen wurde eine Kooperation mit der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen angestrebt. Dazu entwickelte sich ein intensiver Kontakt mit Maria Zinkler, der Akademiereferentin und Lehrgangskoordinatorin für Inklusion. Die Kooperation mit der ALP ermöglichte es die Fortbildungsveranstaltung im Schuljahr 2019/2020 ein weiteres Mal anzubieten.

Weitere Kooperationen fanden mit der Regierung der Oberpfalz statt, indem die Beratungslehrerin Christiane Kiefer sowie die Abgeordnete Lehrerin Sabine Sroka als Referentinnen und Expertinnen unterstützen. Zudem wurde die Expertise der Jakob-Muth-Preisträgerschule Thalmässing herangezogen, die ebenfalls Expertise beisteuerte.

Für die Nutzung des Wissenstests wurde eine Kooperation mit der Gruppe von Dr. Eva-Kristina Franz, damals Fachschulrätin in der Abteilung Grundschulpädagogik, Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung der Pädagogischen Hochschule Freiburg eingegangen, deren Vignettentest Ekol schließlich zur Anwendung kam.

## **II. Eingehende Darstellung**

### **I. Verwendung der Zuwendung, Darstellung der erzielten Ergebnisse, Gegenüberstellung der vorgegebenen Ziele**

Vorab sollen kurz die wichtigsten Zuwendungsposten dargestellt werden. Nachfolgend werden die im Projekt erzielten Ergebnisse umfassend berichtet.

#### **Verwendung der Zuwendung**

##### **Personalkosten**

Die Personalkosten umfassen zum einen die Gehälter der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen. Zum anderen wurden zur Unterstützung im Projekt studentische Hilfskräfte eingestellt. Diese unterstützten bei der Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Fortbildungen. Des

Weiteren waren sie an der Eingabe der quantitativen Daten in das Programm SPSS, der Transkription der Interviews sowie der Digitalisierung der Daten der strukturierten Beobachtung beteiligt.

## Sachmittel

Die für das Projekt genutzten Sachmittel beinhalten insbesondere die Lizenzen für die Testinstrumente sowie den Druck der Fragebögen-Testhefte, welche an die teilnehmenden Lehrkräfte ausgegeben (t1, t2) beziehungsweise verschickt (t3) wurden. Zudem wurden Fortbildungsmaterialien (Ausdrucke, Bücher, etc.) und weitere Aufwendungen für die Fortbildung mithilfe dieser Mittel angeschafft. Darüber hinaus wurden drei portable MAXQDA-Lizenzen für die Mitarbeiter:innen erworben, die der Analyse der qualitativen Daten dient.

## Reisekosten

Die Reisekosten wurden genutzt, um das Projekt auf Tagungen und Kongressen präsentieren zu können. Darüber hinaus wurden Veranstaltungen des Metavorhabens (MQinkBi) zur Vernetzung mit weiteren Projektbeteiligten im Rahmen der Förderrichtlinie genutzt. Als weiterer Faktor sind die Fahrtkosten zu nennen, welche im Zuge der Unterrichtsbeobachtungen an den Schulen der teilnehmenden Lehrkräfte entstanden sind.

## Konzeption der Fortbildung

Das Fortbildungskonzept des Projekts P-ink orientierte sich an Erkenntnissen zu erfolgreichen Lehrer:innenfortbildungen. Zunächst wurde beabsichtigt eine Fortbildung zu konzipieren, die sich über einen *längeren Zeitraum* erstreckt, da eine längere Dauer sich als eines der Kennzeichen zur Wirksamkeit der Fortbildung herausstellte (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Darüber hinaus ermöglicht eine Fortbildung über mehrere Inhaltsblöcke zum einen begleitete Implementationsphasen dazwischen (gestützt durch Videographie, Coaching und Action Research) und zum anderen Reflexionsphasen in den Folgeblöcken. Daher wurde ein Vorhaben geplant, das sich über den Zeitraum von insgesamt sechs Monaten spannte und so einen Großteil des Schuljahres abdeckte. Die Lehrkräfte erhielten begleitend das Angebot zur unterrichtsbezogenen *Unterstützung durch Expert:innen* (Darling-Hammond et al., 2017). Dazu wurden von den projektbeteiligten Mitarbeitenden Hospitationen in der Schulpraxis der Teilnehmenden durchgeführt. Auf diese Hospitationen folgte ein gemeinsames Reflexionsgespräch, in dem die Teilnehmenden differenzierte Rückmeldungen und Anstöße für ihre Unterrichtsgestaltung erhielten. Ziel war es, ein direktes *Feedback* (Darling-Hammond et al., 2017) geben zu können und eine *Beratung* (Feyerer, 2020) zu den für die Lehrkräfte relevanten Fragestellungen und Problemanforderungen in ihrer eigenen schulischen Praxis anbieten zu können. Darüber hinaus erhielten die Lehrkräfte im Rahmen der mehrtägigen Fortbildung Hinweise und Impulse zur Durchführung von *Action-Research-Projekten* (Altrichter, 2007) im eigenen schulischen Kontext, bei dem sie angeleitet und begleitet werden sollten. Da effektive Fortbildungsveranstaltungen *die Zusammenarbeit* der Lehrkräfte *unterstützen* (Darling-Hammond et al., 2017), wurde bei der Konzeption der Fortbildung darauf geachtet, viele Arbeits- und Reflexionsphasen einzubauen, bei denen die Teilnehmenden kooperativ lernen können.

Die Fortbildung legte den Fokus auf die Kompetenzentwicklung und den Transfer in die eigene Handlungspraxis. Sie folgte deshalb einem festen Zyklus (Abbildung 3): Zuerst erfolgte ein Input durch die Fortbildner:innen. Anschließend sollte es darum gehen, sich über die Inhalte auszutauschen und das Gelernte anzuwenden. Nach Abschluss einer Fortbildungsveranstaltung konnten die neuen Methoden im eigenen Unterricht können ausprobiert und implementiert werden. Um zwischen den mehrtägigen Veranstaltungen den Kontakt mit den Teilnehmer:innen aufrechtzuerhalten wurden „Pinke Briefe“ als Emails an sie verschickt. Diese enthielten Links zu spannenden Webseiten, Materialien und Artikeln rund ums Thema Inklusion. Die Fortbilder:innen

boten den Teilnehmer:innen zudem Unterrichtshospitationen und Coaching an, sodass diese individuelles Feedback in ihrem schulischen Umfeld erhielten. Wollen sie selbst aktiv Fragestellungen ihres beruflichen Alltags nachgehen, so konnten sie dies tun, indem sie begleitet Action Research Projekte umsetzten. Die Teilnehmer:innen brachten ihre Erfahrungen und gewonnen Erkenntnisse wieder mit in die nächste Fortbildungsveranstaltung. Der Zyklus wiederholte sich bei jedem neuen inhaltlichen Block.

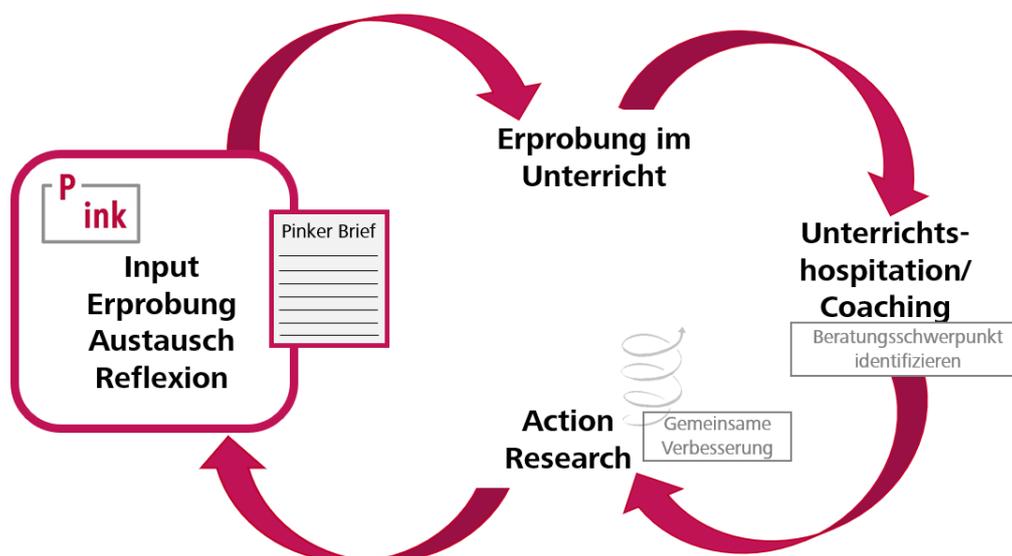


Abbildung 3: Zirkuläres Prinzip der Fortbildung

## Inhalt

Ein besonderes Gestaltungsmerkmal von P-ink war die explizite Adressierung von interdisziplinären Lehrkräfte-Tandems, die gemeinsam in einem inklusiven Setting arbeiteten. Diese beschäftigten sich in der Fortbildung mit denselben Inhalten und erhalten Impulse für die gemeinsame Arbeit, welche sie miteinander reflektieren und diskutieren können. Der Aspekt der kooperativen Arbeit im Tandem wurde in jedem der Bausteine mitgedacht und adressiert.

Inhaltlich orientierte sich die Fortbildung am Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen (ZIB; [www.zib.ur.de](http://www.zib.ur.de); Förderkennzeichen: 01JA1512), einem Angebot für Studierende der Universität Regensburg, welches bereits positiv evaluiert wurde und einen Kompetenzaufbau nachweisen konnte (Unverferth, Rank & Weiß, 2019). Kerninhalte, die im Rahmen dieses Zertifikats aufgegriffen werden, wurden für die berufsbegleitende Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung adaptiert. Im Vorfeld wurden Expert:inneninterviews mit berufstätigen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften geführt, um relevante Inhalte in Bezug auf den Professionalisierungsbedarf der in der inklusiven Praxis arbeitenden Lehrkräfte identifizieren zu können.

Die Themen der Fortbildung umfassten die Bereiche Inklusion verstehen, Klassenführung im inklusiven Setting, adaptiven Unterricht, Arbeiten im Team, Krisen- und Konfliktmanagement sowie die Fallpräsentation und die Abschlussreflexion (Tabelle 2).

Tabelle 2: Inhalte der P-ink Fortbildung

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

## Quantitative Teilstudie

### Erhebungsinstrumente

Übersicht der im Testheft eingesetzten Erhebungsinstrumente:

Tabelle 3: Übersicht der eingesetzten Instrumente und deren Erhebungszeitpunkte im Projekt P-ink

<b>Messinstrument</b>	<b>Messzeitpunkt</b>			<b>Autor:innen</b>
AVEM	t1	-	-	Schaarschmidt & Fischer 2016
BFI-K	t1	-	-	Rammstedt & John 2005; Winkler, Kroh & Spiess 2006
CRS	t1	t2	t3	dt. Vers. von Fischer, Preiß & Quandt 2017
Ekol 2	t1	t2		Franz, Wacker & Heyl 2018
FAT	t1	t2	t3	Kauffeld 2004
Grundfragebogen	t1	t2		P-ink Autor:innen
Kompetenzbereiche	t1	t2	t3	adapt. Vers. Kreis, Wick & Kosorok Labhart 2014; Fischer, Preiß & Quandt 2017
Kooperationsbedingungen	t1	-	-	adapt. Vers. von Fischer, Preiß & Quandt 2017
LDK	t1	-	-	Mayr, Eder, Fartacek, Lenkse & Pflanzl 2018
SACIE-R	t1	t2	t3	dt. Vers. Feyerer, Reibnegger, Hecht, Niedermair, Sookup-Altrichter, Pleimauer, Prammer-Semmler, Moser & Bruch 2013

TEIP	t1	t2	t3	dt. Vers. Feyerer, Reibnegger, Hecht, Niedermaier, Sookup-Altrichter, Pleimauer, Prammer-Semmler, Moser & Bruch 2013
Unterrichtsformen	t1	t2	t3	adapt. Vers. Fischer, Preiß & Quandt 2017
UGTS	t1	-	-	Dalbert 1999

Die einzelnen Erhebungsinstrumente werden im Folgenden genauer erläutert.

## AVEM

Der AVEM (**Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster**) von Schaarschmidt und Fischer (2016) umfasst die 11 Skalen subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (BA; Bsp.: „Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt“), beruflicher Ehrgeiz (BE; Bsp.: „Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten anderen meiner Bekannten geschafft haben“), Verausgabungsbereitschaft (VB; Bsp.: „Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung“), Perfektionsstreben (PS; Bsp.: „Was immer ich tue, es muss perfekt sein“), Distanzierungsfähigkeit (DF; Bsp.: „Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten“), Resignationstendenz bei Misserfolgen (RT; Bsp.: „Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell“), offensive Problembewältigung (OP; Bsp.: „Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde“), innere Ruhe und Ausgeglichenheit (IR; Bsp.: „Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe“), Erfolgserleben im Beruf (EE; Bsp.: „Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich“), Lebenszufriedenheit (LZ; Bsp.: „Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden“) und Erleben sozialer Unterstützung (SU; Bsp.: „Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da“).

*Antwortformat:* fünfstufige Likertskala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (5)

Tabelle 4: Dimensionen des AVEM

Nr.	Dimension	Bedeutung
1	Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (BA)	Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben
2	Beruflicher Ehrgeiz (BE)	Streben nach beruflichem Aufstieg und ehrgeizigen Zielen bei der Arbeit
3	Verausgabungsbereitschaft (VB)	Bereitschaft, persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen
4	Perfektionsstreben (PS)	Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung
5	Distanzierungsfähigkeit (DF)	Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit
6	Resignationstendenz bei Misserfolgen (RT)	Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben
7	Offensive Problembewältigung (OP)	Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen
8	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (IR)	Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts
9	Erfolgserleben im Beruf (EE)	Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten
10	Lebenszufriedenheit (LZ)	Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation
11	Erleben sozialer Unterstützung (SU)	Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit

Mithilfe der Auswertungssoftware können individuelle Profile der Lehrkräfte erstellt werden (Tabelle 5)

*Tabelle 5: Übersicht der Auswertungsprofile des AVEM*

<b>Typ</b>	<b>Beschreibung</b>
<b>Muster G</b>	<b>Gesundheitsförderliches Verhaltens- und Erlebensmuster</b>  Deutliche, aber nicht exzessive Ausprägung im Arbeitsengagement bei erhaltener Distanzierungsfähigkeit in Bezug auf die Arbeitsprobleme, offensives Bewältigungsverhalten und Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl.  Intervention unter Gesundheitsaspekt nicht erforderlich!
<b>Muster S</b>	<b>Auf Schutz oder Schonung gegenüber den beruflichen Anforderungen orientiertes Verhaltens- und Erlebensmuster</b>  Geringes Arbeitsengagement bei starker Distanzierung gegenüber den Arbeitsproblemen, psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, (relative) Zufriedenheit.  Intervention ist weniger unter Gesundheitsaspekt, eher unter Motivationsaspekt zu empfehlen!
<b>Risikomuster A</b>	<b>Gesundheitsgefährdendes Verhaltens- und Erlebensmuster</b>  Überhöhtes Engagement und geringe Distanzierung in Bezug auf die Arbeitsprobleme, verminderte psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, eingeschränktes Lebensgefühl.  Intervention unter Gesundheitsaspekt erforderlich!
<b>Risikomuster B</b>	<b>Gesundheitsgefährdendes Verhaltens- und Erlebensmuster</b>  Starke Resignationstendenz und verminderte psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, deutlich eingeschränktes Lebensgefühl, reduziertes Engagement bei zugleich eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit gegenüber den Arbeitsproblemen.  Intervention unter Gesundheitsaspekt erforderlich!

## **BFI-K**

Die Persönlichkeitsstruktur wurde mithilfe der **Big-Five-Inventory-Kurzversion (BFI-K)** nach Rammstedt und John (2005) erfasst. Sie beinhaltet die 5 Skalen Extraversion (Bsp.: „Ich bin begeisterungsfähig und kann andere leicht mitreißen“), Verträglichkeit (Bsp.: „Ich schenke anderen Menschen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen“), Gewissenhaftigkeit (Bsp.: „Ich erledige Aufgaben gründlich“), Neurotizismus (4 Items: 4, 9, 14, 19; Bsp.: „Ich mache mir viele Sorgen“) und Offenheit (Bsp.: „Ich bin , vielseitig interessiert“) mit jeweils 4-5 Items (Tabelle 6) sowie die 2 Kontrollskalen zur Messung der sozialen Erwünschtheit Selbsttäuschung (22, 23, 24; Bsp.: „ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil“) und Fremdtäuschung (25, 26, 27; Bsp.: „Ich habe schon einmal zu viel Wechselgeld zurückbekommen und nichts gesagt“) mit jeweils 3 Items.

*Antwortformat:* 5-Punkte-Antwertskala von „sehr unzutreffend (1) bis „sehr zutreffend“ (5)

*Reliabilität:* Cronbachs Alpha der Skalen Extraversion ( $n_{\text{Items}} = 4$ ;  $\alpha_{t1} = .83$ ), Neurotizismus ( $n_{\text{Items}} = 4$ ;  $\alpha_{t1} = .64$ ), Verträglichkeit ( $n_{\text{Items}} = 4$ ;  $\alpha_{t1} = .42$ ), Offenheit ( $n_{\text{Items}} = 5$ ;  $\alpha_{t1} = .67$ ) und Gewissenhaftigkeit ( $n_{\text{Items}} = 4$ ;  $\alpha_{t1} = .70$ ).

Tabelle 6: Auswertungsschlüssel der BFI-K

Big Five-Domäne	BFI-Facette	Items (Rammstedt & Danner 2017)	Items (Nr.) bei P-ink	Anzahl
1 Extraversion	Durchsetzungsfähigkeit Aktivität	1, 6R, 21R, 26, 31R 11, 16	1, 6, 11, 16	4
2 Verträglichkeit	Altruismus Entgegenkommen	7, 22, 27R, 32 2R, 12R, 17	2, 7, 12, 17	4
3 Gewissenhaftigkeit	Ordentlichkeit Selbstdisziplin	8R, 18R 13, 23R, 28, 38, 43R	3, 8, 13, 18	4
4 Neurotizismus	Ängstlichkeit Depression	9R, 19, 34R, 39 4, 29	4, 9, 14, 19	4
5 Offenheit	Offenheit für Ästhetik Offenheit für Ideen	30, 41R, 44 10, 15, 25, 35R, 40	5, 10, 15, 20, 21	5

## CRS

Eingesetzt wurde die **Co-Teacher-Relationship-Scale (CRS)** nach Noonan, McCormick & Heck (2003) in adaptierter Version nach Fischer et al. (2017) mit insgesamt 15 Items. Ein Teil der Items der Skala erfasst die Einstellungen der Lehrkräfte (Bsp.: „Ansichten darüber, wie man Lerntätigkeiten anpasst und individualisiert“) und ein weiterer erhebt das Ausmaß, in dem die Lehrkräfte glauben, dass sie dieselben oder andere Persönlichkeitseigenschaften haben als ihr Co-Teacher (Bsp.: „Sinn für Humor“) (Tabelle 7).

*Antwortformat:* 4-Punkte-Antwertskala von „überhaupt nicht miteinander vereinbar“ (1) bis „sehr gut miteinander vereinbar“ (4) sowie „für uns nicht relevant“

*Reliabilität:* Cronbachs Alpha der Skala (15 Items,  $\alpha_{t1} = .86$ ,  $\alpha_{t2} = .91$ ,  $\alpha_{t3} = .68$ ).

Tabelle 7: Übersicht der Items der CRS

Nr.	Items
1	Ansichten darüber, wie man Lerntätigkeiten anpasst und individualisiert
2	Ansichten darüber, wie man mit unangepasstem Verhalten umgeht
3	Herangehensweise an die Unterrichtsplanung
4	Überzeugungen darüber, wie Kinder am besten lernen
5	Haltung zur Inklusion
6	Ansichten, wie man die Aktivitäten der Schüler strukturiert
7	Flexibilität im Umgang mit unvorhergesehenen Ereignissen
8	Einstellungen dazu, neue Dinge zu lernen
9	Vorstellungen zur räumlichen Aufteilung des Klassenzimmers
10	Art und Weise des Umgangs mit Kollegen, Eltern und Fachleuten
11	Meinung zum jeweiligen Rollenverständnis und Verantwortlichkeiten beider Lehrkräfte
12	Ansichten über die Elternarbeit
13	Sinn für Humor

---

**14** Persönliches Engagement beim Unterrichten

**15** Meinung darüber, welche inhaltlichen Schwerpunkte für die Schüler gesetzt werden sollten

---

## Ekol 2

Der Ekol nach Franz, Wacker und Heyl (2018) erfasst die adaptive Lehrkompetenz in heterogenen Gruppen der Lehrkräfte, welches anhand der Faktoren „In heterogenen Gruppen diagnostizieren können“, „In heterogenen Gruppen differenzieren können“ und „Klassenführung in heterogenen Gruppen beherrschen“ operationalisiert wurde.

*Antwortformat:* 5-Punkte-Antwortskala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“

*Auswertung:* Summenscore

*Reliabilität:* Cronbachs Alpha der Skalen Diagnose ( $n_{\text{Vignetten}} = 4$ ;  $n_{\text{Items}} = 20$ ;  $\alpha_{t1} = .65$ ,  $\alpha_{t2} = .47$ ,  $\alpha_{t3} = .93$ ), Differenzierung ( $n_{\text{Vignetten}} = 2$ ;  $n_{\text{Items}} = 8$ ;  $\alpha_{t1} = .18$ ,  $\alpha_{t2} = -.45$ ,  $\alpha_{t3} = .90$ ) und Klassenführung ( $n_{\text{Vignetten}} = 3$ ;  $n_{\text{Items}} = 12$ ;  $\alpha_{t1} = .23$ ,  $\alpha_{t2} = .32$ ,  $\alpha_{t3} = .88$ ).

## FAT

Der **Fragebogen zur Arbeit im Team** (FAT) von Kauffeld 2004 erfasst für die Dimension Strukturorientierung die Skalen *Zielorientierung* (Items: 1,3,15,19,21,22; Bsp.: „Die Ziele unseres Teams sind klar“ vs. „Uns sind die Ziele des Teams unklar“) und *Aufgabenbewältigung* (Items: 4,6,7,20; Bsp.: „Die Teammitglieder kennen ihre Aufgaben“ vs. „Die Teammitglieder wissen nicht genau, was sie zu tun haben“) sowie für die Dimension Personenorientierung die Skalen *Zusammenhalt* (Items: 8,9,10; Bsp.: „Wir reden offen und frei miteinander“ vs. „Wir reden nicht offen und frei miteinander“) und *Verantwortungsübernahme* (Items: 2, 14, 18; Bsp.: „Alle bringen sich in gleichem Maße in das Team ein“ vs. „Einige lassen sich von den anderen Teammitgliedern durchziehen“).

*Antwortformat:* 6-Punkte-Antwortskala

*Reliabilität:* Cronbachs Alpha der Skalen Zielorientierung ( $n_{\text{Items}} = 6$ ;  $\alpha_{t1} = .67$ ,  $\alpha_{t2} = .68$ ,  $\alpha_{t3} = .21$ ), Aufgabenbewältigung ( $n_{\text{Items}} = 4$ ;  $\alpha_{t1} = .60$ ,  $\alpha_{t2} = .74$ ,  $\alpha_{t3} = .40$ ), Zusammenhalt ( $n_{\text{Items}} = 8$ ;  $\alpha_{t1} = .81$ ,  $\alpha_{t2} = .90$ ,  $\alpha_{t3} = .73$ ) und Verantwortungsübernahme ( $n_{\text{Items}} = 4$ ;  $\alpha_{t1} = .79$ ,  $\alpha_{t2} = .77$ ,  $\alpha_{t3} = -.57$ ).

## Grundfragebogen

Im Grundfragebogen wurden personenbezogene Merkmale im Hinblick auf die Zusammensetzung der Stichprobe erfasst. Diese Daten umfassten Geschlecht, Alter, Ausbildung, Berufserfahrung als Lehrkraft in Jahren sowie Berufserfahrung in inklusiven Settings in Jahren.

Zudem wurden klassenbezogene Daten erhoben. Dazu waren die aktuell im Team unterrichtete Jahrgangsstufe, Klassengröße in Form der Anzahl an Kindern, welche im Team unterrichtet werden und Anzahl der Kinder mit spezifischem Förderschwerpunkt von Interesse. Darüber hinaus wurden die Klassenform, das Schulprofil Inklusion, das Innehaben der Klassenleitung und die Anzahl der gemeinsamen Stunden pro Woche abgefragt.

Zuletzt wurden verschiedene Motive beim Einstieg in die inklusive Arbeit erfasst.

## Kompetenzbereiche

Die Kompetenzbereiche der Lehrkräfte wurden in Anlehnung an Kreis, Wick Kosorok und Labhart (2014) anhand von 22 Items erfasst (Tabelle 8).

*Antwortformat:* auf einer fünfstufigen Likert-Skala von -2 bis +2 wurde angekreuzt werden, bei wem die Zuständigkeit aktuell „ist“ und wo sie liegen „soll“

Tabelle 8: Übersicht der Items zu den Kompetenzbereichen

Nr.	Item
1	Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf
2	Überprüfung von Förderzielen
3	Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
4	Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse
5	Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen
6	Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler/ -innen
7	Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
8	Umsetzung von Förderzielen
9	Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
10	Quartals- und/ oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse
11	Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien
12	Gestaltung des Klassenraums
13	Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse
14	Unterrichtsmethoden im Klassenverband
15	Niveaudifferenzierung im Klassenverband
16	Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die ganze Klasse
17	Konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts
18	Intervention bei unangepasstem Verhalten
19	Festlegung von Lernorten
20	Elternabende
21	Beratungsgespräche mit Eltern
22	Kollegiale Beratung

## Kooperationsbedingungen

Des Weiteren wurden verschiedene Kooperationsbedingungen erfasst. Diese umfassten die räumlichen Möglichkeiten für den Unterricht und deren Einschätzung, die persönliche Besprechung im Team und Besprechungszeiten sowie die Häufigkeit der Themen bei Besprechungen. Zuletzt wurde abgefragt, für wie geeignet die Lehrkräfte verschiedene Bedingungen an ihren Schulen für die Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf einschätzen.

## LDK

Der **Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung** (LDK) nach Mayr, Eder, Fartacek, Lenkse und Pflanzl (2018) erfasst die Skalen *Unterrichtsgestaltung* (Items: 1, 4, 6, 9, 12, 15, 19, 24; Bsp.: „Ich kann gut erklären“), *Beziehungsförderung* (Items: 2, 5, 8, 10, 13, 17, 21, 23; Bsp.: „Ich tue vieles, damit eine gute Klassengemeinschaft entsteht“), *Verhaltenskontrolle* (Items: 3, 7, 11, 14, 16, 18, 20, 22; Bsp.: „Ich kontrolliere aufmerksam, wie die Schüler:innen arbeiten“), *Lernstrategie* (Items:

25, 27; Bsp.: „Sie [die Schüler:innen] passen gut auf, damit sie sich viel merken“), *Problemverhalten* (Items: 26, 28, 30; Bsp.: „Sie [die Schüler:innen] unterhalten sich oft mit ihren Sitznachbar:innen“), *Einstellung* (Items: 31, 32, 33; Bsp.: „Mir ist die Klasse sympathisch“) und *Lehrermotivation* (Items: 34-36; Bsp.: „Das Unterrichten macht mir Spaß“).

*Antwortformat*: 5-Punkte-Antwortskala von „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (5)

*Reliabilität*: Cronbachs Alpha der Skalen Unterrichtsgestaltung ( $n_{\text{Items}} = 8$ ;  $\alpha_{t1} = .79$ ), Beziehungsförderung ( $n_{\text{Items}} = 8$ ;  $\alpha_{t1} = .71$ ), Verhaltenskontrolle ( $n_{\text{Items}} = 8$ ;  $\alpha_{t1} = .62$ ), Lernstrategie ( $n_{\text{Items}} = 3$ ;  $\alpha_{t1} = .63$ ), Problemverhalten ( $n_{\text{Items}} = 3$ ;  $\alpha_{t1} = .47$ ), Einstellung ( $n_{\text{Items}} = 3$ ;  $\alpha_{t1} = .69$ ) und Lehrer:innenmotivation ( $n_{\text{Items}} = 3$ ;  $\alpha_{t1} = .74$ ).

Tabelle 9: Skalen des LDK

Nr.	Skala	Facetten
1	Unterrichtsgestaltung	Fachkompetenz – Bedeutsamkeit der Lernziele – Strukturiertheit des Unterrichts – Erklärungsqualität – Interessantheit des Unterrichts – Klarheit der Arbeitsanweisungen – positive Erwartungshaltung – Lernstandsrückmeldung
2	Beziehungsförderung	Authentizität – Wertschätzung – Verstehen – Kommunikation – Mitbestimmung – Gemeinschaftsförderung – positive Emotionalität – Humor
3	Verhaltenskontrolle	Klarheit der Verhaltensregeln – Allgegenwärtigkeit – Beschäftigung der Schüler/innen – Leistungsforderung – Kontrolle des Arbeitsverhaltens – Eingreifen bei Störungen – Bestrafung – Positive Verstärkung

## SACIE-R

Die **Sentiments, Attitudes, Concerns about Inclusive Education – Revised** (SACIE-R; Forlin et al. 2011) Skala in der deutschen Version von Feyerer et al. (2013) misst die drei Subskalen negative Einstellungen (*Sentiments*; Bsp.: „Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich“), die positive Haltungen (*Attitudes*; Bsp.: „Auch Schüler:innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden“) und Bedenken (*Concerns*; Bsp.: „Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler:innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe“) zu inklusiver Bildung.

*Antwortformat*: 4-Punkte-Antwortskala von „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt voll“ (4)

*Reliabilität*: Cronbachs Alpha der Skalen Attitudes ( $n_{\text{Items}} = 5$ ;  $\alpha_{t1} = .69$ ,  $\alpha_{t2} = .71$ ,  $\alpha_{t3} = .41$ ), Concerns ( $n_{\text{Items}} = 5$ ;  $\alpha_{t1} = .79$ ,  $\alpha_{t2} = .65$ ,  $\alpha_{t3} = .41$ ), Sentiments ( $n_{\text{Items}} = 5$ ;  $\alpha_{t1} = .66$ ,  $\alpha_{t2} = .64$ ,  $\alpha_{t3} = .47$ ).

## TEIP

Die **Teacher Efficacy for Inclusive Practice** (TEIP; Sharma et al. 2012) in der deutschen Version nach Feyerer et al. (2013) umfasst die drei Subskalen Fähigkeit Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung (*Efficacy to use inclusive instruction*; Items: 5, 6, 10, 14; Bsp.: „Ich schaffe es, talentierte Schüler:innen angemessen zu fordern“), das Zutrauen in die Fähigkeiten im Umgang mit herausforderndem Verhalten (*Efficacy for managing behaviour*; Items:

1,2,7,8; Bsp.: „Ich bin in der Lage störende oder laute Schüler:innen zu beruhigen“) und Zutrauen in die Fähigkeiten zur interdisziplinären Kooperation (*Efficacy in collaboration*; Items: 3, 4, 9,12; „Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen“).

*Antwortformat*: 6-Punkte-Antwortformat von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft voll zu“ (6)

*Reliabilität*: Cronbachs Alpha der Skalen Efficacy to use inclusive instruction ( $n_{\text{Items}} = 6$ ;  $\alpha_{t1} = .76$ ,  $\alpha_{t2} = .70$ ,  $\alpha_{t3} = .67$ ), Efficacy in collaboration ( $n_{\text{Items}} = 6$ ;  $\alpha_{t1} = .67$ ,  $\alpha_{t2} = .75$ ,  $\alpha_{t3} = .68$ ) und efficacy for managing behaviour ( $n_{\text{Items}} = 6$ ;  $\alpha_{t1} = .87$ ,  $\alpha_{t2} = .90$ ,  $\alpha_{t3} = .75$ ).

## UGTS

Die **Ungewissheitstoleranzskala** (UGTS) von Dalbert (1999) erfasst die Tendenz ungewisse Situationen als Bedrohung oder Herausforderung zu bewerten mithilfe von 8 Items (Bsp.: „Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer was dabei herauskommt.“).

*Antwortformat*: Sechs-Punkt-Antwortskala von „stimmt überhaupt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (6);

## Unterrichtsformen

In Bezug auf die Unterrichtsformen wurden zwei Fragestellungen verfolgt:

1. Für wie geeignet halten Sie diese Form des Unterrichtens?

*Antwortformat*: vierstufige Likert-Skala von 1 = sehr geeignet bis 4 = nicht geeignet

2. Wie häufig haben Sie diese Form im letzten Monat in Ihrer Klasse eingesetzt?

*Antwortoptionen*: 1 = „bislang nicht“, 2 = „blockweise/projektbezogen“, 3 = „einmal im Monat“, 4 = „mehrmals im Monat“, 5 = „einmal in der Woche“, 6 = „mehrmals in der Woche“

Tabelle 10: Beschreibung der Items zu den Unterrichtsformen

Nr.	Item	Abbildung
1	Getrenntes Unterrichten aller Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Räumen (unabhängig davon, welche Unterrichtsform dann jeweils genutzt wird)	
2	Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik	
3	Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte	
4	Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte	
5	Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung, sondern z. B. nach Interessen	
6	Einer unterrichtet, einer beobachtet (egal ob Klassensitzordnung, Stuhlkreis, ...) im gleichen Raum	

7	Gemeinsamer lehrerzentrierter Unterricht (egal ob Klassensitzordnung, Stuhlkreis, ...) im gleichen Raum	
8	Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe (auch wenn sie übergreifend in zwei Räumen stattfinden)	
9	Stationenarbeit/Gruppenarbeit (auch wenn sie übergreifend in zwei Räumen stattfinden)	
10	Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	
11	Getrennter Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum	
12	Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte	

## Stichprobe

An den quantitativen Erhebungen mithilfe des Testheftes nahmen insgesamt 73 Lehrkräfte teil, davon 35 Grundschullehrkräfte und 27 sonderpädagogische Lehrkräfte. Weiterhin unterrichteten drei Lehrkräfte an Haupt- bzw. Mittelschulen, eine Lehrkraft am Gymnasium und sieben Lehrkräfte an beruflichen Schulen (Tabelle 11).

63 der 73 Lehrkräfte gaben als Gender weiblich an, vier Lehrkräfte männlich und keine Lehrkraft divers. Von 6 Personen fehlt die Angabe (Tabelle 11). Das Alter lag durchschnittlich im mittleren Bereich ( $MW = 45.90$ ,  $SD = 8.19$ , Range = 27-61).

Insgesamt war die Stichprobe heterogen: Die Berufserfahrung in der Inklusion variierte von 0 bis 15 Jahren, im Mittel handelte es sich eher um erfahrene Lehrkräfte. Sie verfügten im Schnitt über 17 Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft (Range = 1-37) und etwa viereinhalb Jahre in inklusiven Settings.

Die meisten Kooperationspartner:innenschaften bestanden aus einer Regelschullehrkraft und einer Lehrkraft des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD). Nachfolgend sind Partnerklassen, Tandemklassen und Kooperationsklassen zu nennen. Daneben gab es acht Lehrkräfte, die in weiteren Organisationsformen schulischer Inklusion zusammenarbeiten.

Formen und Zeiten der Zusammenarbeit waren sehr verschieden: 35 Lehrkräfte unterrichteten weniger als 5 Stunden gemeinsam, 11 davon sogar überhaupt nicht; 17 Lehrkräfte unterrichteten mehr als 10 Stunden zusammen. Die Personen, die wenig bis gar keine Zeit im Klassenzimmer gemeinsam verbrachten, waren eher dem mobilen Dienst zuzuordnen, der zwar regelmäßig zu einer Klasse kommt, hier aber immer mit einzelnen Kindern differenziert und separat in Fördersituationen arbeitet. Die hohen gemeinsamen Zeiten waren häufiger bei Klassen mit echtem Lehrkräftetandem zu finden.

Tabelle 11: Stichprobenkennwerte zu Person, Berufsgruppe und Berufserfahrung sowie zur Arbeit im inklusiven Setting

Variable	N	Skaleneinheiten	MW	Min	Max	SD
<b>Gender</b>	73	Männlich:	4	-	-	-
		Weiblich:	63			
		Divers:	0			
<b>Alter</b>	58	<30:	2	45.9	27	61
		31-40:	12	0		8.19

		41 -50:	30				
		>5:	21				
<b>Lehramt</b>	73	Grundschule:	35	-	-	-	-
		Haupt-/Mittelschule:	3				
		Gymnasium:	1				
		Berufliche Schule:	7				
		Sonderpädagogische Förderung:	27				
<b>Berufserfahrung</b>	60			17.0	1	37	8.32
				7			
<b>Berufserfahrung Inklusion</b>	60			4.70	0	15	3.60
<b>gemeinsame Stunden im inklusiven Klassenzimmer (Schulstunden à 45 Minuten)</b>	56	0:	11	6.69	0	23	7.29
		1-4:	24				
		5-10:	5				
		11-15:	4				
		16-20:	9				
		>20:	3				
<b>Formen der Zusammenarbeit<sup>1</sup></b>	44	Kooperationsklasse:	3	-	-	-	-
		Tandemklasse:	8				
		Partnerklasse:	11				
		MSD:	14				
		Sonstige:	8				

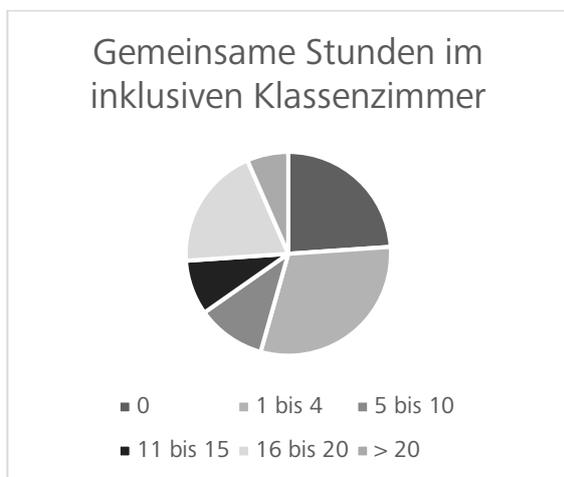


Abbildung 4: Gemeinsame Stunden im inklusiven Klassenzimmer

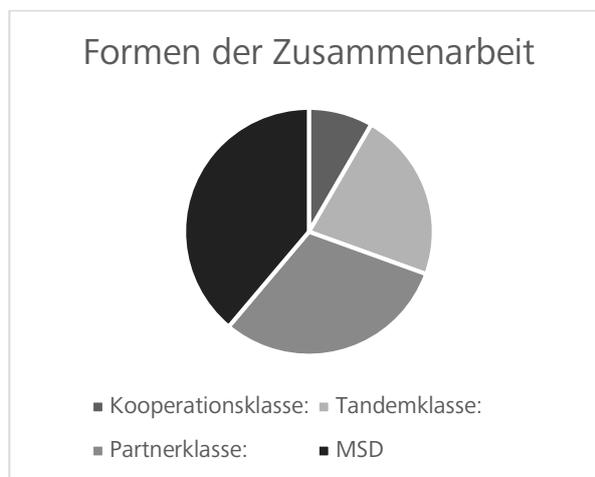


Abbildung 5: Formen der Zusammenarbeit

Die unterrichteten Förderschwerpunkte in den inklusiven Klassen der Stichprobe (Abbildung 6) ähneln insgesamt der Prävalenz in Deutschland (KMK 2020).

<sup>1</sup> Die Studie wurde in Bayern durchgeführt, wo das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (Artikel 2, Absatz 2/ Artikel 30) diese Formen gemeinsamen Lernens vorsieht. Kooperationsklassen und Partnerklassen sind hierbei eher Formen der Zusammenarbeit von Regel- und Förderschule, der sonderpädagogische Dienst unterstützt Regelschulen bei der Aufnahme einzelner Kinder mit Förderbedarf, die Tandemklasse ist eine inklusive Klasse mit festem Lehrkräftetandem.

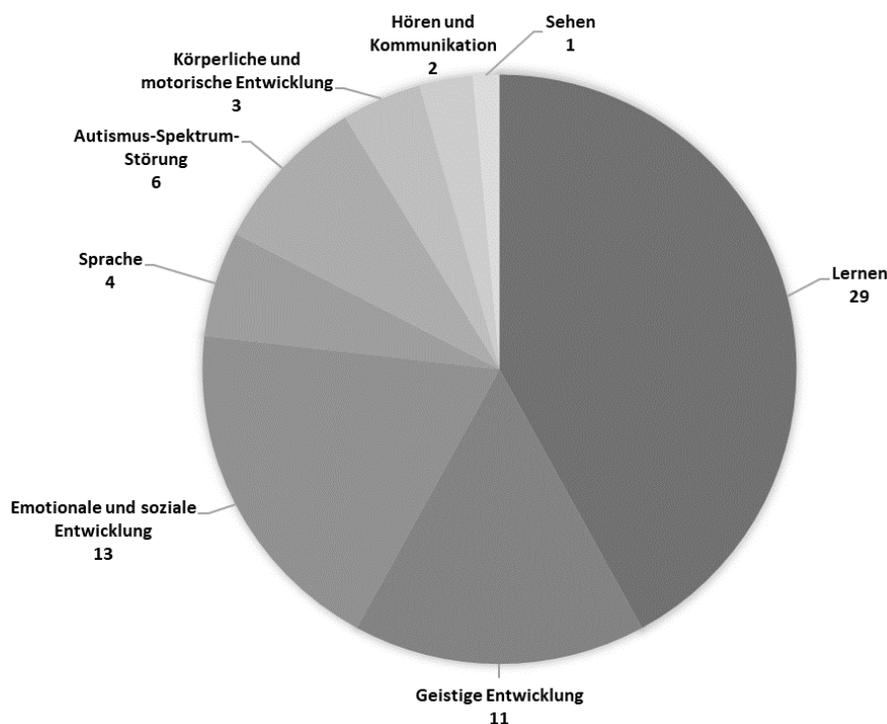


Abbildung 6: Förderschwerpunkte der inklusiv unterrichteten Schüler:innen

## Ergebnisse der quantitativen Teilstudie

### Kooperationsbedingungen

#### Besprechungszeit

Den Umfang der Besprechungszeit in Minuten pro Woche schätzt der Großteil der Lehrkräfte als 16-30 Minuten oder 31-60 Minuten ein. Im Schnitt liegt sie bei 52 Minuten. Somit handelt es sich um etwa eine Schulstunde pro Woche, in der sich die Lehrkräfte besprechen können. Manche Lehrkräfte haben ein bis eineinhalb Stunden zur Verfügung und wenige sogar mehr als 90 Minuten (*Max* = 300). Auf der anderen Seite gibt es auch fünf Lehrkräfte, die nur bis zu 15 Minuten zur gemeinsamen Besprechung zur Verfügung haben (Abbildung 7).

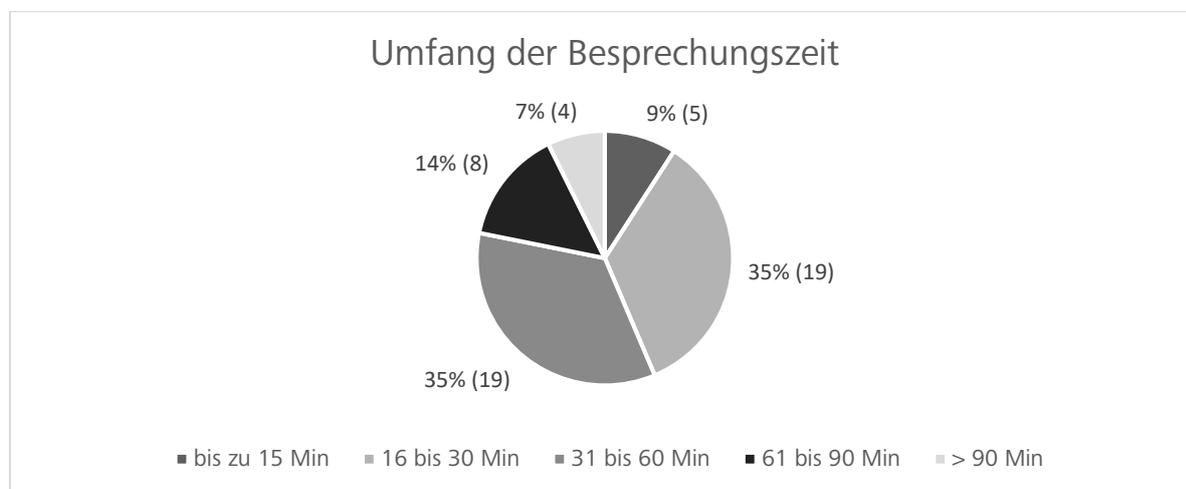


Abbildung 7: Umfang der Besprechungszeit

Anmerkung: dargestellt sind die relativen Häufigkeiten in Prozent (%) sowie die absoluten Häufigkeiten (in Klammern angegeben).

Dieses Ergebnis zeigt, dass eine Grundbedingung der Zusammenarbeit, nämlich die gemeinsame Zeit, bei vielen nicht gegeben ist. Entsprechend nennen relativ viele der Teilnehmenden den Wunsch nach mehr Besprechungszeit (Tabelle 12).

Tabelle 12: Umfang und Einschätzung der Besprechungszeit

Umfang der Besprechungszeit (Min pro Woche)							
N	Bis 15 Minuten	16 bis 30 Minuten	31 bis 60 Minuten	61 bis 90 Minuten	Mehr als 90 Minuten	Keine Angabe	
73	5	19	19	8	4	18	

Wie schätzen Sie den Umfang der Besprechungszeit ein, die Sie derzeit zur Verfügung haben?						
N	Zu viel	Eher zu viel	passend	Eher zu wenig	Zu wenig	Keine Angabe
62	0	0	24	26	8	4

### Besprechungsthemen

Häufigstes Thema bei Besprechungen ist der Leistungsstand der Schüler:innen und Diagnostik. Zudem werden die Unterrichtsvorbereitung, weitere organisatorische Fragen und pädagogische Fragestellungen sehr häufig thematisiert. Häufig besprochen werden die Themen Methodik und Didaktik, die eigene Zusammenarbeit sowie die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Gerade das Sprechen über die eigene Zusammenarbeit schwankt jedoch stark. Förderpläne sind eher manchmal oder selten Thema bei Besprechungen (Abbildung 8).

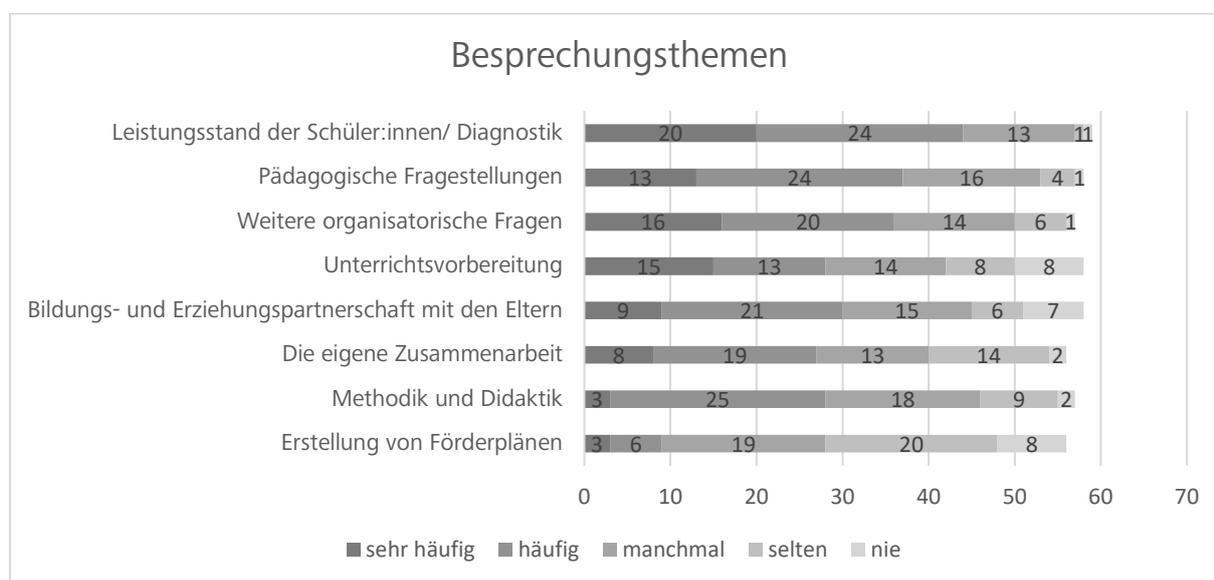


Abbildung 8: Häufigkeit der Themen bei Besprechungen

### Unterstützung

Besonders die Unterstützung der Schulleitung finden viele der befragten Lehrkräfte gut bis sehr gut geeignet (Abbildung 9).

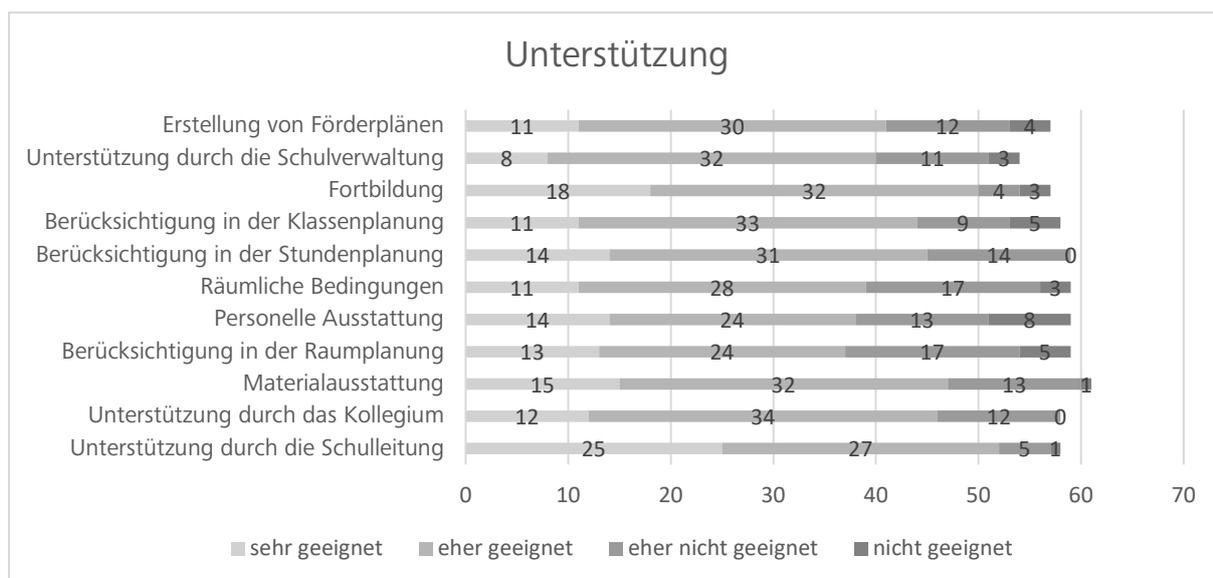


Abbildung 9: Einschätzung über die Eignung der Unterstützungsmöglichkeiten

### Räumlichkeiten

Die meisten Lehrkräfte haben ein gemeinsames Klassenzimmer. Zusätzlich wird oft der Flur vor dem Klassenzimmer zum Arbeiten genutzt. Eher selten vorhanden sind zwei getrennte Klassenzimmer, die nicht nebeneinander liegen (Tabelle 13, Abbildung 10).

Tabelle 13: Vorhandene Räumlichkeiten

Räumlichkeiten	N	Ja	Nein	Fehlend
Zwei getrennte Klassenzimmer nebeneinander	62	14	46	2
Zwei getrennte Klassenzimmer, die nicht nebeneinander liegen	62	5	55	2
Ein gemeinsames Klassenzimmer	62	32	26	4
Zusätzlich: Flur vor der Klasse zum Arbeiten	62	30	30	2
Zusätzlich: Nebenraum eines Klassenzimmers, der genutzt wird	62	14	44	4
Zusätzlich: Entfernter Raum in der Schule, der genutzt wird	62	13	47	2
Zusätzlich: Nebenraum eines Klassenzimmers, den auch andere nutzen	62	9	51	2
Zusätzlich: Entfernter Raum in der Schule, den auch andere nutzen	62	22	37	3

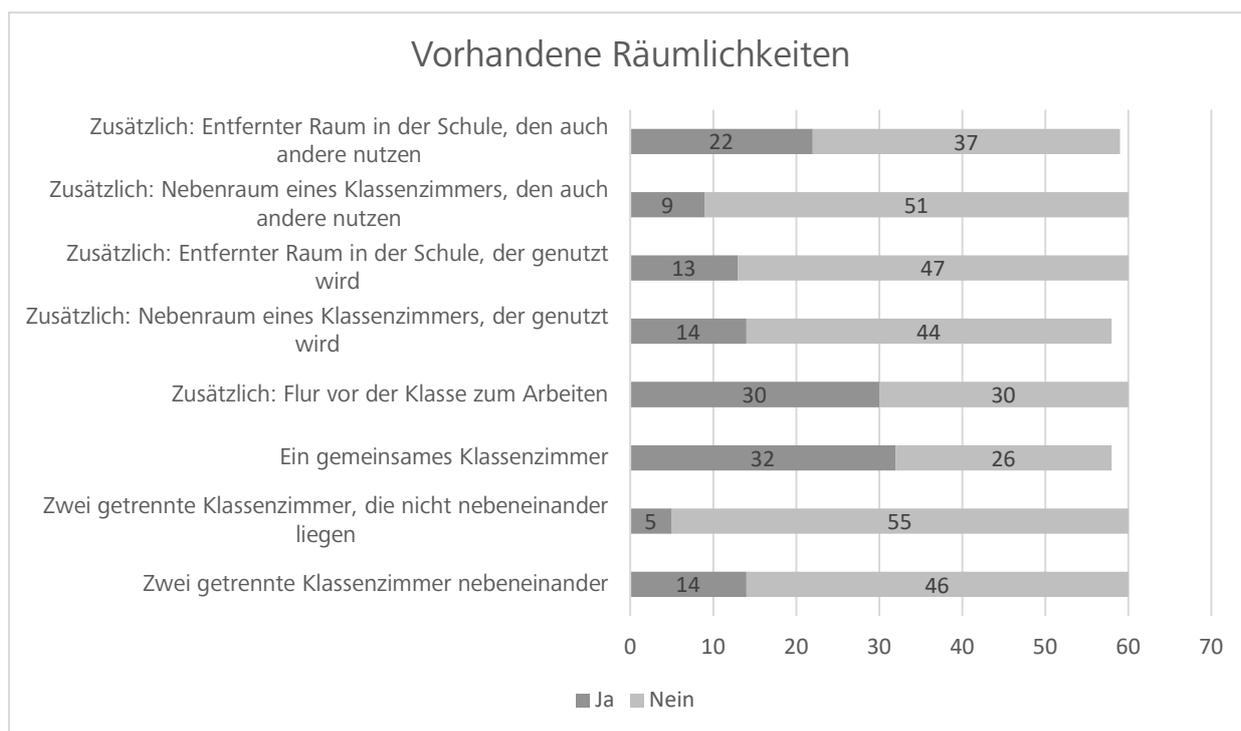


Abbildung 10: Vorhandene Räumlichkeiten in absoluten Zahlen

Die räumlichen Möglichkeiten werden überwiegend als geeignet eingeschätzt („eher geeignet“ = 31; „sehr geeignet“ = 12). Allerdings schätzt auch etwa ein Viertel der Lehrkräfte (26 %) die räumlichen Bedingungen als nicht geeignet ein (Abbildung 11).

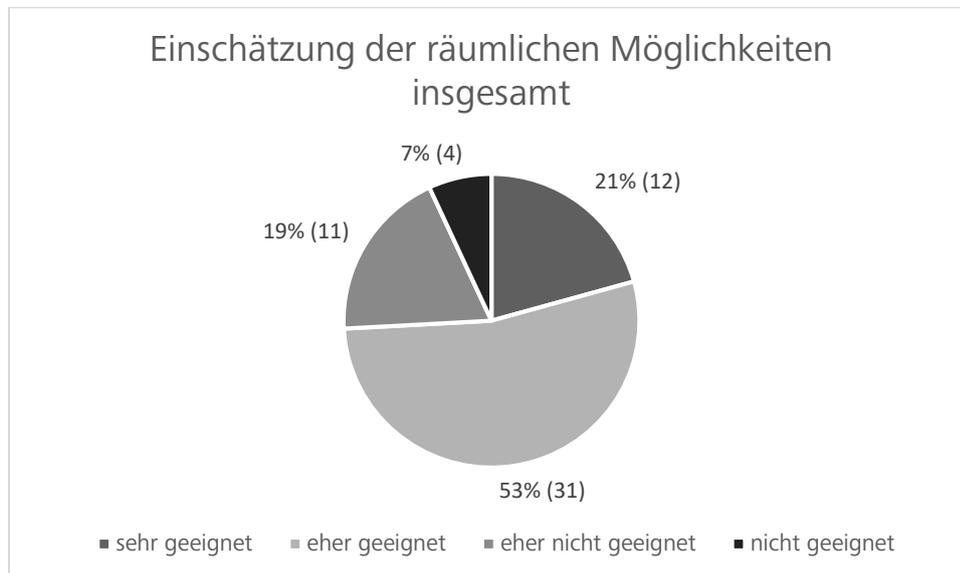


Abbildung 11: Einschätzung der räumlichen Bedingungen insgesamt

Anmerkung: dargestellt sind die relativen Häufigkeiten in Prozent (%) sowie die absoluten Häufigkeiten (in Klammern angegeben).

## Individuelle Voraussetzungen

### Individuelle Motive

Für die meisten Lehrkräfte kam die Arbeit im inklusiven Setting einfach auf sie zu ( $N=33$ ). Einige bemühten sich aber auch selbst aktiv um die inklusive Arbeit ( $N=28$ ). Ebenso wurden 22 Lehrkräfte

von der Schulleitung für diese Aufgabe ausgewählt. Extrinsische Faktoren wie Vorteile für die weitere berufliche Laufbahn waren für die Lehrkräfte nicht von Bedeutung ( $N=56$ ). Nur zwei der Befragten gaben an, dass sie zum damaligen Zeitpunkt lieber nicht inklusiv gearbeitet hätten ( $N=2$ ) (Abbildung 12).

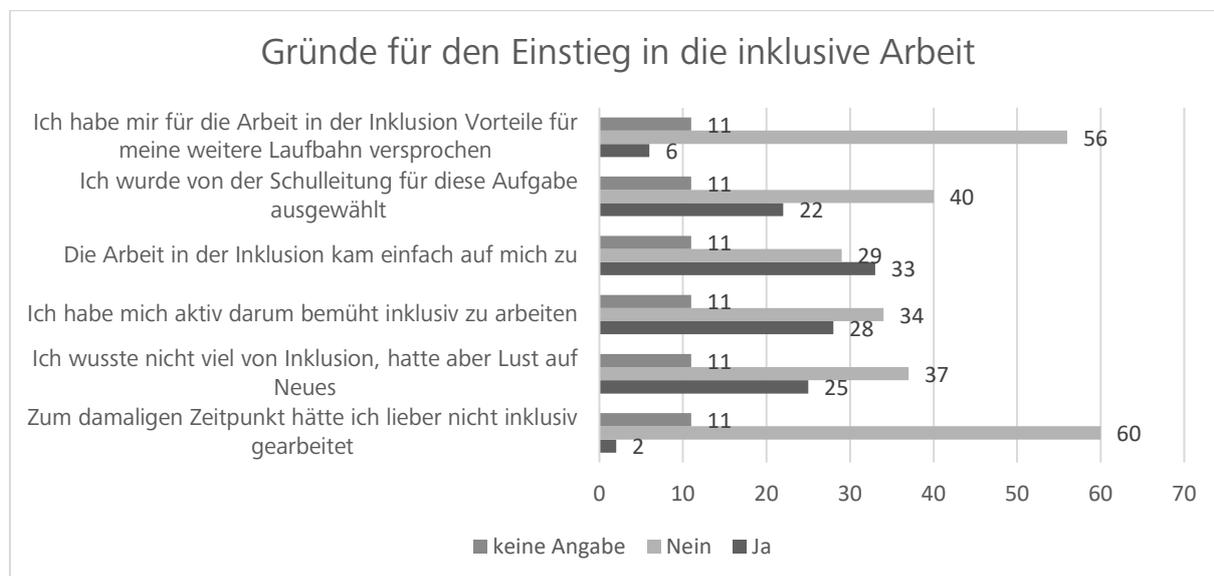


Abbildung 12: Gründe für den Einstieg in die inklusive Arbeit

### Individuelle Persönlichkeitsfacetten

#### *BFI-K*

Die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte haben hohe Werte bei den Subskalen Extraversion und Verträglichkeit sowie sehr hohe Ausprägungen bei Gewissenhaftigkeit und Offenheit. Sie sind also zum einen gesellig und kooperativ orientiert, zum anderen sind sie zielstrebig und an neuen Erfahrungen interessiert (Abbildung 13). Die niedrige Ausprägung des Faktors Neurotizismus verweist darauf, dass die Lehrkräfte emotionale Stabilität aufweisen und eher gelassen und entspannt als unsicher und nervös reagieren. Insgesamt kann die Persönlichkeitsstruktur der Lehrkräfte damit als sehr günstig für die Arbeit im inklusiven Setting und das Entwickeln einer Kooperation mit einer weiteren Lehrkraft eingeschätzt werden.

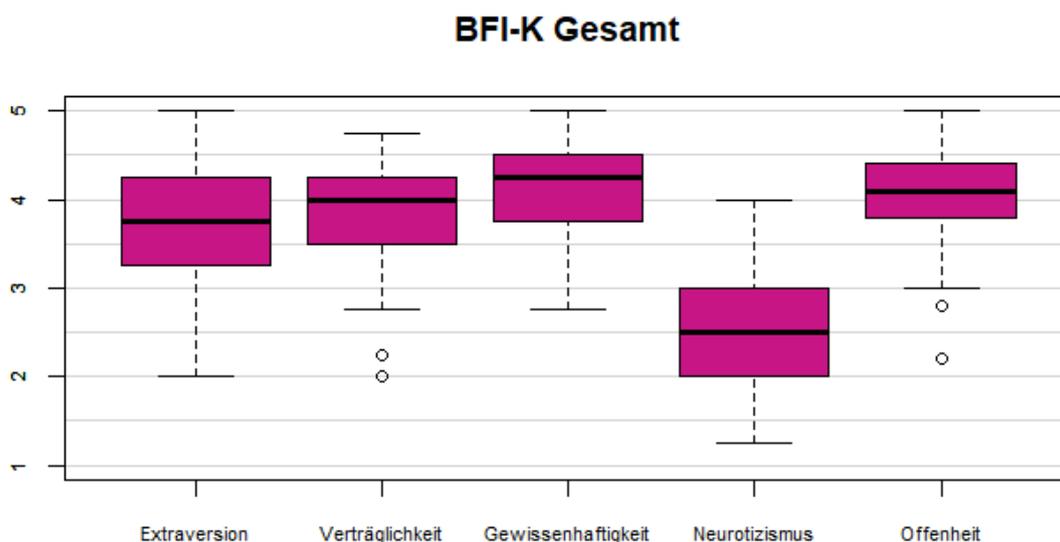


Abbildung 13: Gesamtwerte der Big Five Inventory-Kurzversion

Anmerkungen: Skalierung von Min=1 („sehr unzutreffend“) bis Max=5 („sehr zutreffend“);

**Lehramtspezifische Betrachtung:** Mit Blick auf die Persönlichkeitsstruktur der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte lässt sich feststellen, dass diese sich in keiner der Facetten signifikant voneinander unterscheiden. Unterschiede finden sich jedoch in der Streuung (Abbildung 14).

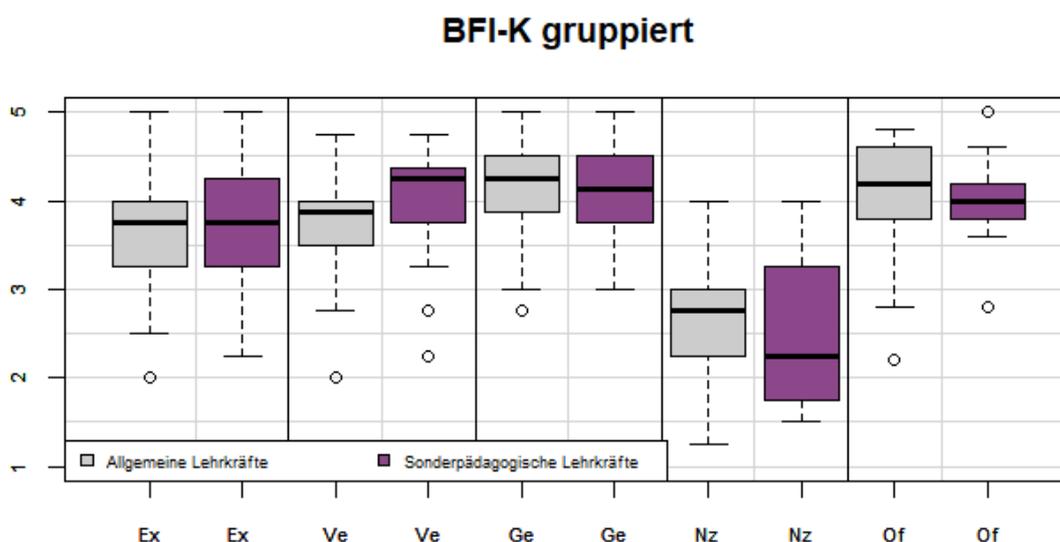


Abbildung 14: Nach Lehramt gruppierte Werte der Big-Five-Inventory-Kurzversion

Anmerkungen: Skalierung von Min=1 („sehr unzutreffend“) bis Max=5 („sehr zutreffend“); Items: Extraversion (Extr.), Verträglichkeit (Vertr.), Gewissenhaftigkeit (Gew.), Neurotizismus (Nrz.) und Offenheit (Off.); Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (=Ag) und sonderpädagogische Lehrkraft (=Sp);

## Korrelationen BFI-K

Die Skalen der BFI-K korrelieren mit den Skalen der TEIP und der SACIE-R. Aufgeführt sind nur die signifikanten Korrelationen. Besonders hoch fällt die positive Korrelation zwischen der Gewissenhaftigkeit und der TEIP Subskala „Instruction“ aus. Zudem zeigt sich ein hoher negativer Zusammenhang zwischen der Gewissenhaftigkeit und „Sentiments“ der SACIE-R. Ein niedrig ausgeprägter positiver Zusammenhang besteht zwischen der Verträglichkeit (BFI-K) und der Selbstwirksamkeit zur Umsetzung inklusiven Unterrichts (TEIP-i). Gewissenhaftigkeit und die Bedenken gegenüber inklusivem Unterricht (SACIE-c) sowie Neurotizismus und die Selbstwirksamkeit zur Umsetzung inklusiven Unterrichts (TEIP-i) korrelieren negativ miteinander, haben aber nur eine niedrige Ausprägung.

Tabelle 14: Korrelationskoeffizienten nach Spearman

	Extraversion	Verträglichkeit	Gewissenhaftigkeit	Neurotizismus	Offenheit
<b>SACIE-c</b>			-.28*	.41**	
<b>SACIE-s</b>			-.57***	.42**	
<b>TEIP-i</b>	.35*	.28*	.58***	-.29*	-
<b>TEIP-c</b>	.38**	.40**	.51***	-.41**	.35*
<b>TEIP-b</b>	.40**	-	.38**	-.28*	.31*

Anmerkung: Signifikanzniveau: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ;

## UGTS

Die Ungewissheitstoleranz der gesamten Stichprobe entspricht etwa dem von unbelasteten erwachsenen Frauen ( $MW = 3.25$ ; Dalbert 1999).

**Lehramtsspezifische Betrachtung:** Der Wert der allgemeinen Lehrkräfte ( $MW_{AL} = 3.34$ ) ist leicht höher als der Wert der sonderpädagogischen Lehrkräfte ( $MW_{SP} = 3.14$ ), wobei sich keine signifikanten Differenzen feststellen lassen (Abbildung 15).

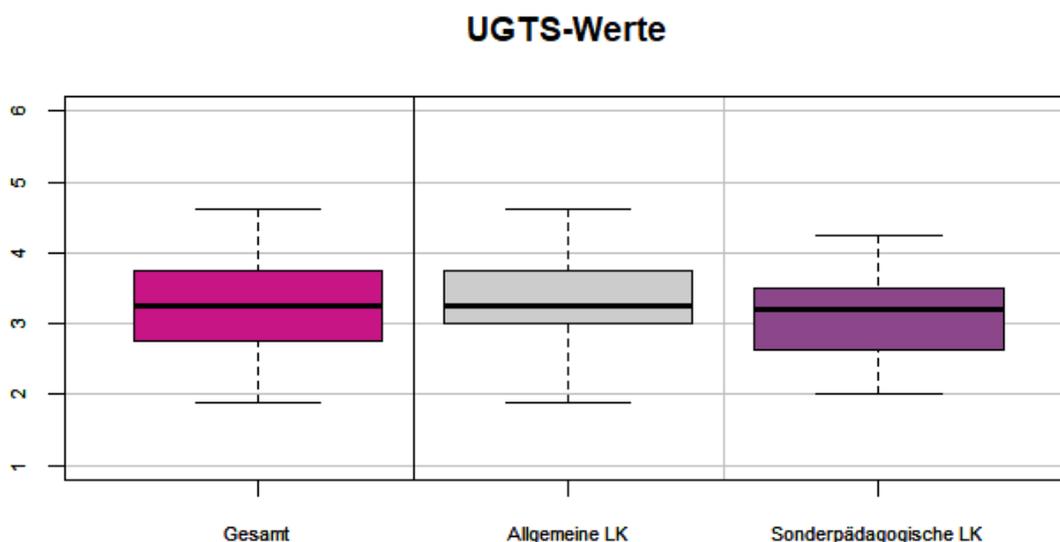


Abbildung 15: Gesamtwerte und nach Lehramt gruppierte Werte der UGTS

Anmerkungen: Skalierung von Min=1 („stimmt überhaupt nicht“) bis Max=6 („stimmt genau“); Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (= allgemeine LK) und sonderpädagogische Lehrkraft (= sonderpädagogische LK);

### Belastungserleben & Burnoutrisiko

#### AVEM

Die Selbsteinschätzungen zum Verhalten und Erleben gegenüber der Arbeit und dem Beruf wurden mit dem AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster; Schaarschmidt & Fischer, 2016) erhoben. Dieser Test beschreibt Stärken und Risikofaktoren in den Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und Emotion und gibt eines von vier Bewältigungsmustern aus (Gesundheit G, Schonung/Schutz S, Anstrengung A, Burnout B). Von den eindeutig zuordenbaren Ergebnissen der Grundgesamtheit (100%, N= 73) waren 17,8% (N=13) im gesundheitsorientierten Muster G und 30,1% (N=22) im schutzorientierten Muster S zu finden. Allerdings gab es auch Personen im Risikomuster, 6,8 % (N=5) im Risikomuster A und 11 % (N=8) im Risikomuster B. Der Rest konnte nicht eindeutig zugeordnet werden (Abbildung 16).

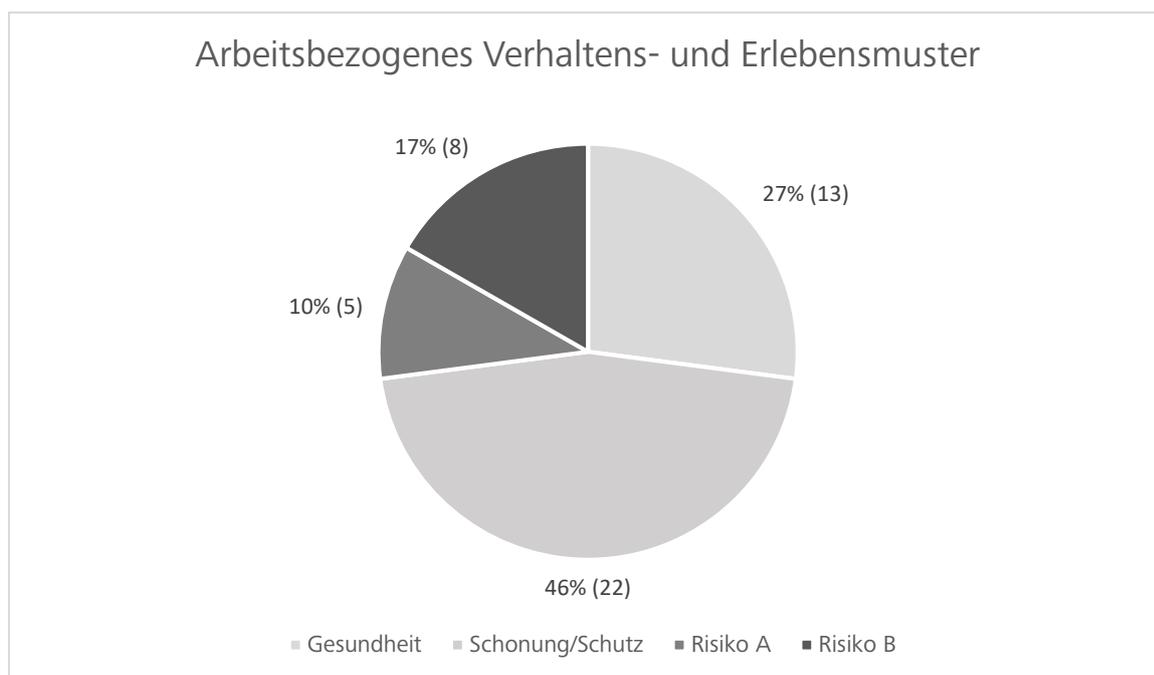


Abbildung 16: Typenzuordnung des AVEM

Anmerkung: dargestellt sind die relativen Häufigkeiten in Prozent (%) sowie die absoluten Häufigkeiten (in Klammern angegeben).

### Individuelle Kompetenzen

#### LDK

Der Linzer Diagnosebogen erfasst die Klassenführungscompetenz. Die Werte für die drei Hauptskalen „Unterricht“, „Beziehung“ und „Kontrolle“ fallen allesamt recht hoch aus und liegen über dem theoretischen Mittelwert. Dies zeigt, dass alle drei Handlungsstrategien in hohem Maße von den Lehrkräften genutzt werden, was auf eine hohe Klassenführungscompetenz rückschließen lässt (Lenske & Mayr 2015). Besonders hoch ausgeprägt ist dabei die Strategie Beziehungsförderung, die einerseits die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen sowie andererseits die Beziehung unter den Schüler:innen selbst umfasst (Abbildung 17).

Besonders die Motivation der Lehrkräfte und die positiven Einstellungen zur Klasse sind bei den Nebenskalen sehr hoch ausgeprägt. Dies zeigt, wie hoch ihre Berufsmotivation ist und wie positiv die Lehrkräfte ihren Klassen gegenüber eingestellt sind. Die Nebenskala „Lernstrategie“ ist etwas schwächer ausgeprägt. Den niedrigsten Mittelwert weist die Skala zum „Problemverhalten“ auf, wobei sich eine hohe Varianz zeigt. Somit gibt es eine große Unterschiede in Bezug auf das von den Lehrkräften wahrgenommene Problemverhalten der Klasse bzw. der Schüler:innen (Abbildung 17).

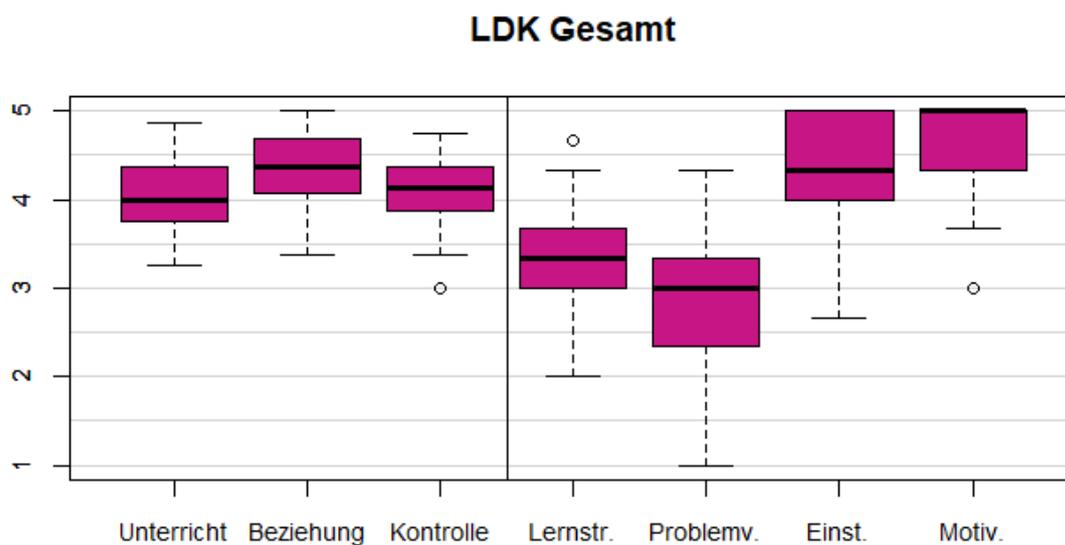


Abbildung 17: Gesamtwerte des LDK

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 („stimmt gar nicht“) bis Max = 5 („stimmt genau“);

**Lehramtsspezifische Betrachtung:** Sowohl bei den Haupt- (Abbildung 18) als auch bei den Nebenskalen (Abbildung 19) des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Lehrämtern. Demnach weisen die allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Selbsteinschätzung ein ähnliches Niveau in Bezug auf die Klassenführung auf.

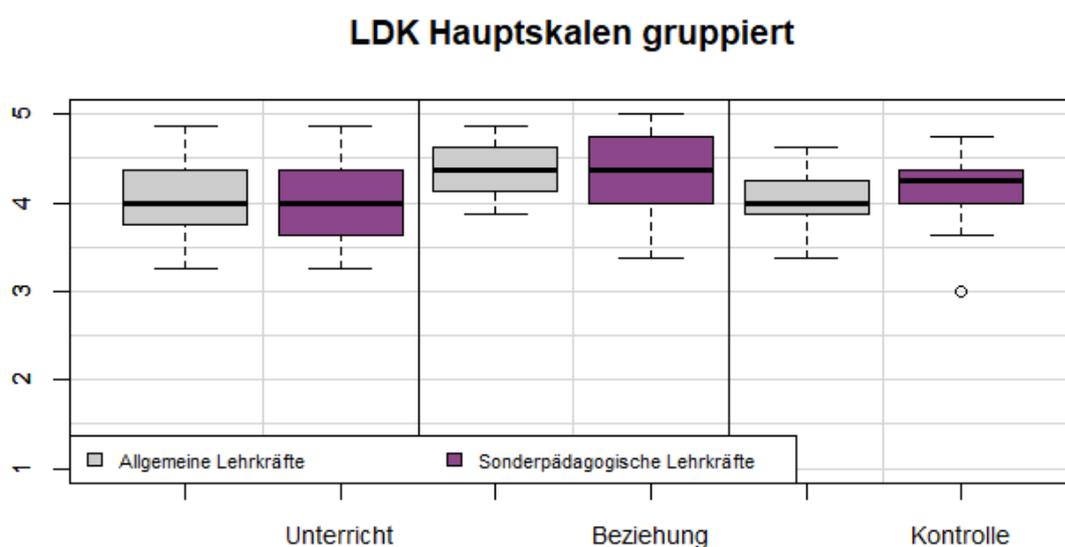


Abbildung 18: Gruppierte Hauptskalenwerte des LDK

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 („stimmt gar nicht“) bis Max = 5 („stimmt genau“); Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (= grau) und sonderpädagogische Lehrkraft (= violett);

### LDK Nebenskalen gruppiert

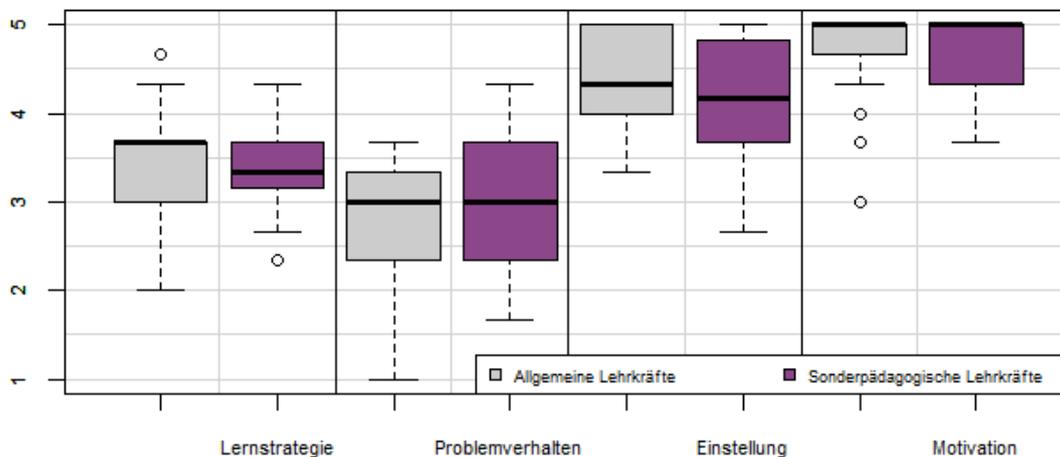


Abbildung 19: Gruppierte Nebenskalenwerte des LDK

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 („stimmt gar nicht“) bis Max = 5 („stimmt genau“); Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (= grau) und sonderpädagogische Lehrkraft (= violett); Skalen: Lernstrategie (Lerns-), Problemverhalten (Probl.), Einstellung (Einst.), Motivation (Mot.);

### EkoL 2

**Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten:** Der Gesamtscore des EkoL steigt zwar vom ersten zum dritten Messzeitpunkten an, allerdings sind diese Differenzen nicht signifikant. Zudem ist die Erhebung des dritten Messzeitpunkts aufgrund der geringen Stichprobe nicht so aussagekräftig. Auch die Summenscores der Subskalen Diagnose, Differenzierung und Klassenführung weisen auf keinerlei signifikante Veränderungen hin (Tabelle 15).

**Lehramtsspezifische Betrachtung:** Die erreichten Werte der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte unterscheiden sich an keinem der drei Messzeitpunkte signifikant voneinander (Tabelle 15).

Tabelle 15 Ergebnisse des T-Tests in Bezug auf den Gesamtscore sowie die Subskalen zu t1, t2 und t3.

	Profession	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
		t1	t2	t3
<b>Gesamtscore</b>	<b>Gesamt</b>	43.84 (8.02)	43.34 (6.16)	45.20 (15.21)
	N	67	56	10
	SP	43.56 (9.32)	44.59 (7.17)	50.50 (3.54)
	N	25	22	2
	AL	44.00 (7.26)	42.53 (5.37)	43.88 (16.90)
	N	42	34	8
Subskala Diagnose	<b>Gesamt</b>	21.57 (4.67)	21.59 (3.90)	22.70 (6.36)
	N	67	56	10
	SP	21.76 (5.08)	22.32 (4.79)	27.50 (0.71)

	<i>N</i>	25	22	2
	AL	21.45 (4.48)	21.12 (3.19)	21.50 (6.61)
	<i>N</i>	42	34	8
Subskala	<b>Gesamt</b>	7.85 (2.27)	7.55 (2.02)	7.82 (4.47)
Differenzierung	<i>N</i>	67	56	11
	SP	7.60 (2.43)	7.91 (1.54)	11.00 (1.41)
	<i>N</i>	25	22	2
	AL	8.00 (2.19)	7.32 (2.27)	7.11 (4.65)
	<i>N</i>	42	34	9
Subskala	<b>Gesamt</b>	14.42 (3.12)	14.20 (2.88)	12.64 (7.17)
Klassenführung	<i>N</i>	67	56	11
	SP	14.20 (3.21)	14.36 (2.84)	12.00 (4.24)
	<i>N</i>	25	22	2
	AL	14.55 (3.09)	14.09 (2.95)	12.78 (7.87)
	<i>N</i>	42	34	9

Anmerkung: Max = 72 Punkte beim Gesamtscore; Signifikanzniveau: \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$ , \*\*\* =  $p < 0.001$ ;

## Inklusive Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen

### SACIE-R

Inklusive Überzeugungen wurden mit Hilfe der SACIE-R (The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised) erhoben. Angelehnt an die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura (1997) misst sie die folgenden Subskalen: Positive Haltungen zur inklusiven Schule (attitudes), Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts (concerns) und negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigung (sentiments).

**Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten:** Die positive Einstellung zur Inklusion ist besonders zu Messzeitpunkt eins und zwei sehr hoch ausgeprägt. Beim dritten Messzeitpunkt liegt der Wert eher im mittleren Bereich (Abbildung 20). Der Wert des dritten Messzeitpunktes ist allerdings aufgrund der geringen Stichprobengröße vermutlich verzerrt.

Die Bedenken zur Umsetzung inklusiven Unterrichts haben eine mittlere Ausprägung ( $MW_{t1} = 2.41$ ,  $SD_{t1} = 0.45$ ,  $MW_{t2} = 2.24$ ,  $SD_{t2} = 0.45$ ). Anhand der Darstellung im Boxplot zeigt sich jedoch, dass die Streuung der Werte sich verringert hat. Gerade die zum dritten Messzeitpunkt befragten Lehrkräfte haben eine recht hohe Ausprägung an Bedenken (Abbildung 20).

Die negativen Einstellungen bezüglich Beeinträchtigungen liegen ebenfalls im mittleren Bereich. Beim dritten Messzeitpunkt sind die negativen Einstellungen etwas stärker ausgeprägt (Abbildung 20).

Die Differenzen der Werte von Messzeitpunkt eins zu Messzeitpunkt zwei sind allesamt nicht signifikant ausgeprägt.

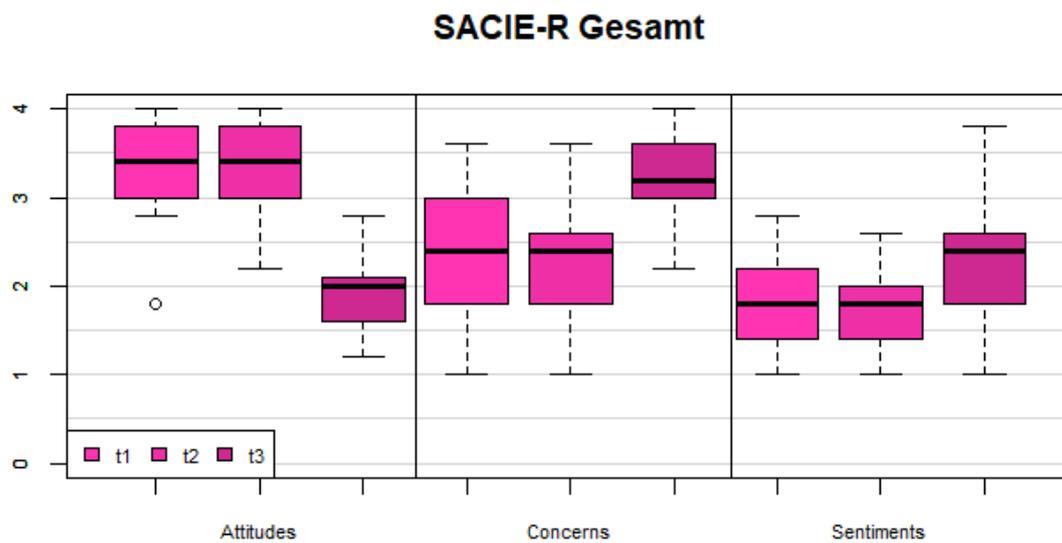


Abbildung 20: Gesamtwerte der SACIE-R zu allen Messzeitpunkten

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 („stimmt gar nicht“) bis Max = 4 („stimmt voll“); Skalen: Attitudes (=A), Concerns (=C), Sentiments (=S); Messzeitpunkte: 1, 2, 3;

**Lehramtsspezifische Betrachtung:** Beim ersten Messzeitpunkt gibt es zwischen den Gruppen eine signifikante Abweichung mit mittlerem Effekt in Bezug auf die Bedenken gegenüber der Umsetzung von inklusivem Unterricht ( $p = .004$ ;  $r = .36$ ). Die allgemeinen Lehrkräfte haben signifikant höhere Bedenken als die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Zu den beiden weiteren Messzeitpunkten lässt sich auf dieser Subskala kein signifikanter Unterschied mehr feststellen (t2:  $p = .052$ ; t3:  $p = .75$ ). Die Lehrkräfte beider Disziplinen weichen in allen weiteren Subskalen zu keinem weiteren Zeitpunkt signifikant voneinander ab (Abbildung 21).

### SACIE-R gruppiert

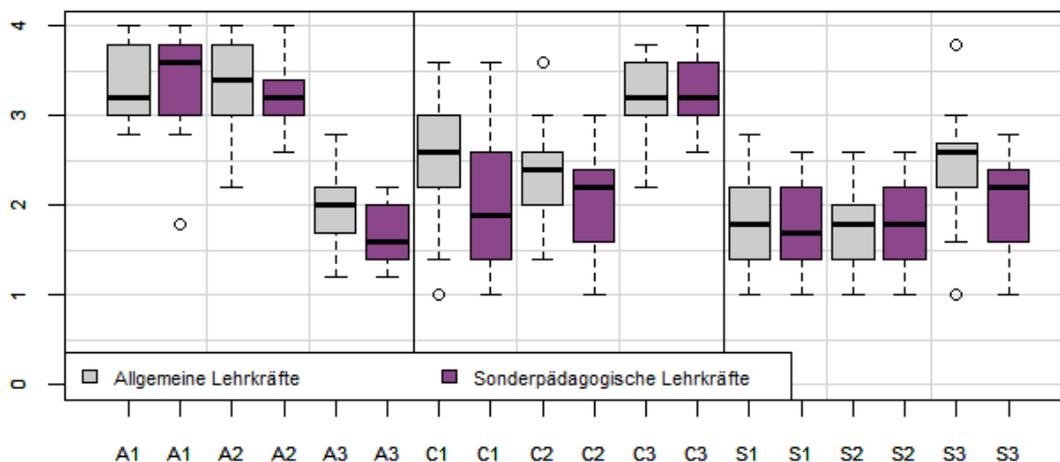


Abbildung 21: Nach Lehramt gruppierte Werte der SACIE-R zu allen Messzeitpunkten

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 („stimmt gar nicht“) bis Max = 4 („stimmt voll“); Skalen: Attitudes (=A), Concerns (=C), Sentiments (=S); Messzeitpunkte: 1, 2, 3; Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (=grau) und sonderpädagogische Lehrkraft (=violett);

### Korrelationen SACIE-R

Die Skalen der SACIE-R korrelieren zum Teil mit dem EkoL-Gesamtscore, dem Lehramt sowie dem Persönlichkeitsfaktor Neurotizismus. Es werden nur die signifikanten Korrelationen aufgeführt. Die positive Einstellung gegenüber Inklusion (SACIE-a) korrelieren positiv mit dem erreichten EkoL-Summenscore. Demnach besteht ein Zusammenhang zwischen der eigenen Kompetenz und der Einstellung. Zudem zeigt sich, dass neurotische Lehrkräfte eher negative Einstellungen gegenüber Beeinträchtigungen (SACIE-s) und Bedenken in Bezug auf inklusiven Unterricht (SACIE-c) haben.

Tabelle 16: Korrelationskoeffizienten nach Spearman

	SACIE-a	SACIE-c	SACIE-s
<b>EkoL Gesamtscore</b>	.45**	-	-
<b>Lehramt</b>	-	.35**	-
<b>Neurotizismus (BFI)</b>	-	.41**	.42**

Anmerkung: Signifikanzniveau: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ;

### TEIP

Die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen wurden mit Hilfe der TEIP-Skala erhoben (Teacher Efficacy to implement Inclusive Practices) (2013, deutsche Versionen, Feyerer, Reibnegger, Hecht, Niedermair, Sookup-Altrichter, Pleimauer, Prammer-Semmler, Moser und Bruch, 2013). Sie misst das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung (Instruction), das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation (collaboration) und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (behaviour).

Die Analyse der deskriptiven Daten zeigt, dass die Lehrkräfte sich schon zum ersten Messzeitpunkt bei allen drei Subskalen eine ziemlich hohe Selbstwirksamkeit zuschreiben. Diese Werte bleiben insgesamt über alle drei Messzeitpunkte hinweg sehr konstant und unterscheiden sich mit Blick auf den Erhebungszeitpunkt nicht signifikant (Abbildung 22).

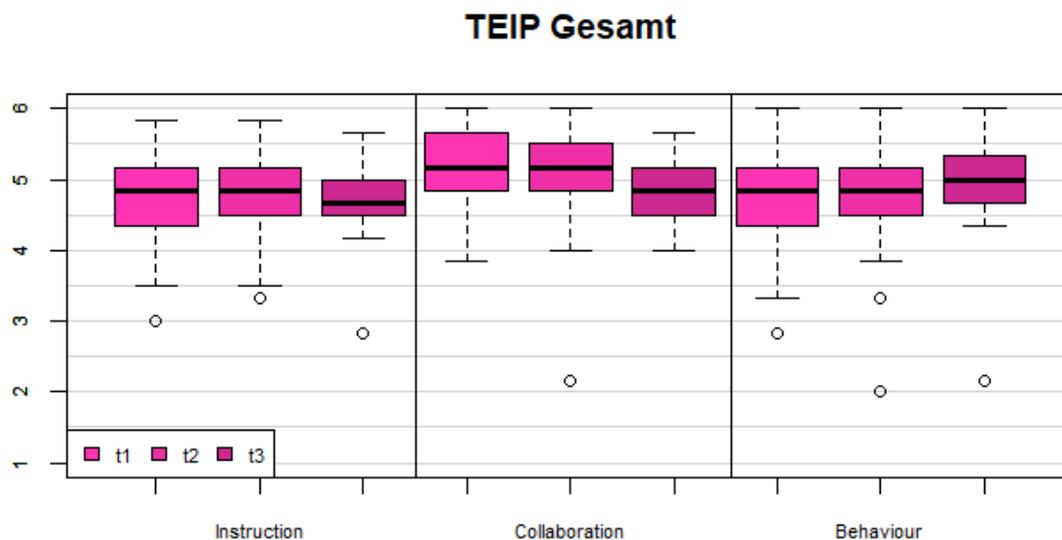


Abbildung 22: TEIP Gesamtwerte zu allen Messzeitpunkten

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 („trifft gar nicht zu“) bis Max = 6 („trifft voll zu“); Skalen: Efficacy to use inclusive instruction (=I), Efficacy in collaboration (=C), Efficacy for managing behaviour (=B); Messzeitpunkte: 1, 2, 3;

**Lehramtsspezifische Betrachtung:** Die Werte der allgemeinen und der sonderpädagogischen Lehrkräfte unterscheiden sich bei keiner der Subskalen und zu keinem der drei Messzeitpunkte signifikant voneinander (Abbildung 23).

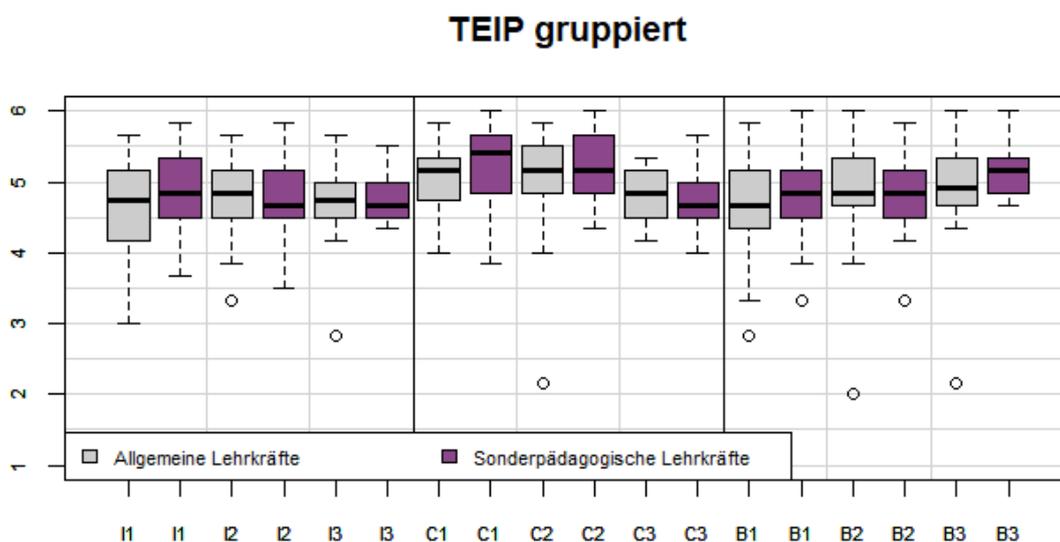


Abbildung 23: Nach Lehramt gruppierte Werte der TEIP-Skala

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 („trifft gar nicht zu“) bis Max = 6 („trifft voll zu“); Skalen: Efficacy to use inclusive instruction (=I), Efficacy in collaboration (=C), Efficacy for managing behaviour (=B); Messzeitpunkte: 1, 2, 3; Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (= grau) und sonderpädagogische Lehrkraft (= violett);

## Korrelationen TEIP

Die Skalen der TEIP korrelieren mit verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren der BFI-K sowie der SACIE-R. Besonders hoch ausgeprägt ist der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit zur Durchführung inklusiven Unterrichts (TEIP-i), der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Kooperation (TEIP-c) und dem Persönlichkeitsfaktor der Gewissenhaftigkeit. Zudem zeigt sich ein niedriger negativer Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Verhaltensschwierigkeiten der Schüler:innen (TEIP-b) und Neurotizismus.

Tabelle 17: Korrelationseffizienten nach Spearman

	TEIP-i	TEIP-c	TEIP-b
<b>Extraversion (BFI)</b>	.35*	.38**	.40**
<b>Verträglichkeit (BFI)</b>	.28*	.40**	-
<b>Gewissenhaftigkeit (BFI)</b>	.58***	.51***	.38**
<b>Offenheit (BFI)</b>	-	.35*	.31*
<b>Neurotizismus (BFI)</b>	-.28*	-.41**	-.28*
<b>SACIE-c</b>	-.31*	-.44**	-
<b>SACIE-s</b>	-.36**	-	-

Anmerkung: Signifikanzniveau: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ;

## Kooperationsbeziehung

CRS

Die errechneten Werte der **Co-Teacher Relationship Scale** sind zu allen drei Messpunkten sehr hoch. Lediglich der Wert des dritten Messzeitpunktes fällt ein wenig geringer aus, wobei erneut auf die Besonderheit dieser Teilstichprobe verwiesen werden muss.

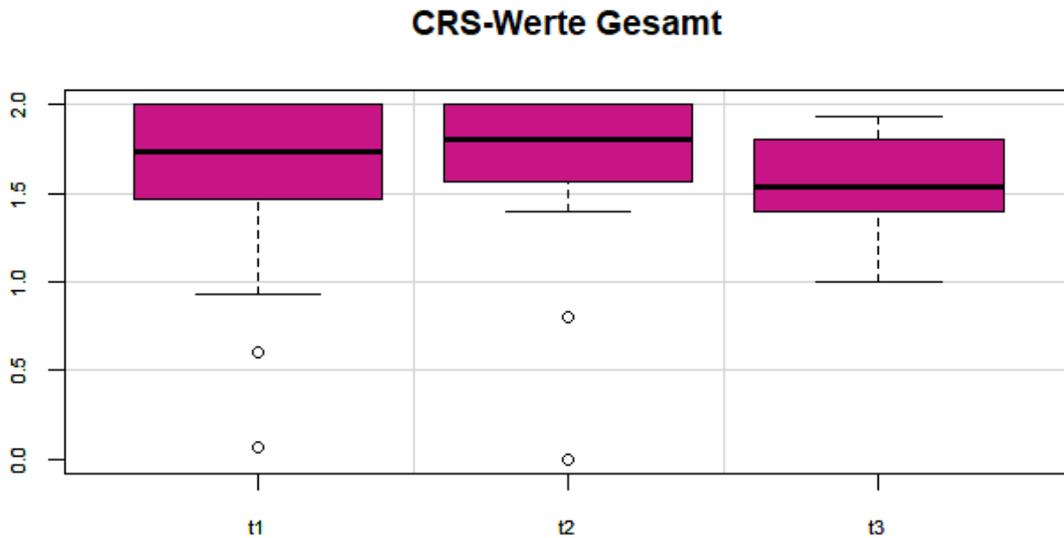


Abbildung 24: Gesamtwerte der CRS-Skala zu allen drei Messzeitpunkten

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 („überhaupt nicht miteinander vereinbar“) bis Max = 4 („sehr gut miteinander vereinbar“); Messzeitpunkte: t1, t2, t3;

**Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten:** Es gibt keine signifikanten Veränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten (Abbildung 24).

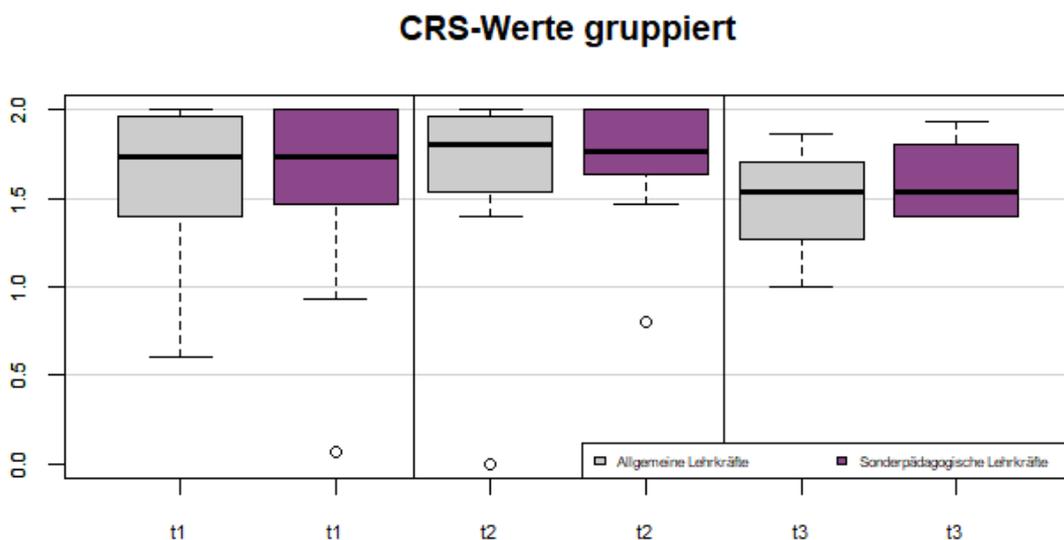


Abbildung 25: Gesamtwerte und nach Lehramt gruppierte Werte der CRS-Skala zu allen drei Messzeitpunkten

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 („überhaupt nicht miteinander vereinbar“) bis Max = 4 („sehr gut miteinander vereinbar“); Messzeitpunkte: t1, t2, t3; Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (= Ag) und sonderpädagogische Lehrkraft (= Sp);

**Lehramtsspezifische Betrachtung:** Die Werte der beiden Teilgruppen, allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, unterscheiden sich zu keinem der drei Erhebungszeitpunkte signifikant voneinander (Abbildung 25).

### FAT

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

**Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten:** Es gibt keine signifikanten Veränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten (Abbildung 26).

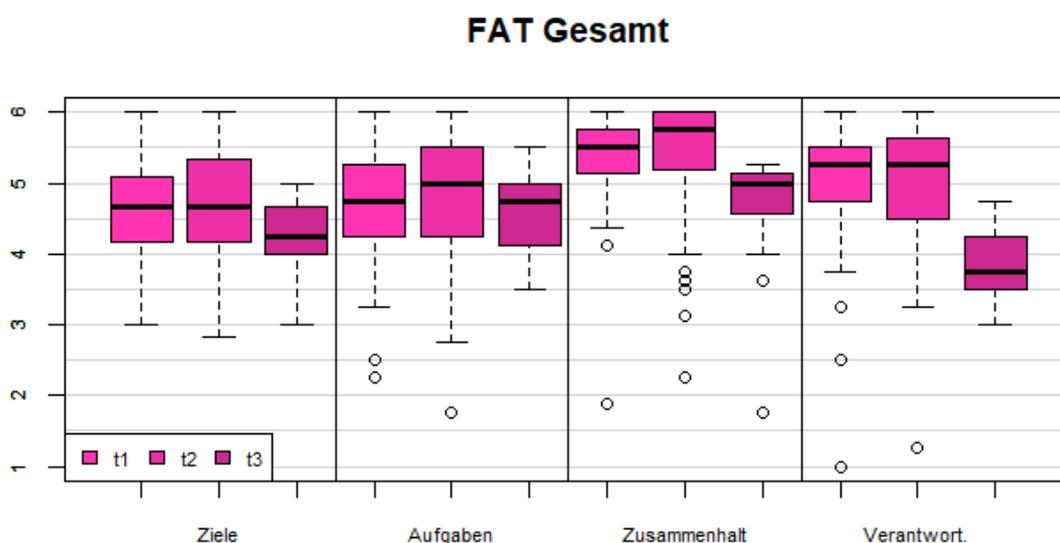


Abbildung 26: FAT Gesamt

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 bis Max = 6; Messzeitpunkte: t1, t2, t3; Skalen: Zielorientierung (=Ziele), Aufgabenbewältigung (=Aufgaben), Zusammenhalt (=Zusammenhalt), Verantwortungsübernahme (=Verantwort.);

**Lehramtsspezifische Betrachtung:** Die Werte der beiden Teilgruppen, allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, unterscheiden sich zu keinem der drei Erhebungszeitpunkte signifikant voneinander (Abbildung 27, Abbildung 28, Abbildung 29, Abbildung 25).

### FAT (t1) gruppiert

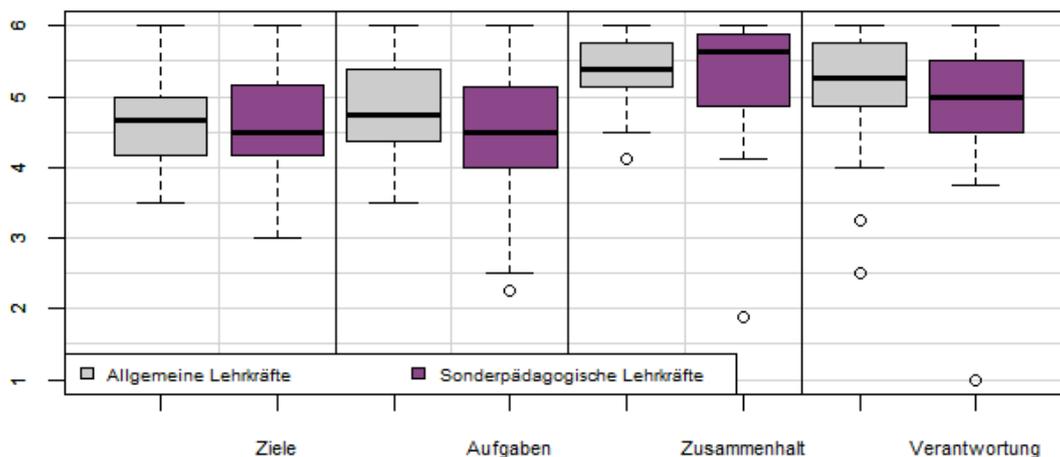


Abbildung 27: FAT gruppiert zu Messzeitpunkt 1 (t1)

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 bis Max = 6; Messzeitpunkt: 3 (t3); Skalen: Zielorientierung (=Ziele), Aufgabenbewältigung (=Aufgaben), Zusammenhalt (=Zusammenhalt), Verantwortungsübernahme (=Verantwortung); Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (= grau) und sonderpädagogische Lehrkraft (= violett);

### FAT (t2) gruppiert

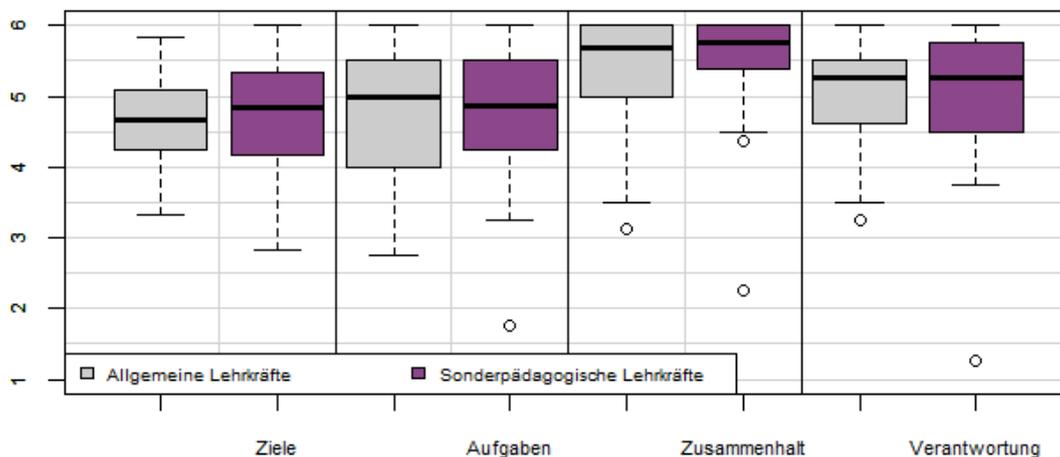


Abbildung 28: FAT zu Messzeitpunkt 2 (t2)

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 bis Max = 6; Messzeitpunkt: 3 (t3); Skalen: Zielorientierung (=Ziele), Aufgabenbewältigung (=Aufgaben), Zusammenhalt (=Zusammenhalt), Verantwortungsübernahme (=Verantwortung); Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (= grau) und sonderpädagogische Lehrkraft (= violett);

### FAT (t3) gruppiert

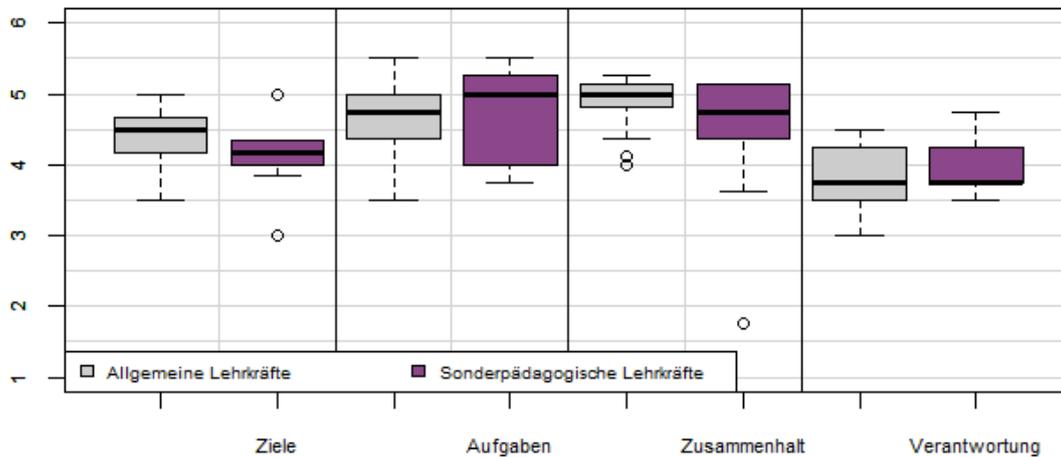


Abbildung 29: FAT gruppiert zu Messzeitpunkt 3 (t3)

Anmerkungen: Skalierung von Min = 1 bis Max = 6; Messzeitpunkt: 3 (t3); Skalen: Zielorientierung (=Ziele), Aufgabenbewältigung (=Aufgaben), Zusammenhalt (=Zusammenhalt), Verantwortungsübernahme (=Verantwortung); Differenzierung nach Lehramt in allgemeine Lehrkraft (= grau) und sonderpädagogische Lehrkraft (= violett);

### Kompetenzbereiche der Kooperation

Die Gestaltung der Kooperation ist stark in spezifische Kompetenzbereiche unterteilt. Bezogen auf verschiedene Kompetenzbereiche sollten die Lehrkräfte zuordnen, welches Tätigkeitsfeld im Zuständigkeitsbereich welchen Lehramts liegt und was in welchem Zuständigkeitsbereich liegen sollte (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014).

#### Ergebnisse von Messzeitpunkt 1

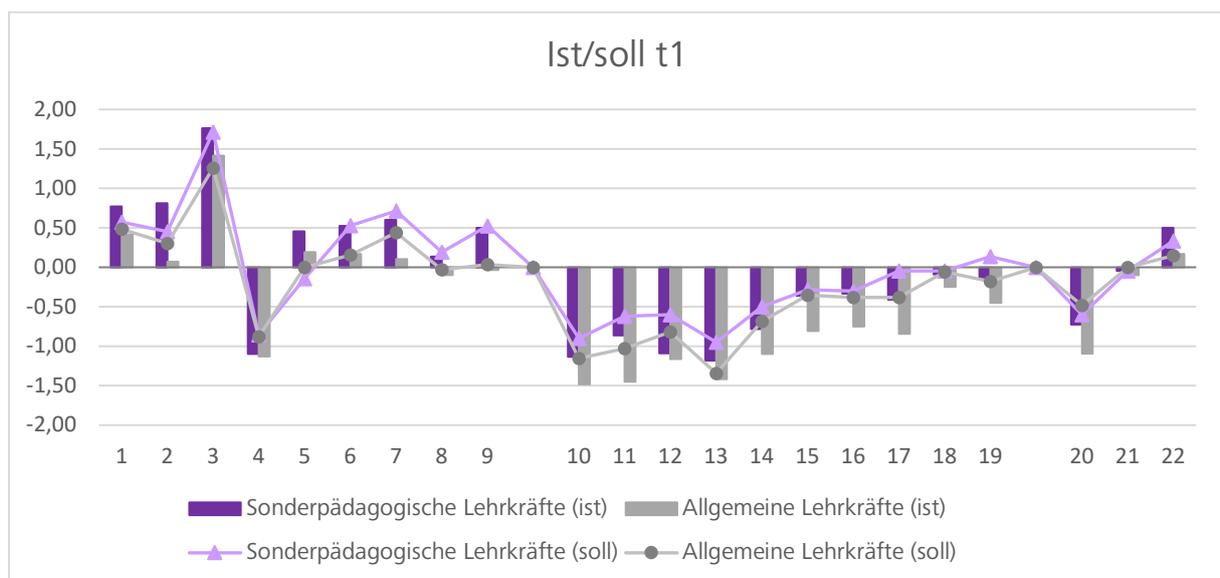


Abbildung 30: Kompetenzbereiche Ist/Soll zu Messzeitpunkt 1 (t1)

Anmerkungen: Skalierung von Min = -2 (=Zuständigkeit der allgemeinen Lehrkraft) über 0 (=gemeinsame Zuständigkeit) bis Max = 2 (=Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft); Messzeitpunkt: 1 (t1);

### *Diagnostik und Förderung*

Aufgaben wie die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf“ (Item 1), die „Überprüfung von Förderzielen“ (Item 2) oder die „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 7), die einen Bezug zum sonderpädagogischen Förderstatus der Schüler:innen aufweisen, liegen aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte eher in ihrer eigenen Verantwortung. Am deutlichsten ist die Ausprägung bei der „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Item 3). Die allgemeinen Lehrkräfte sehen die Feststellung ebenfalls deutlich im Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte gelagert. Die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die gesamte Klasse“ (Item 4) sehen sie allerdings deutlich bei sich. Alle anderen diagnostischen Tätigkeiten sehen sie jedoch tendenziell eher als gemeinsam an. Die „Umsetzung der Förderziele“ (Item 8) wird gemeinsam verantwortet (Abbildung 30).

Mit Blick auf die Werte zum Soll-Stand zeigt sich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Verantwortung für die „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Item 3) ebenfalls stark bei sich selbst verorten. Die „Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen“ (Item 6), „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 7) und die „Unterrichtsmethoden für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 9) sollten auch weiterhin tendenziell eher in ihrer Verantwortung liegen. Die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes von Schüler:innen mit Förderbedarf“ (Item 1) und die „Überprüfung der Förderziele“ (Item 2) sollten jedoch eher zu einer gemeinsamen Tätigkeit werden. Auch die „Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen“ (Item 5) sowie die „Umsetzung der Förderziele“ (Item 8) sollen gemeinsam verantwortet werden (Abbildung 30).

### *Klassenbezogene Aufgaben*

Die klassenbezogenen Aufgaben liegen beiden Lehrkräften zufolge eher in der Zuständigkeit der allgemeinen Lehrkraft (Items 10-14). Die allgemeinen Lehrkräfte sehen sich selbst dabei stärker in der Verantwortung für diese Tätigkeiten. Die „Niveaudifferenzierung im Klassenverband“ (Item 15) und die „Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die gesamte Klasse“ (Item 16) sehen die sonderpädagogischen Lehrkräfte als gemeinsame Aufgabe an, während die allgemeinen Lehrkräfte diese Aufgabe bei sich verorten. Die „Intervention bei unangepasstem Verhalten“ (Item 18) und die „Festlegung von Lernorten“ (Item 19) nehmen beide Lehrkräfte als gemeinsame Tätigkeit wahr (Abbildung 30).

Die Angaben beider Befragungsgruppen zum gewünschten Soll-Stand zeigen, dass die klassenbezogenen Aufgaben eher bei der allgemeinen Lehrkraft liegen sollten (Items 10-14). Die Aufgaben, die eine Differenzierung betreffen (Items 15-16) und auch die „konkrete Vorbereitung des Unterrichts“ (Item 17), sollen den sonderpädagogischen Lehrkräften zufolge gemeinsam erledigt werden. Die allgemeinen Lehrkräfte sehen tendenziell eine Eigenverantwortung für diese Tätigkeiten (Abbildung 30).

### *Beratung und Kooperation*

Beratende und kooperative Aufgaben (Abb. 4) wie „Beratungsgespräche mit Eltern“ (Item 21) und die „kollegiale Beratung“ (Item 22) werden von beiden als gemeinsame Aufgaben wahrgenommen. „Elternabende“ (Item 20) liegen in der Verantwortung der allgemeinen Lehrkraft. Der Soll- und der Ist-Stand stimmen nahezu überein (Abbildung 30).

### *Ergebnisse von Messzeitpunkt 2*

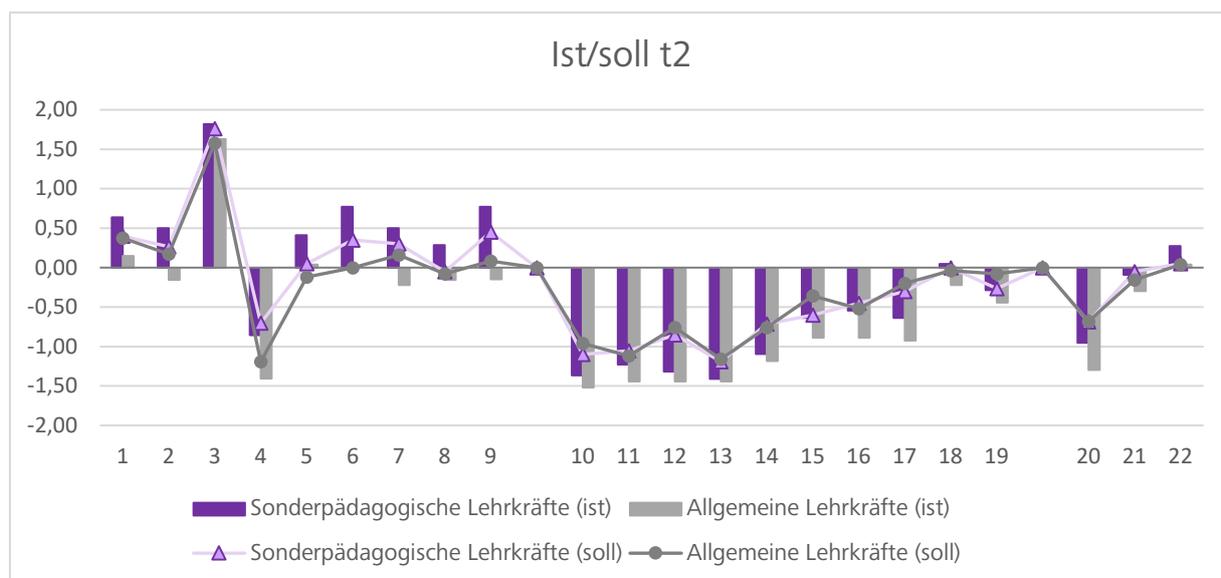


Abbildung 31: Kompetenzbereiche Ist/Soll zu Messzeitpunkt 2 (t2)

Anmerkungen: Skalierung von Min = -2 (=Zuständigkeit der allgemeinen Lehrkraft) über 0 (=gemeinsame Zuständigkeit) bis Max = 2 (=Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft); Messzeitpunkt: 2 (t2);

Derselbe Fragebogen wurde auch beim zweiten Messzeitpunkt eingesetzt. Wie bereits beim ersten Messzeitpunkt, konnten auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte festgestellt werden, weshalb die Daten erneut deskriptiv beschrieben werden (Abbildung 31).

### Diagnostik und Förderung

Die Aufgaben den Lernentwicklungsstand für Schüler:innen mit individuellem Förderbedarf zu erheben (Item 1) und die „Überprüfung der Förderziele“ (Item 2) liegen nun nicht mehr so stark bei der sonderpädagogischen Lehrkraft wie beim ersten Messzeitpunkt, sondern werden tendenziell als eine gemeinsame Tätigkeit wahrgenommen. Die „Feststellung des Förderbedarfes“ (Item 3) wird nach wie vor deutlich bei der sonderpädagogischen Lehrkraft gesehen. Die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die gesamte Klasse“ (Item 4) sehen die allgemeinen Lehrkräfte nun stärker in ihrer Verantwortung als zuvor. Die Einschätzung der sonderpädagogischen Lehrkräfte bleibt ähnlich. Besonders die Aufgaben „Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen“ (Item 5), „Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen“ (Item 6), „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 7), „Umsetzung von Förderzielen“ (Item 8) und „Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 9) werden von den allgemeinen Lehrkräften deutlich als gemeinsame Tätigkeiten betrachtet. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sehen die „Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen“ (Item 6) und die „Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 9) jedoch eher in ihrer eigenen Zuständigkeit. Die Ausprägungen sind dabei etwas stärker als beim ersten Messzeitpunkt.

Schon bei einer globalen Betrachtung des Soll-Stands fällt auf, dass diese sich in Richtung einer gemeinsamen Zuständigkeit bewegt haben, jedoch gibt es zwei Ausnahmen. Zum einen soll die „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes“ (Item 3) aus Sicht von beiden Lehrkräften klar bei den sonderpädagogischen Lehrkräften bleiben und zum anderen soll die „Erhebung des

Lernentwicklungsstandes für die gesamte Klasse“ (Item 4) weiterhin von den allgemeinen Lehrkräften durchgeführt werden.

### *Klassenbezogene Aufgaben*

Die klassenbezogenen Aufgaben liegen nach wie vor überwiegend bei den allgemeinen Lehrkräften. Die Einschätzungen der Lehrkräfte haben sich im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt angenähert und unterscheiden sich nur noch geringfügig. Die Aufgaben bei unangepasstem Verhalten zu intervenieren (Item 18) und die Lernorte festzulegen (Item 19) werden als gemeinsam angesehen.

Der Blick auf die Angaben zum Soll-Stand zeigt, dass sich die Einschätzungen der Zuständigkeit nicht grundlegend geändert haben. Dennoch ist zu erkennen, dass sich die Einschätzungen der Lehrämter einander nun angeglichen haben, was sich daran zeigt, dass die soll-Punkte bei vielen Items nahezu übereinander liegen. Insbesondere die sonderpädagogischen Lehrkräfte sehen diese Aufgaben nun ebenfalls stärker in der Verantwortung der allgemeinen Lehrkraft.

### *Beratung und Kooperation*

Die Elternabende (20) liegen nach wie vor in der Verantwortung der allgemeinen Lehrkraft. Die Beratungsgespräche mit Eltern (21) und die kollegiale Beratung (22) werden weiterhin von beiden Lehrämtern als gemeinsame Aufgabe verantwortet.

Die Angaben des Ist-Stands entsprechen nahezu den des Soll-Stands. So soll die allgemeine Lehrkraft für die Elternabende (20) zuständig sein, während die zwei Aufgaben Beratungsgespräche (21) und die kollegiale Beratung (22) im Zuständigkeitsbereich beider Lehrämterliegen sollen.

### Ergebnisse von Messzeitpunkt 3

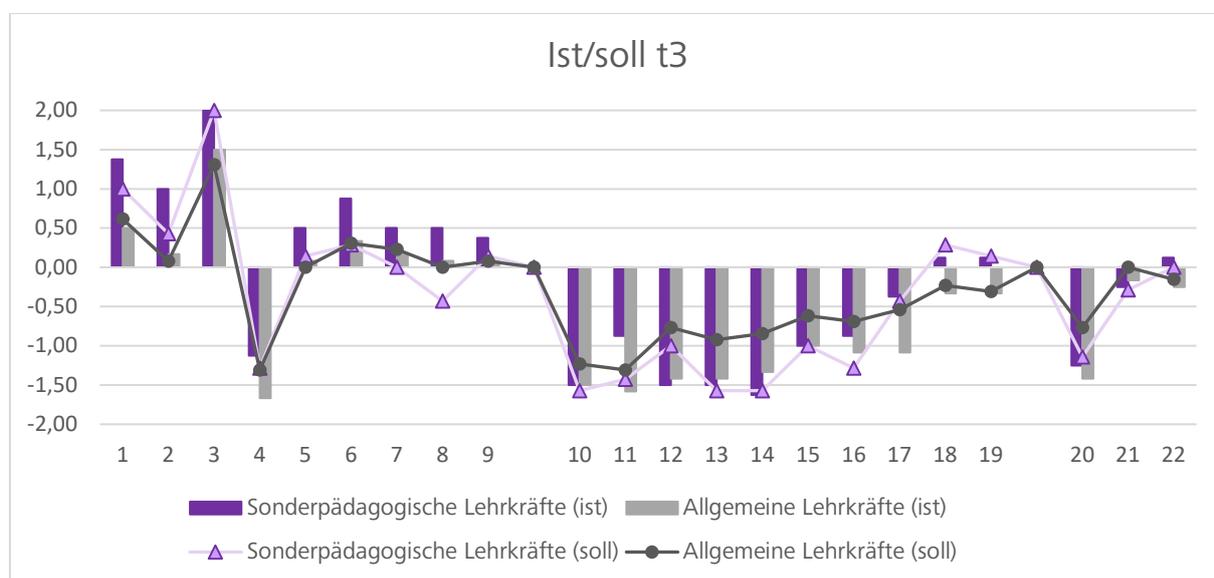


Abbildung 32: Kompetenzbereiche Ist/Soll zu Messzeitpunkt 3 (t3)

Anmerkungen: Skalierung von Min = -2 (=Zuständigkeit der allgemeinen Lehrkraft) über 0 (=gemeinsame Zuständigkeit) bis Max = 2 (=Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft); Messzeitpunkt: 3 (t3);

### Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere Aufgaben der Förderung und Diagnose, welche einen Bezug zur Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs

aufweisen, eher in der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft liegen. Am stärksten ausgeprägt ist dabei die Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkraft für die Aufgabe der „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Die allgemeinen Lehrkräfte übernehmen vor allem dann diagnostische Aufgaben, wenn sie die gesamte Klasse betreffen. Auch weitere klassenbezogene Aufgaben liegen vornehmlich bei den allgemeinen Lehrkräften. Aufgaben, die am ehesten gemeinsam verantwortet werden, sind die „Intervention bei unangepasstem Verhalten“, die „Festlegung der Lernorte“, die „Beratungsgespräche mit den Eltern“ und die „kollegiale Beratung“.

Wie bereits thematisiert, konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten und auch keine signifikant verschiedenen Einschätzungen der beiden Lehrkräfte festgestellt werden. Dennoch lässt sich erkennen, dass sich die Einschätzungen der beiden Lehrkräfte zum Soll-Stand der Aufgabenzuständigkeit nun stärker gleichen. Die Angaben zum Soll-Stand näherten sich bei den Aufgaben „Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen“ (Item 5), „Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen“ (Item 6), „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 7), „Umsetzung von Förderzielen“ (Item 8) und „Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 9) am zweiten Messzeitpunkt tendenziell einer gemeinsamen Zuständigkeit an, während sie am ersten Messzeitpunkt noch stärker ausdifferenziert waren. Lediglich die „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Item 3) soll noch immer deutlich bei den sonderpädagogischen Lehrkräften liegen, während die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die gesamte Klasse“ (Item 4) eher bei den allgemeinen Lehrkräften liegen soll.

Die nicht signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der beiden Lehrkräfte zeigen auf, dass ihre Einschätzungen sich prinzipiell ähneln. Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte den Ist-Stand der Aufgabenzuständigkeiten differierend wahrnehmen. Zudem verändert der Ist-Stand sich zwischen den beiden Messzeitpunkten nicht. Dies ist insofern erwartungskonform, da die konkreten Aufgabenzuständigkeiten zwar von den Lehrkräften selbst verhandelt werden, sie aber abhängig von Rahmenbedingungen, wie etwa der gemeinsam zur Verfügung stehenden Zeit in der Klasse und zum gemeinsamen Unterrichten, abhängig sind. Auf diese Parameter konnte die Fortbildung keinen Einfluss nehmen.

Insbesondere das Angleichen der Einschätzungen beider Lehrkräfte zum Soll-Stand der Aufgaben deutet jedoch darauf hin, dass die Lehrkräfte sich aktiv mit ihren Aufgabenprofilen beschäftigt haben und eine Klärung oder zumindest ein Bewusstsein für die jeweils verantworteten Aufgaben entstanden ist. Dabei scheint sich ein gemeinsames Verständnis zwischen den allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften entwickelt zu haben. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Fortbildung die Teilnehmenden dazu animiert und sie darin unterstützt hat, sich ihre gegenwärtige Aufgabenzuständigkeiten vor Augen zu führen und auch die Erwartungen an die Aufgabenteilung miteinander abzuklären.

## Unterrichtsformen

### Eignung

Die Lehrkräfte wurden vor Besuch der Fortbildung (t1) gefragt, für wie geeignet sie die beschriebenen Unterrichtsformen für die Schüler:innen ihrer Klasse halten. Als am ehesten geeignet stufen sie tendenziell offene Arbeitsformen wie „Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke und Werkstattarbeit“ ein. Auch kooperative Lernformen wie „Stationen- und Gruppenarbeit“ wurden als

geeignet empfunden. Nachfolgend galten die Co-Teaching Formen des „gemeinsamen, lehrerzentrierten Unterrichts“ und „einer unterrichtet, einer beobachtet“ als geeignet (Abbildung 33).

Am wenigsten geeignet schien den Lehrkräften zufolge der getrennte Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum sowie der getrennte Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gleichen Raum zu sein (Abbildung 33).



Abbildung 33: Einschätzung bezüglich der Eignung der Unterrichtsformen zu Messzeitpunkt 1 (t1)

Anmerkungen: Skalierung: 4 = völlig geeignet, 3 = überwiegend geeignet, 2 = wenig geeignet, 1 = gar nicht geeignet; Messzeitpunkt: 1 (t1);

Im Anschluss an die Fortbildung (t2) wurden nach wie vor die tendenziell offenen Arbeitsformen „Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke und Werkstattarbeit“ als am meisten geeignet empfunden. Ebenfalls recht geeignet schienen nun die „Stationen- und Gruppenarbeit“ sowie die Einzeldiagnostik von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Abbildung 34).

Als wenig geeignet empfanden die Lehrkräfte erneut das parallele Unterrichten in demselben Raum. Unabhängig davon, ob es sich um gemischte Gruppen oder die Aufteilung nach Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf handelt (Abbildung 34).

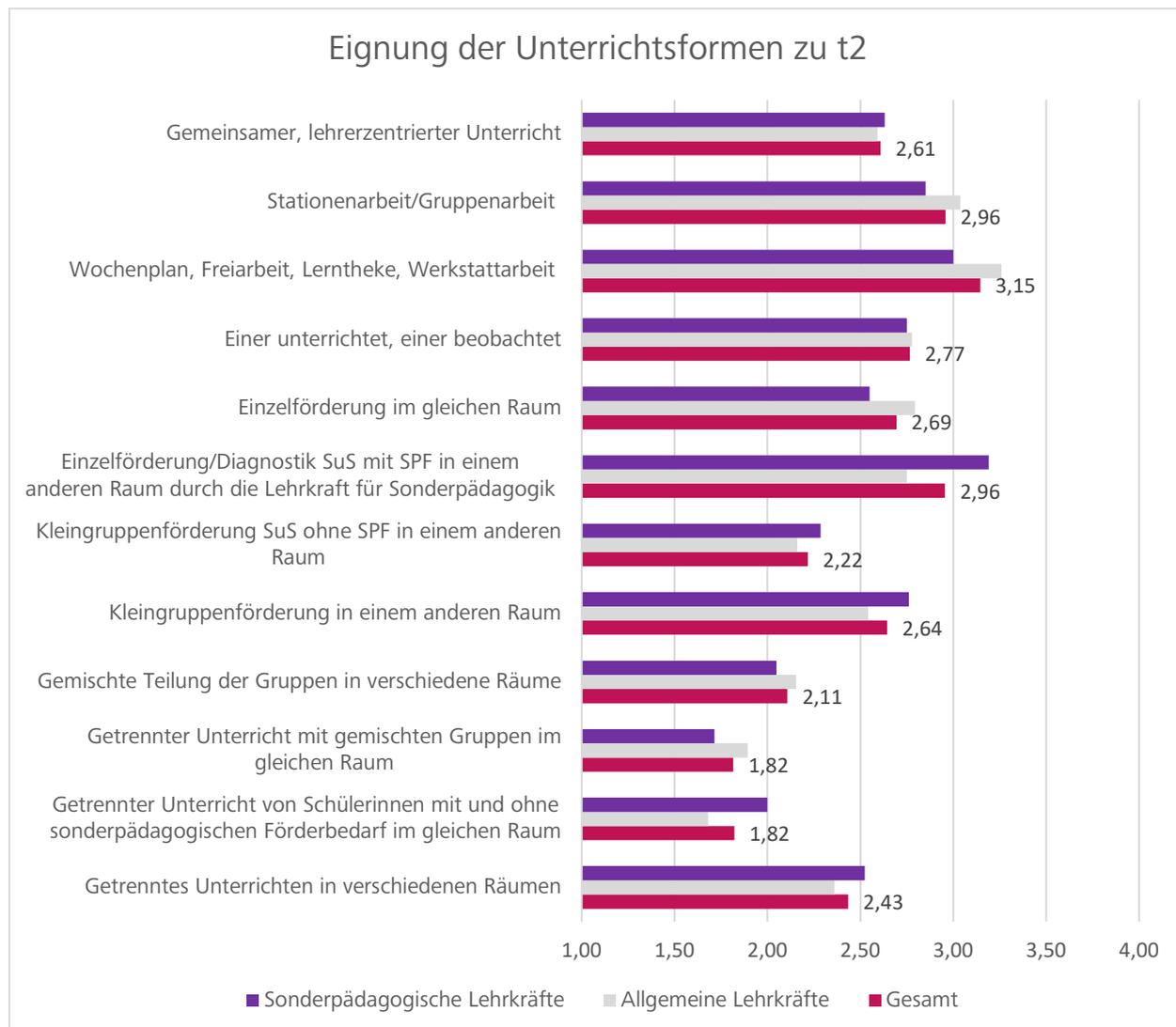


Abbildung 34: Einschätzung zur Eignung der Unterrichtsformen zu Messzeitpunkt 2 (t2)

Anmerkungen: Skalierung: 4 = völlig geeignet, 3 = überwiegend geeignet, 2 = wenig geeignet, 1 = gar nicht geeignet; Messzeitpunkt: 2 (t2);

### Häufigkeit des Einsatzes

Am häufigsten eingesetzt wurden der gemeinsame lehrerzentrierte Unterricht, das getrennte Unterrichten in verschiedenen Räumen und offene Arbeitsformen wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit, die Lerntheke oder Werkstattarbeit. Am seltensten eingesetzt wurde das parallele Unterrichten sowohl in Bezug auf den getrennten Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum als auch den getrennten Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gleichen Raum.



Abbildung 35: Einschätzung wie häufig die jeweilige Unterrichtsform im letzten Monat eingesetzt wurde

Anmerkungen: Skalierung: 1 = "bislang nicht", 2 = "blockweise/projektbezogen", 3 = "einmal im Monat", 4 = "mehrmals im Monat", 5 = "einmal in der Woche", 6 = "mehrmals in der Woche; Messzeitpunkte: 1 (t1), 2 (t2);

**Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten:** Insgesamt zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten t1 und t2 in Bezug auf die Fragestellung, wie häufig die Unterrichtsformen im letzten Monat eingesetzt wurden.

Tabelle 18: T-Test bei gepaarten Stichproben für die Häufigkeit der Unterrichtsformen

T-Test bei gepaarten Stichproben (t1-t2)			
	T	df	p
Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne SPF in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte WANN	1.738	22	.096
Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung, sondern z.B. nach Interessen WANN	-1.848	20	.079
Gemeinsamer, lehrerzentrierter Unterricht (egal ob Klassensitzordnung, Stuhlkreis, ...) im gleichen Raum WANN	2.063	31	.048

Getrennter Unterricht von Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gleichen Raum WANN	-1.859	26	.074
---	--------	----	------

Anmerkung: Signifikanzniveau: \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$ , \*\*\* =  $p < 0.001$ ;

## Qualitative Teilstudien

### Interviews

#### Übersicht zu den geführten Interviews

An den Interviews, die zu Messzeitpunkt 1 und 2 telefonisch geführt wurden, nahmen insgesamt 50 Lehrkräfte teil. Zum ersten Messzeitpunkt wurden 28 Lehrkräfte und zum zweiten Messzeitpunkt 22 Lehrkräfte interviewt. Sowohl das Durchschnittsalter als auch der Anteil an Frauen entspricht in etwa den Werten der Gesamtstichprobe.

Tabelle 19: Interviewsample

	<b>Gesamt</b>	<b>AL</b>	<b>SP</b>	<b>Männlich</b>	<b>Alter</b>	<b>Berufserfahrung</b>	<b>Berufserfahrung in inklusiven Settings</b>
	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>MW (SD)</b>	<b>MW (SD)</b>	<b>MW (SD)</b>
<b>t1</b>	28	15	13	4	46.91 (8.71)	17.25 (8.94)	4.48 (3.36)
<b>t2</b>	22	14	8	4	44.72 (8.05)	16.57 (9.06)	4.00 (3.48)
<b>Gesamt</b>	50	29	21	4	45.88 (8.50)	16.87 (8.93)	4.37 (3.10)

### Erhebungsmethode

Die Befragten werden als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen betrachtet, da ihre Erfahrungen einzigartig und individuell sind (Heinze 2001). Die Erzählungen der Lehrkräfte werden durch die Forschenden nicht bewertet, das bedeutet, dass die Haltung oder die beschriebenen Handlungen der Lehrkräfte weder als „richtig“ noch als „falsch“ beurteilt werden.

Die geführten Interviews folgen einer narrativen Orientierung, da damit den Befragten größtmögliche Freiheit ermöglicht wird, was sie erzählen möchten. Dies ist für die Beantwortung der Forschungsfragen wesentlich, da die Auswahl dessen, was erzählt wird auf die individuelle Relevanz hinweist. Aber nicht nur die Inhalte, sondern auch die Art und Weise, wie erzählt wird und die Kontexte der Narrationen sind für die Analyse von Bedeutung (Nohl 2009). Im Interview mit den Lehrkräften werden daher offene Fragen gestellt, die Komplexität zulassen und kognitive, emotionale sowie motivationale Komponenten miteinschließen können.

Die durch narrativ-orientierte Interviews generierten Erzählungen bieten einen Weg die inklusionsspezifischen Erfahrungen der Lehrkräfte einzufangen und dienen dazu, die Inklusionskonzepte der befragten Lehrkräfte rekonstruieren zu können. In narrativ-orientierten Interviews greifen die „Zugzwänge des Erzählens“ (Kallmeyer & Schütze 1977). Durch den „Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang“ wird der/die Erzählende dazu getrieben, „nur das zu erzählen, was an Ereignissen als ‚Ereignisknoten‘ innerhalb der zu erzählenden Geschichte relevant ist. Das setzt den Zwang voraus, Einzelereignisse und Situationen unter Gesichtspunkten der Gesamtaussage der zu erzählenden Geschichte fortlaufend zu gewichten und zu bewerten“

(Kallmeyer & Schütze 1977, S. 188). Es wird angenommen, dass die vorliegenden Erzählungen, welche durch erzählgenerierende Fragen anhand eines flexiblen Gesprächsleitfadens entstanden sind, diesem Zugzwang unterliegen, wobei mit der Länge einer Erzählung auch der Zugzwang stärker anwächst (vgl. Nohl 2009, S. 29).

Der für die qualitative Studie erstellte Interviewleitfaden dient der interviewenden Person als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze für die Gespräche. Durch den Leitfaden werden die zentralen Interviewthemen vorgegeben und können fallvergleichend analysiert werden. Die einzelnen Fragen des Leitfadens werden in den Interviews nicht zwingend der Reihe nach „abgearbeitet“, wodurch eine flexible, situationsangepasste Gesprächssituation ermöglicht und eine „Leitfadenbürokratie“ verhindert wird (vgl. Hopf 1978).

Die Befragten erhalten im Gesprächsverlauf mehrfach Gelegenheit sich aus verschiedenen Blickwinkeln zum selben Thema zu äußern. Durch Nachfragen können die Befragten zu mehr Erzählungen angeregt werden. Genauere Informationen oder eine Veranschaulichung durch Beispiele können so gewonnen werden. Die interviewende Person achtet darauf, den Erzählfluss zu fördern und nicht zu unterbrechen. Eine einfach umzusetzende Interviewtechnik ist das bewusste Warten der interviewenden Person am Ende einer Erzählepisode, da dies dazu führen kann, dass die befragte Person von sich aus ihre Erzählung fortsetzt (Schütze 1983, Gläser & Laudel 2006).

Interviews, die auf bestimmte Themen abzielen, sind stets mit der Unsicherheit verbunden, ob die gestellten Fragen für die befragte Person tatsächlich relevant sind, da sie sie aufgrund einer allgemeinen sozialen Verpflichtung beantworten werden. Bei der Analyse ist dieser Aspekt zu beachten, um subjektive Relevanzen nicht fälschlicherweise hineinzuzinterpretieren.

Wichtig für die Analyse ist, dass die Sprachgewohnheiten der Befragten im Gespräch sichtbar werden, und daher bestimmte Begriffe von den Befragten selbst und nicht von der interviewenden Person eingeführt werden. Begriffe wie „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“, „Inklusionskinder“, „gute“ oder „schlechte Schüler“, „Starke“, „Schwache“ usw. werden nicht von der interviewenden Person ins Feld gezogen, sondern nur nach einer Verwendung der Befragten nachgesprochen.

Um eine gute Passung von Forschungsfragen, -gegenstand und Material zu erzielen, wurde der Interviewleitfaden mehrfach überarbeitet und geeignete Interviewstrategien überlegt. Zunächst wurden die Interviews in Form des „problemzentrierten Interviews“ geplant, jedoch fanden sich darin Kommunikationsstrategien wie die Konfrontation oder das Zurückspiegeln (vgl. Witzel 2000) darin, die das Vertrauensverhältnis beeinträchtigen und Rechtfertigungen provozieren könnten. Um eine vertrauensvolle Gesprächsbasis zu schaffen, wurde in den Interviews versucht, eine empathische Haltung einzunehmen und auf kritische Nachfragen zu verzichten sowie Unklarheiten und Irritationen als Verständnisfragen zu formulieren (vgl. Nohl 2009).

Die nun folgenden Leitfäden für MZP 1 (vor der Intervention) und MZP 2 (nach der Intervention) diene als Arbeitsgrundlage und Gedächtnisstütze bei den geführten Interviews im Rahmen der Erhebungsphase.

## **Interviewleitfaden**

### Interviewleitfaden (MZP 1)

<b>Themenkomplex</b>	<b>Leitfrage</b>	<b>Memo für Nachfragen, wenn nicht angesprochen</b>

	<b>(Erzählaufforderung); Reihenfolge und exakte Formulierung variabel</b>	
Einleitung	Erzählen Sie kurz von sich: Wer sind Sie, was machen Sie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>CODE</b></li> <li>○ Seit wie vielen Jahren im Beruf?</li> <li>○ Wie lange in der jetzigen Teamkonstellation?</li> <li>○ Schon Kooperationserfahrungen im Vorhinein</li> <li>○ Wie viele Stunden pro Woche gemeinsam in Klasse?</li> <li>○ Warum Teilnahme an Fortbildung?</li> </ul>
Inklusion	Was bedeutet für Sie „Inklusion im Klassenzimmer“?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was wird gemacht/ Unterrichtsebene +</li> <li>○ Situationen</li> <li>○ Voraussetzungen</li> <li>○ Was sind die Grenzen? (Kind oder Strukturen)</li> <li>○ Wann ist Inklusion gelungen?</li> </ul>
	Und wie denken Sie wird sich das Thema Inklusion zukünftig entwickeln?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sorgen/Probleme</li> <li>○ Eigene Einstellung</li> </ul>
Kooperation (allgemein)	Was bedeutet Kooperation für Sie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eigene Definition</li> <li>○ Welcher persönliche Stellenwert?</li> </ul>
Gelingende Kooperation	Wie geht es Ihnen mit der Kooperation im Unterricht?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was wird von Kooperation erwartet?</li> <li>○ Warum/ Warum nicht?</li> <li>○ Situationen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Woran machen Sie das fest?</li> <li>○ Was sind Indizien?</li> </ul> </li> </ul>
	Wie würde Ihrer Ansicht nach eine gelungene Kooperation aussehen, bzw. welche Merkmale hätte diese?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was schätzen Sie besonders daran?</li> <li>○ Woran machen Sie das Gelingen aus?</li> </ul>
	Welche Ressourcen braucht es für eine gelungene Kooperation?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Strukturelle Rahmenbedingungen?</li> <li>○ Personale Eigenschaften?</li> <li>○ Eigenschaften des Kooperationspartners?</li> <li>○ Fähigkeiten/Kompetenzen?</li> <li>○ Feste Regelungen und Absprachen?</li> <li>○ Gemeinsame Vereinbarungen getroffen?</li> </ul>

	Welche Maßnahmen gibt es, um Sie in Ihrem Prozess der Kooperation zu unterstützen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zum Beispiel durch den Schulleiter?</li> <li>○ Werden Teambuilding Aktivitäten durchgeführt oder angeleitet?</li> <li>○ Haben sie als Team Supervisionen?</li> <li>○ Durch andere Teams?</li> </ul>
Unterstützung im Kooperationsprozess	Inwieweit kooperieren andere KollegInnen Ihrer Schule miteinander?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gibt es feste Teamstrukturen im Kollegium? (Jahrgangs-, Klassenteams)</li> <li>○ Läuft paralleler Unterricht?</li> </ul>
Kooperationsstrukturen an der Schule	Wie organisieren Sie die Aufgabenteilung im Team?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wer ist für was zuständig?</li> <li>○ Nach welchen Kriterien wird zugeteilt?</li> </ul>
Aufgabenteilung/ Unterrichtsplanung	Wie planen Sie Ihren (gemeinsamen) Unterricht?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wann?</li> <li>○ Wie viel Zeit steht Ihnen dafür gemeinsam zur Verfügung? Ist diese ausreichend?</li> </ul>
Abschluss	Bevor wir nun zum Ende kommen, gibt es noch etwas, was Ihrer Meinung nach zu kurz gekommen ist, oder was Sie noch loswerden möchten?	

*Interviewleitfaden (MZP 2)*

<b>Leitfrage (Erzählaufforderung), Reihenfolge und Formulierung variabel</b>	<b>Memo für Nachfragen, wenn nicht angesprochen</b>
<p>Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie an Inklusion denken?</p> <p>Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie an Inklusion und Schule denken?</p> <p>Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie an Inklusion und Ihren Unterricht denken?</p>	<p>Wie sieht Inklusion in ihrem Schulalltag aus?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bitte erzählen Sie von einer typischen, inklusiven Unterrichtssituation! <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie machen Sie das? (Differenzierung, Lernangebote)</li> <li>○ Was ist überhaupt möglich?</li> </ul> </li> <li>● Denken Sie bei Ihrem „inklusivem Unterricht“ an jemand bestimmten? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ (Können Sie mir etwas über ... erzählen? Wie ist der Unterricht für Sie mit ...?) (Umgang mit SuS)</li> </ul> </li> <li>● Wie ist es für Sie, Ihre Schülerinnen und Schüler im inklusiven Setting zu unterrichten?</li> </ul>
<p>Was ist Ihr Verständnis von „Inklusion“?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie schätzen Sie Ihr Wissen über Inklusion ein?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ eigene Definition</li> <li>○ (Umgang mit SuS)</li> <li>○ (Differenzierung)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie schätzen Sie Ihre praktische Fähigkeiten ein?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ (Lernangebote)</li> <li>○ (Erfahrungen mit Inklusion)</li> </ul>
<p>Was bedeutet Kooperation für Sie?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie sieht für Sie gelungene Kooperation aus?</li> <li>○ Konnten Sie aufgrund der Zusammenarbeit voneinander lernen? (Welches Wissen?)</li> <li>○ Wie würden Sie Ihr (aktuelles) Kooperationsverhältnis beschreiben?</li> <li>○ Welche Erwartungen/Wünsche haben Sie an Ihren Kooperationspartner?             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ bzgl. Persönlicher Eigenschaften</li> <li>○ Aufgaben (Zuständigkeiten, Verantwortungsbereiche)</li> <li>○ Kommunikation/Absprachen</li> </ul> </li> <li>○ Wo liegt Ihrer Ansicht nach der Unterschied zwischen SP und GLK?</li> <li>○ Was haben GLK und SP gemeinsam?</li> </ul>
	<p>Wie nehmen Sie Ihre eigene Rolle im inklusiven Setting wahr? Was empfinden Sie als Ihre persönliche Aufgabe?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Welche Aufgaben übernehmen Sie? (Wofür/Für welche SuS sind Sie zuständig/verantwortlich?)</li> <li>○ Welche Aufgaben übernehmen Sie (prinzipiell) nicht?</li> <li>○ Wie kam es zu dieser Aufteilung?</li> <li>○ Wie erleben Sie Ihre Rolle/Ihr zugeteiltes Aufgabengebiet? (Zufrieden? Änderungswunsch?)</li> </ul>
<p>Inwieweit fühlen Sie sich für die Herausforderungen des Schulalltags gewappnet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Welche Situationen erleben Sie als besonders herausfordernd? Beispiele</li> </ul>
<p>(Verständnis von Schule und Unterricht)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was ist Ihnen in Ihrem Unterricht besonders wichtig?</li> <li>○ Welche Ziele verfolgen Sie?</li> <li>○ Welche Ziele verfolgen Sie gemeinsam mit Ihrer Kollegin?</li> <li>○ Worauf achten Sie bei Ihrer Unterrichtsgestaltung?</li> <li>○ Welche Unterrichtsformen haben Sie in Ihrem Unterricht bereits ausprobiert?</li> <li>○ Welche haben sich besonders bewährt?</li> <li>○ Wie gestalten Sie Ihren Unterricht am liebsten?</li> <li>○ Was würden Sie (in Ihrem Unterrichtsalltag) gerne ändern?</li> <li>○ Was brauchen Sie dafür? Was fehlt?</li> </ul>
<p>Wie hat sich Ihr Inklusionsverständnis durch die Fortbildung verändert? Wie hat sich Ihre Zusammenarbeit durch die Fortbildung verändert?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sofern es vor der Fortbildung Schwierigkeiten (Inklusion/Unterricht und Kooperation) gab, konnte Sie die Fortbildung unterstützen?</li> <li>○ Gibt es noch ungelöste Probleme?</li> </ul>

Hat sich Ihr Umgang mit Herausforderungen/Belastungen durch die Fortbildung verändert? (Was fällt Ihnen jetzt leichter?)	
Wie ist Ihre generelle Einschätzung der Fortbildung?	
Möchten Sie uns sonst noch etwas sagen?	

Anmerkung: Die blaue Schrift zeigt an, wie dieser Interviewleitfaden für die letzte Interviewerhebung (t2) adaptiert wurde, um die Gesprächspartner:innen mit offenen Fragen zu (noch) mehr Narrationen anzuregen. Besonderes Augenmerk wurde auf die Eingangserzählung gelegt

In die Studie wurden nur Personen interviewt, die sich für die Fortbildung angemeldet und daran teilgenommen haben sowie zu einem Interview bereit waren. Die Festlegung des Samples birgt die Gefahr, nicht alle relevanten Fälle im Forschungsfeld berücksichtigen zu können. Beispielsweise wurden nur Lehrkräfte aus Bayern befragt und keine Vergleichssample gebildet mit Lehrkräften, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben oder in keinem inklusiven Setting tätig sind. Da nicht darauf abzielt wird, verallgemeinerbare Aussagen über die befragten Lehrkräfte hinaus zu treffen, sondern vielmehr ihre Überzeugungen, Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich Inklusion und Kooperation angemessen zu untersuchen und zu beschreiben, wird nicht versucht, Repräsentativität für eine Grundgesamtheit der Lehrkräfte zu erreichen.

Die Kontaktaufnahme zu den potentiellen Gesprächspartner:innen erfolgte zunächst per Mail und nach der Bekundung der Bereitschaft zu einem Interview, wurde ein Termin für ein telefonisches Interview vereinbart. Die Anonymisierung ihrer Daten wurde zugesichert und gewahrt.

Die Zeit zwischen t1 und t2 konnte für eine erste Auseinandersetzung mit den Interviews genutzt werden. Interviewinteraktionen, die gestellten Interviewfragen und die Reaktionen der Befragten wurden reflektiert sowie erste Interpretationsideen formuliert. Die Erfahrungen aus den Interviews konnten so in die nächste Interviewphase mitgenommen werden.

Die jeweilige Dauer der Gespräche variierte von 25 Minuten bis zu 1 Stunde 42 Minuten. Der unterschiedliche Umfang der Erzählungen wird auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten, das individuelle Interesse und die Nähe zum Thema Inklusion, aber auch darauf, ob es in der Interviewsituation gelingt, Erzählungen durch geeignete Fragen anzuregen, zurückgeführt. Für eine textbasierte Interpretation ist eine Transkription verbaler Äußerungen, welche per Audioaufnahme in festgehalten wurden, notwendig. Die Transkription bildet die Grundlage für die Analyse.

Rahmendaten zu den geführten Interviews

Kürzel	Interview-dauer t <sub>1</sub>	Interview-dauer t <sub>2</sub>
50DG0_	1:01:57	1:04:18
11DG1_	29:47	1:06:43
31DG0_	43:13	57:19
31DS0_	1:01:02	1:08:40
41DS0_	33:33	35:59
51DG11	25:41	-
51DG2_	27:16	27:28
51DG32	-	53:00
61DG02	-	1:42:47
81DS01	27:28	-
91DG01	41:36	-
22DS0_	54:13	59:05

22DG0_	46:29	1:22:38
32DS01	1:00:06	-
42DS01	26:03	-
42DM01	40:08	-
52DS02	-	1:20:34
52DM0_	36:17	45:32
03BS01	34:39	-
23BS01	56:17	-
23BG0_	40:21	45:02
43BS02	-	52:02
43BG0_	40:09	27:01
53BG0_	44:03	36:22
53BS0_	34:34	34:29
73BS01	42:21	-
83BS01	1:09:19	-
04BS0_	41:52	41:48
04BG0_	46:20	31:20
34BG02	39:19	43:06
34BS_	43:25	59:12
64BG01	46:15	-
74BG0_	47:07	49:58

## Studie A

Eine erste Fragestellung, die mithilfe der Interviews ergründet werden sollte, beschäftigte sich mit dem Verständnis der Lehrkräfte von „Inklusion im Klassenzimmer“.

Für diese Fragestellung wurden die Interviews der ersten Erhebung analysiert.

### Auswertungsmethode

Als Auswertungsmethode wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt, bei welcher eine induktive Kategorienbildung erfolgt. Tabelle 20 zeigt die Reduktionsregeln für die induktive Kategorienbildung (Mayring 2015). Als Kodiereinheit wurden klare bedeutungstragende Elemente im Text festgelegt. Die Kontexteinheit umfasste jeweils das gesamte Interview. Die Auswertungseinheit wurde im Sample bereits dargestellt.

*Tabelle 20: Anwendung der Reduktionsregeln nach Mayring (2015)*

Z1: Paraphrasieren
- Analyseeinheiten werden dem Kontext entnommen, um Interpretationen aufgrund des Kontextbezugs zu vermeiden
- wenig inhaltstragende Elemente der Analyseeinheit wurden gestrichen
- die Textstellen wurden in eine einheitliche grammatikalische Kurzform gebracht und in eine einheitliche Sprachebene übersetzt
- die Analyseeinheiten wurden dafür in Aussagen der Form „Inklusion ist...“ übersetzt
Z2: Generalisierung
- 2 Durchläufe
- die paraphrasierten Analyseeinheiten auf ein einheitliches Abstraktionsniveau bringen
- (1) mit einem Viertel des Materials: konkrete und spezifische Textbestandteile werden in Oberbegriffe und Verallgemeinerungen transformiert (→ Codes)
- (1) die Codes werden in einem Codehandbuch festgehalten
- nach (1) werden die Oberbegriffe systematisiert und das Codierhandbuch theoriegeleitet überarbeitet

<ul style="list-style-type: none"> <li>- (2) das gesamte Material wird durchgearbeitet</li> <li>- (2) die Paraphrasen werden in möglichst unpersönliche und suggestionsfreie Aussagen reformuliert</li> </ul> <p>Z3: Reduktion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bedeutungsgleiche, paraphrasierte und generalisierte Textbestandteile werden gestrichen</li> <li>- die anderen werden für die Analyse berücksichtigt</li> </ul> <p>Z4: zweite Reduktion = Konstruktion und Integration</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bei gleichen oder ähnlichen Aussagen werden sie gebündelt</li> <li>- Zusammenfassung und Bündelung der Paraphrasen</li> </ul> <p>Z5: Dimensionen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppierung in Dimensionen</li> </ul>
---

### Zwischenergebnis

Tabelle 21: Kategoriensystem der Studie A

	Kategorie	Inhalt	Ankerbeispiel
1	<b>Ort der Beschulung</b>		
1.1	Regelschule	Die Beschulung aller Schüler:innen erfolgt möglichst wohnortnah und in der Regelschule. Es besteht die Möglichkeit zur Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung (UN-BRK). Vision der einen Schule für alle. Die Grundschule wird sowohl örtlich als auch methodisch-didaktisch als der passende Ort der Beschulung empfunden.	„Kind normal beschult wird“ (GLK 1.3: 45 - 45)
1.2	Förderschule	Die Beschulung von ausgewiesenen Schüler:innen erfolgt an der Förderschule.	„Für viele Kinder, sehe ich trotzdem den richtigen Ort in der Sonderschule und nicht in einer Regelschule“ (SP 1.2 C: 51 - 51)
2	<b>Organisation des Unterrichts und der Förderung</b>		
2.1	Unterrichtsintegrierte Förderung im Klassenverbund		
2.1.1	Offene Unterrichtsformen	Offene Unterrichtsformen wie z. B. Freiarbeit, Wochenplanarbeit oder Projektarbeit werden eingesetzt. Die Lehrkraft steht den Schüler:innen dabei beratend zur Seite.	„viele Formen der Freiarbeit oder Wochenplanarbeit“ (SP 1.1: 35 - 35)
2.1.2	Individualisierung, Adaptivität und Förderung	Es wird angestrebt jedem Kind bzw. seinen individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, um Lernfortschritte zu erzielen zu können. Die Schüler:innen werden gemäß ihrer Fähigkeiten unterrichtet und gefördert.	„In ihrem Tempo, mit ihren Bedürfnissen“ (SP 1.6 B: 22 - 22)
2.1.3	Gemeinsames Lernen, Gemeinsamer Unterricht & Gemeinsames Unterrichten	Gemeinsames Lernen oder Gemeinsamer Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Gemeinsames Unterrichten von der	„möglichst viel halt zusammen machen“ (GLK 1.1: 32 - 32)

		Grundschullehrkraft und Sonderpädagog:in. Gemeinsame Verantwortung für alle Schüler:innen. Hohe Orientierung am Wert der Gemeinsamkeit im Unterricht, z.B. durch gemeinsame Unterrichtsphasen oder die Arbeit am gleichen Unterrichtsgegenstand.	
2.2	Separierende Förderung		
2.2.1	Einzelförderung	Einzelne Schüler:innen erhalten spezifische Förderung.	„Einzelförderung“ (SP 1.4: 21 - 21)
2.2.2	Kleingruppen-förderung	Eine kleine Gruppe an Schüler:innen erhält eine spezifische Förderung.	„Kleingruppe“ (SP 1.4: 25 - 25)
2.2.3	Exklusion zur Inklusion	Überzeugung, dass Schüler:innen separiert werden müssen, um integriert werden zu können.	„Kind exkludieren, um es später besser wieder inkludieren zu können“ (SP 1.4: 28 - 28)
2.3	Verantwortung und Zuständigkeiten		
2.3.1	Gemeinsame Verantwortung der Lehrkräfte	Die Grundschullehrkraft und der/die Sonderpädagog:in übernehmen eine gemeinsame Verantwortung für alle Schüler:innen. Sie fühlen sich für alle Schüler:innen verantwortlich.	„beide Lehrer im Grunde für alle Kinder da sind und nicht der Grundschullehrer schaut nur auf seine und der Sonderschullehrer schaut nur auf seine Kinder“ (GLK 1.6 A: 30 - 30)
2.3.2	Etikettierungs-basierte Zuständigkeiten	Die Lehrkräfte teilen sich ihre Zuständigkeit auf und übernehmen für spezifische Schüler:innen(gruppen) die Verantwortung. Das Aufteilen der Zuständigkeit zweier Lehrkräfte richtet sich zum einen nach ihrer Professionszugehörigkeit und zum anderen orientiert sie sich an der Zuschreibung spezifischer Förder- und Unterstützungsbedarfe von Schüler:innen (Etikettierung).	„um die geht es mir, für die bin ich zuständig“ (SP 1.4: 17 - 17)
3	<b>Normative Orientierungen</b>		
3.1	Etikettierung		
3.1.1	Kategorisierung der Schüler:innen	Etikettierungen von Schüler:innen anhand von Differenzkategorien und Zuschreibungen wie Behinderung, sonderpädagogischer Förderbedarf oder Benachteiligungen werden genutzt um sie von anderen Schüler:innen zu unterscheiden.	„wir reden von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf“ (SP 1.4: 20 - 20)
3.1.2	Dekategorisierung der Schüler:innen	Verzicht auf Etikettierungen und die Wahrnehmung von Inklusion als Normalzustand.	„vorher nicht in Schubladen sortiert“ (GLK 1.5: 34 - 34)
3.2	Defizitorientierung	Den Schüler:innen werden gewisse Defizite, Schwierigkeiten, Auffälligkeiten oder Abweichungen im Vergleich zu einer Normgruppe zugewiesen.	„Schwierigkeiten irgendwelcher Art“ (GLK 1.4 B: 22 - 22)

3.3	Ressourcenorientierung	Die individuellen Möglichkeiten, Kompetenzen und Fähigkeiten eines Kindes werden betrachtet, um bei der Förderung oder im Unterricht daran anzusetzen.	„gucken nach seinen Möglichkeiten“ (SP 1.3: 73 - 73)
3.4	Orientierung an inklusiven Werten	Inklusive Werte wie Partizipation, Respekt, Anerkennung oder Akzeptanz werden mit Inklusion in Verbindung gebracht. Es geht um Kontakt und Begegnung.	„akzeptiert ist, respektiert ist, teilnehmen kann“ (SP 1.3: 73 - 73)

Anmerkungen: hervorgehoben sind die Aspekte, die normative Vorstellung von Inklusion eher widersprechen.

Das derzeitige Kategoriensystem ist ein Zwischenstand, der sich durch die weiteren Analysen noch ausdifferenzieren wird.

Das bisherige Kategoriensystem (siehe Anhang) zeigt, dass das Inklusionsverständnis der Lehrkräfte variiert. So gibt es Lehrkräfte, die sich eher einem weiten Inklusionsbegriff zuordnen lassen würden, aber auch Lehrkräfte, welche eher einem engen Verständnis von Inklusion folgen.

Erstere sehen den Ort, an dem Inklusion stattfindet, klar in der Regelschule. Diese sollte bestenfalls möglichst nah am Wohnort des Kindes liegen. Im Unterricht nutzen diese Lehrkräfte vornehmlich offene Unterrichtsformen. Zudem ist es ein Anliegen den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes gerecht zu werden, was unter den Stichworten der Individualisierung, Adaptivität und Förderung subsumiert werden kann. Ein Fokus des Unterrichts liegt aber auch auf der Gemeinsamkeit. Dabei geht es den Lehrkräften darum „möglichst viel gemeinsam [zu] machen“ (GLK 1.1 32-32). Auch die Zuständigkeiten und Verantwortung der Lehrkräfte erfolgen möglichst gemeinsam. So wird etwa laut diesem Verständnis nicht getrennt in „der Grundschullehrer schaut nur auf seine und der Sonderschullehrer nur auf seine Kinder“ (GLK 1.6A: 30-30). Darüber hinaus werden Dekategorisierungstendenzen thematisiert, wobei die Schüler:innen „vorher nicht in Schubladen sortiert“ (GLK 1.5: 34-34) werden sollen. Stattdessen werden die Ressourcen der Schüler:innen in den Fokus gerückt. Auch inklusive Werte wie Partizipation, Respekt und Akzeptanz werden von diesen Lehrkräften vertreten.

Lehrkräfte, die ein enges Verständnis von Inklusion aufweisen, sehen den Ort der Beschulung sowohl in der Regel- als auch in der Förderschule. Es zeigen sich auch Meinungen, welche den „richtigen Ort“ in der Förderschule und nicht in der Regelschule sehen (SP 1.2 C: 51-51). Im Unterricht setzen sie auf separierende Formen der Förderung wie etwa Einzelförderung oder Kleingruppenunterricht. Eine sonderpädagogische Lehrkraft expliziert man müsse ein „Kind exkludieren, um es später besser wieder inkludieren zu können“ (SP 1.4: 28 - 28). Die Zuständigkeit und Verantwortung wird nicht als gemeinsam wahrgenommen, sondern differenziert sich anhand der Kategorisierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aus. Für diese Kinder wird die Zuständigkeit geradezu deklariert. Aufgrund dieses Anspruches auf die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, kann es auch nicht zu einer Dekategorisierung kommen. Stattdessen werden die Kategorien durch diese explizite Arbeitsteilung noch zusätzlich verstärkt und (re)produziert. Letztlich zeigte sich auch eine Defizitorientierung, bei der die Schwierigkeiten und Probleme der Schüler:innen in den Fokus gerückt werden.

## Studie B

### Stichprobe

Vor dem Fortbildungsbeginn in Dillingen (Oktober bis Dezember 2019) wurden 15 Interviews und nach dem Ende der Veranstaltung (März bis Mai 2020) wurden noch 12 weitere Interviews geführt. Für diesen Studienteil (Studie B) wurden die Interviews von 5 Grundschullehrkräften und von 3 sonderpädagogischen Lehrkräften ausgewählt. Von jeder interviewten Person wurde das Interview vor als auch nach der Teilnahme an der Professionalisierungsmaßnahme analysiert. Das Analysematerial umfasst daher 16 Interviews.

### Analysemethode

Die Analyse dieser Teilstudie erfolgt anhand der interpretativen phänomenologischen Analyse (Smith, Flowers & Larkin 2009), die den Fokus auf reichhaltige Beschreibungen gelebter Erfahrungen richtet und die subjektiven Erfahrungen und deren Relevanz hervorhebt.

Das methodische Vorgehen wird als „Interpretationsmaßstab“ angelegt, um ein „unkontrolliertes, rein subjektives Deuten der Forschenden“ zu verhindern (Kleemann et al. 2013). Bei aller angestrebten Offenheit sorgt es gleichzeitig für Orientierung, um sich im Forschungsfeld nicht zu verlieren. Die sequenzielle („line-by-line“) Analyse stellt den zentralen Grundmodus des Interpretierens dar, der ein methodisch kontrolliertes Verstehen ermöglichen soll.

Durch die sequenzielle Analyse wird die Bedeutung der Reihenfolge verbaler Äußerungen innerhalb der gesamten Textstruktur sowie einzelner ausgesuchter Textstellen eines Interviewtranskripts berücksichtigt. Mit der sequenziellen Analyse soll sichergestellt werden, dass einzelne Aussagen oder Abschnitte aus einem Interview nicht aus ihrem Kontext herausgerissen werden, da es ansonsten zu einer Zuweisung anderer Sinngehalte kommen könnte. Die Interpretation erfolgt ausführlich und entlang des Transkripts, wobei die Reihenfolge der Textsegmente genau beachtet wird.

Auf die zu analysierende Sequenz werden die folgenden weiteren Sequenzen hinzugenommen, um entwickelte Lesarten abzugleichen beziehungsweise zu verwerfen. Verschiedene Lesarten werden so überprüft und Plausibilitätsentscheidungen getroffen. Die Begründung für eine Lesart liegt in der Rückbindung an den Analysetext. Durch Vergleiche von Textsequenzen innerhalb eines Falles oder anderer Fälle werden vorschnelle Deutungen unterbunden und eine Interpretation einer Sequenz kann sich an weiteren Textstellen bestätigen, wenn sich strukturelle Ähnlichkeiten im Hinblick auf die Sinnstruktur erkennen lassen. Mit der sequenzvergleichenden Analyse können aber auch weitere Aspekte für die Interpretation und neue Erkenntnisse gewonnen werden.

Im Folgenden werden nun konkrete methodische Schritte und Strategien in der Interpretativen Phänomenologischen Analysearbeit beschrieben. Was (siehe deskriptive Kommentierung) und wie (siehe sprachliche Kommentierung) die befragte Person erzählt, wird auf einer stark explorativen Ebene untersucht. Smith et al. (2009) betonen die Wichtigkeit, die Analyse genau und sorgfältig durchzuführen, um ein oberflächliches Lesen der Daten zu vermeiden, was dazu führen würde, nur das im Text zu sehen, was wir erwarten würden. Durch das explorative Kommentieren versucht sich der Forschende in die Welt der Befragten hineinzudenken und Tiefe in seiner Datenanalyse zu erreichen. Es ist wichtig, in einen analytischen Dialog mit jeder Transkriptzeile zu treten und zu fragen, was dieses Wort, diese Phrase oder dieser Satz für die forschende Person bedeutet beziehungsweise für die befragte Person bedeuten könnte.

Das explorative Kommentieren erfolgt mit drei unterschiedlichen Blickwinkeln auf das Datenmaterial:

#### 1. Deskriptive Kommentierung

Die deskriptiven Kommentare haben einen klaren phänomenologischen Fokus und verweilen nahe an den expliziten Aussagen der Befragten. Die Inhalte der Erzählungen der befragten Lehrkräfte werden beschrieben und verwendete Schlüsselwörter, Phrasen und Erklärungen oder Deutungen erfasst. Hierbei geht es darum eine Struktur in den Gedanken und Erfahrungen zu markieren (Smith et al. 2009).

## 2. Formalsprachliche Kommentierung

Im Zentrum dieser formalsprachlichen Analyse stehen die Dynamik des Gesprächs und sprachliche Aspekte. Es wird in erster Linie darauf geachtet, wie etwas zur Sprache gebracht wird und nicht so sehr was (vgl. Kleemann et al. 2013).

Mithilfe einer Interaktionskontrolle können Einflüsse der interviewenden Person auf Äußerungen der Befragten sowie auf den Verlauf des Diskurses methodisch kontrolliert untersucht werden. Bei der Analyse der Interviewführung und des Gesprächsverlaufs werden folgende Fragen gestellt: Welchen Verlauf nimmt die sprachliche Interaktion? Kann die Befragte die für sie relevanten Aspekte umfassend und frei darstellen? Wie werden Themen verhandelt? Wie reagiert die befragte Lehrkraft auf einen Themawechsel durch eine initiiierende Frage? Wie reagiert sie auf Nachfragen? Wie ist ein Thema in andere eingebettet oder wie schließt es inhaltlich an andere an? Ist ein Thema durch eine Interviewfrage initiiert oder ist es dem Interview immanent? Wird eine Frage zurückgewiesen oder ausweichend beantwortet? Die Interaktionskontrolle vermag Aufschluss über die Validität der Textdaten zu geben und der Entscheidung über die Auswahl der Textstellen zur weiteren Interpretation zu dienen.

Neben der Interaktionskontrolle stellt die Textsortenanalyse ein weiteres methodisches Werkzeug zur formalsprachlichen Analyse auf dem Weg zu einer methodisch kontrollierten Interpretation dar. Mit der Textsortenanalyse wird auf die Identifikation der verschiedenen Gehalte des Gesagten abgezielt. Untersucht werden die Darstellungsformen, welche in Erzählung, Beschreibung und Argumentation unterteilt werden, und an welchen Stellen des Interviews diese gewechselt werden. Während Erzählungen und mit Einschränkungen ebenso Beschreibungen auf eine spezielle Nähe der Befragten zu ihren Erlebnissen hinweisen, stellen Argumentationen die Sichtweise oder Erfahrungen auf einer abstrakteren Ebene und u.U. eine gewisse Distanziertheit dar.

## 3. Interpretative Kommentierung

Mit diesem interpretativen Analyseschritt wird der Fokus auf das Verstehen der erzählten Erfahrungen der Befragten verlegt. Persönliche Reflexionen werden ebenso ein Element dieser Analysearbeit, da Interpretationen unweigerlich auf den eigenen Erfahrungen sowie dem Wissen der Forschenden aufbauen. Es geht dabei oft nicht darum, Antworten zu finden oder ein Verstehen genau zu bestimmen und festzunageln, sondern sich möglicher Bedeutungen zu öffnen und möglichst viele Lesarten zu entwickeln. Die Kommentare sind häufig in der Form einer Frage formuliert. Manche dieser Fragen führen ins Nichts, andere führen zurück zum Material und zu einer Re-Analyse oder zu einer Reflexion über ihre Bedeutung, andere führen dazu noch abstrakter zu arbeiten. Diese Fragen können dem analytischen Prozess zu mehr Tiefe und Differenziertheit verhelfen. Solange die Interpretation vom Material angeregt und damit verbunden ist, ist sie legitim. „What is important is that the interpretation was inspired by, and arose from, attending to the participant’s words, rather than being imported from outside“ (Smith et al. 2009, S. 90). Um zu mehr Tiefe zu gelangen, müssen die Daten aufgebrochen werden. Hierzu gelangen folgende Strategien zum Einsatz:

Eine oftmals angewandte Strategie betrifft das (optische) Hervorheben von Textteilen, die als besonders wichtig oder interessant wirken und darüber nachzudenken, warum das Markierte von

besonderer Bedeutung sein könnte. Das freie Assoziieren zu einzelnen Wörtern oder Sätzen kann die Offenheit und die Entwicklung unterschiedlicher Lesarten fördern. Bei der Interpretation der Äußerungen aus den Interviews können Gedankenexperimente hilfreich sein. Mit einer Wortlautvariation einer Interviewsequenz oder einer Kontrastierung durch eine gänzlich andere aber ebenso mögliche Aussage wird eine Annäherung an die Bedeutung der Aussage angestrebt. Um zu plausiblen Deutungen des Sinngehalts zu gelangen kann auch die Variation des Kontextes nützlich sein. Hierfür werden möglichst viele denkbare soziale Kontexte oder Situationen für eine bestimmte Äußerung gedankenexperimentell gesammelt in denen ebendiese Äußerung im selben Wortlaut erfolgen könnte. „Unter bewußter (sic!) Ausblendung der konkreten Kontextbedingungen wird gefragt, was die ins Auge gefaßte (sic!) Äußerung bei gedankenexperimenteller Auslegung möglicher sinnerfüllter ‚äußerer Kontexte‘ alles bedeuten könnte. Dadurch tritt eine eigentümliche Wirkung ein: Etwas Bekanntes und Selbstverständliches wird zu etwas Fremden und Problematischem“ (Bude 1994, S. 115). Durch das Ausblenden des fallspezifischen Kontextes und des Vorwissens wird sozusagen eine „künstliche Naivität“ (Bude 1994, S. 115) hergestellt.

Im nächsten Schritt, welcher als „developing emergent themes“ (Smith et al. 2009, S. 91) bezeichnet wird, werden die explorativen Kommentare in Themen umgewandelt. Die Themen sind „grounded“ und spiegeln den synergetischen Prozess der Beschreibung und Interpretation wider. Anschließend werden Zusammenhänge zwischen den identifizierten Themen gesucht („searching for connections across emergent themes“, Smith et al. 2009, S. 92). Es sollen Homologien beziehungsweise Differenzen innerhalb der gefundenen Themen identifiziert und übergeordnete Themen („superordinate theme“) gesucht werden (Smith et al. 2009, S. 96f). Nach der Durchführung der beschriebenen Analyseschritte ist die Einzelfallanalyse (vorläufig) abgeschlossen und mit den weiteren Fällen wird ebenso individuell verfahren.

Wie bei der Dokumentarischen Methode und gegensätzlich zur Narrationsanalyse sollen die verbalen Daten nicht eindimensional, nur auf den lebensgeschichtlichen Kontext bezogen interpretiert werden, sondern in ihrer Mehrdimensionalität erfasst werden (vgl. Nohl 2009). Die Einzelfallanalysen werden dabei zum Anlass und zum Ausgangspunkt für fallübergreifende und fallvergleichende Analysen.

Um fallübergreifende Muster aufzufinden, werden folgende Fragen gestellt: Welche Verbindungen gibt es fallübergreifend? Wie hilft ein Thema ein anderes Thema zu illuminieren? Welche Themen sind am stärksten und aussagekräftigsten? Dies kann dazu führen, dass die in den einzelnen Fällen aufgefundenen Themen rekonfiguriert und umbenannt werden. Der analytische Prozess wird daher als „multi-directional“ bezeichnet (Smith et al. 2009, S. 81). Es besteht ein konstanter Wechsel zwischen verschiedenen Analyseprozessen und flexibles Denken, Prozesse der Reduktion, Expansion, Revision und Kreativität sind erforderlich. Die Analyse ist offen für Veränderungen und wird erst durch den Schreibakt „fixiert“. Smith et al. (2009, S. 106) stellen heraus, dass die „group level themes“, die mit den individuellen Beispielen illustriert werden, die IPA ausmachen. „Some of the best IPA has this dual quality – pointing to ways in which participants represent unique idiosyncratic instances but also share higher order qualities“ (Smith et al. 2009, S. 101).

### Erste Ergebnisse

Jede der befragten Lehrkräfte befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer biografisch bestimmten Situation, wobei diese darüber entscheidet, welche Relevanz oder persönliche Bedeutung das Thema Inklusion und ihre Umsetzung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen aufweisen. Im Folgenden wird ausgeführt, welche Ausnahmen beziehungsweise Grenzen die befragten Lehrkräfte im Kontext Inklusion wahrnehmen.

#### 1. Inklusion als Ressourcenfrage

Die verfügbaren Ressourcen bei der Umsetzung von Inklusion spielen die zentrale Rolle und werden entsprechend von jeder Lehrkraft aus dieser Untersuchungsgruppe thematisiert. Grenzen der Inklusion orten zwei Sonderpädagoginnen mit ihrem kritischen Blick auf das bestehende Schulsystem. „In Bayern einfach dieses Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem sozusagen: ‚Wir kleistern die Inklusion darum herum!‘ Das funktioniert nicht wirklich. Also das funktioniert in Einzelfällen, aber wir haben immer noch ganz viele Kinder, die wirklich besser bei uns am Förderzentrum aufgehoben sind, als draußen an den Regelschulen“ (31DS01). Eine Sonderpädagogin plädiert für „Eine Schule für alle“, da sie mit der Abschaffung der Förderschule ein Ende der Besonderung und Etikettierung sowie eine (Um)Verteilung der Ressourcen erwartet, räumt der Förderschule aber weiterhin ihr Recht und ihre Berechtigung im Schulsystem ein, da sie für manche Kinder ein sehr guter Weg sein könne – „trotz“ Inklusion (41DS02). Auch die dritte Sonderpädagogin im Bunde betrachtet die Förderschule als eine notwendige Ergänzung im bestehenden Schulsystem und streicht dessen „breiter Fächer“ als positiv hervor (22DS02). In kontrastierender Weise betrachtet sie die Förderschule als ein inklusives Angebot. Hierin wird deutlich, dass das Verhältnis von Förderschule und Inklusion unterschiedlich verhandelt wird und dieses im Zusammenhang mit den jeweiligen Inklusionsverständnissen steht. Während für die eine Sonderpädagogin Inklusion endet, wenn für ein Kind der Weg in die Förderschule führt, sprich aus der Regelschule exkludiert wird, schreibt die andere Lehrerin der Förderschule ein „inklusives Angebot“ zu, womit sie einerseits auf die Arbeitsweise mit individuellen Lehrplänen, den Verzicht auf Noten und die Möglichkeit einer intensiveren Begleitung und andererseits auf die Option für „Eltern, die das brauchen und wollen“ Bezug nimmt. Die Sonderpädagogin konstatiert, dass dieses „freiwillige“ und „inklusive“ Angebot in Ergänzung zur Regelschule, gar „bitter notwendig“ sei (22DS01). Diese Sonderpädagogin versteht die Förderschule nicht als eine Grenze von Inklusion. „Ich finde Inklusion betrifft die Gesellschaft und wenn eine Förderschule es schafft, die Kinder soweit auszubilden und soweit zu stärken, dass sie, wenn sie von der Schule abgehen, einen Übergang in einen Beruf und damit auch einen Platz in der Gesellschaft finden, ist das gelungene inklusive Arbeit“ (22DS02). Inklusion betrifft nach diesem Verständnis somit nicht den Lernort, den Ort der Beschulung (Inklusion an der Regelschule, Exklusion an der Förderschule). Entscheidend ist vielmehr das, was am Ende der Schulzeit als „Ergebnis“ der inklusiven Bemühungen steht.

Ressourcen gelten für die befragten Lehrkräfte als Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion, hierzu zählen Lehrer:innenstunden für Co-/Team-Teaching und individuelle Betreuung von Schüler:innen, Zeit für Austausch und Planung mit den Kooperationspartner:innen, ausreichend Raum und Materialien für die Unterrichtsarbeit (z.B. 11DG01, 22DG01, 50DG01). Inklusion bedeute und erfordere viel zusätzliche Zeit und Eigenengagement, das nicht honoriert werde (50DG01/2). Grenzen von Inklusion werden von den befragten Lehrkräften wahrgenommen, etwa wenn keine ausreichende oder passende Förderung eines Kindes (11DG01) und generell Individualisierung nur begrenzt möglich sei (31DG02). Die Kooperation von Regelschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft nimmt einen hohen persönlichen Stellenwert ein, „also Inklusion ohne Kooperation geht gar nicht“, meint eine befragte Grundschullehrerin (51DG01). Die Grundvoraussetzung für die geschätzte und erforderliche interprofessionelle Kooperation sind personelle sonderpädagogische Ressourcen. Inklusion braucht die Zusammenarbeit und Unterstützung vieler Kooperationspartner:innen (Lehrkräfte, Eltern, Schulbegleitung, Schulfamilie, Schulleitung, schulisches Inklusionsteam, Kindergarten, Sozialarbeiter:innen, Bürgermeister:innen usw.) (22DG01/2, 50DG02, 31DG01), die ebenso als inklusionsrelevante Ressourcen betrachtet werden, da sie Inklusion fördern aber auch begrenzen können.

## 2. Inklusion als eine Frage der Haltung und der Kooperationsbeziehungen

Eine Voraussetzung für eine gelingende Inklusion ist nicht nur das Vorhandensein von Ressourcen oder Kooperationspartner:innen, auch hinsichtlich der Haltung der beteiligten Personen und ihres

(Kooperations)Verhältnisses zueinander nehmen die befragten Lehrkräfte Grenzen von Inklusion wahr. Eine Grundschullehrerin bemängelt die Bereitschaft zur (interprofessionellen) Kooperation: „Und das ist das große Problem, in den Köpfen ist es noch nicht drin, dass nicht die Dame von der Förderschule Unterricht kritisieren will oder da zu gucken will, sondern dass es rein um die Kinder geht. [gekürzt] Und ich mache die Tür auf, weil ich immer sage, es kann nur positiv sein, Hilfe von außen zu bekommen“ (22DG02). Über ähnliche Erfahrungen berichtet eine weitere Grundschullehrerin: „Es ist auch eine große Vertrauensbasis nötig, gerade bei den Regelschullehrern, die sind es auch oft nicht gewohnt, dass dann jemand in die Klasse mit rein kommt, dass die Klassenzimmertür mal aufgeht. Also da ist jeder noch so ein bisschen der Einzelkämpfer und viele auch nach wie vor noch sehr skeptisch, wenn da jemand mit reinkommen soll“ (50DG01). „Weil wir Lehrer doch zu Einzelkämpfern erstmal herangezogen werden, in meinen Augen, und wenn jemand in die Klasse kommt, dann zum Beurteilen und Bewerten“ (50DG02). Öffnung braucht Zeit und Fingerspitzengefühl, sodass Vertrauen gefasst werden kann. Durch die Zusammenarbeit mit der sonderpädagogischen Lehrkraft gelingt es der Regelschullehrkraft, sich zu trauen, „im Rahmen ihres pädagogischen Freiraums, einfach mal vom Lehrplan abzuweichen“ (50DG01). Ein Sonderpädagogin sieht eine Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion darin, dass „die Schalter in den vielen Köpfen [...] mal umgeschaltet werden [müssen], dass nicht immer alle [Kinder] das Gleiche machen müssen und dass wir nicht immer ein Buch haben und in diesem Buch wird gearbeitet [gekürzt] dass die Sorge mal abfällt, wenn ich nicht das Gleiche mal mache, wie der Parallellehrer, dass das trotzdem in Ordnung ist und nicht schlechter ist. Also auch sich zuzutrauen, individuell zu arbeiten“ (22DS01). Inklusion ist nach dieser Einschätzung (auch) Kopfsache, eine Arbeitsweise zu der man sich als Lehrkraft entscheiden kann, gelenkt mit einem Blick, der auf die Kinder der eigenen Klasse gerichtet ist, und nicht von dem (vermeintlich wahrgenommenen sozialen) Druck (durch den Vergleich mit der Parallelklasse, den zu erfüllenden Lehrplan oder fordernder Eltern). „Ich sehe halt auch, dass viele Kollegen die Inklusion als misslungen betrachten, weil sie sagen: ‚Ich schaffe es ja nicht, dass die Kinder dranbleiben!‘ Also sie sehen immer noch dieses allgemeine Ziel für alle“ (22DS01). Mit diesem Statement kritisiert die Sonderpädagogin die Leistungsbezogenheit der (Regelschul)Lehrkräfte bzw. deren Erfolgsbeurteilung von Inklusion im Zusammenhang mit einer allgemeinen Zielorientierung für alle Kinder.

Inklusion braucht Kooperation, eine Teamkultur, eine gute Vernetzung, hierin sind sich alle befragten Lehrkräfte einig. Inklusion erfordert vom einzelnen viel Interesse, Bereitschaft, gegenseitige Wertschätzung. Unterstützend, aber auch kontraproduktiv kann das Kollegium wirken, wie eine Grundschullehrkraft einer Partnerklasse berichtet: „Eigentlich stört mich am meisten, wenn sich manche Kollegen mit dem Thema noch nicht so wirklich auseinandergesetzt haben oder da eher eine ablehnende Haltung einnehmen, wenn die einfach ein paar Dinge noch nicht begriffen haben. Denn die machen viel Arbeit kaputt. Mir ist zum Beispiel heuer passiert, da war eine Kollegin, eine ganz nette, die hat von einem meiner Schulkinder die Jacke am Boden liegend gefunden und ich war schon auf dem Weg, um zu schauen, dass es mit dem Buseinsteigen klappt und die brüllt dann durchs Schulhaus: ‚Du, da hat einer von deinen Behinderten seine Jacke vergessen‘. Und das ist halt was, was ich dann schade finde, weil sie damit die Kinder stigmatisiert und der Begriff Jakobkinder [Name geändert] ist eigentlich im fünften Jahr im ganzen Schulhaus bekannt und sowas finde ich schlimm. Und natürlich haben die Kinder eine Behinderung sonst wären sie keine Jakobkinder [Name geändert], aber da der Begriff auch als Schimpfwort benutzt wird, haben wir uns eigentlich darauf geeinigt, dass man das nicht hernimmt. Oder wenn jemand überhaupt nicht kapiert, dass ein Kind mit Aspergersyndrom sich schon daneben benimmt und dann muss man eben mit dem Kind natürlich darüber sprechen, dass sowas nicht geht, aber dass einfach die falsche Reaktion ist, dem eine Strafarbeit. Und das sind halt einfach so Sachen, wo man sich denkt, Mensch, ich habe so viel daran gearbeitet oder der Klassenlehrer hat so viel daran gearbeitet, mit dem Kind vorwärts zu kommen und mit zwei, drei Sätzen wird die ganze Arbeit und auch das Vertrauen, das

man mit den Eltern aufgebaut hat, da kaputt gemacht. Weil diejenige unbedingt darauf besteht, dass der Verweis jetzt ausläuft und wenn sie ihn schon gibt, dann muss das sein und das ganze Getümmel eben. Und sowas nervt. (2) Das ist einfach eine Haltung, mit der muss man arbeiten, das ist mindestens genauso wichtig, wie irgendwelche Fortbildungen zum Thema an sich (1) finde ich!“ (11DG02).

Voraussetzung für Inklusion ist die Haltung der Lehrkraft, aber auch die der Eltern (und ihrer Kinder). Inklusion braucht gemeinsame Ziele, die gemeinsam (von allen Kooperationspartner:innen) getragen und verfolgt werden (31DG01). „Wenn ich jetzt Eltern begegne – und das ist mir ja schon passiert – die sagen: ‚Ich möchte, dass mein Kind an der allgemeinen Schule bleibt und dort unterrichtet wird.‘ Für mich ist das der zentrale Punkt und für mich bedeutet das eine soziale Integration, die mir wichtig ist“ (22DS01). „Und die Grenzen sind da, wenn ich glaube – das ist aber mein persönliches Gefühl – dass es den Kindern oder den Eltern nicht gut dabei geht. Da sind für mich auch die Grenzen“ (22DS01). Im Zusammenhang mit der Elternarbeit wird häufig die Phrase bemüht, dass die Eltern an Board geholt werden müssen. Die Lehrkraft möchte die Eltern auf ihrer Seite haben, um kooperativ und konstruktiv mit dem Kind arbeiten zu können, Entscheidungen getroffen und Schritte gegangen werden können. Dieser Wunsch nach Konsens ist einleuchtend, wobei für die zitierte Sonderpädagogin die Phrase eher so lauten würde, dass die Lehrkraft, die Eltern und das Kind (bereits) im selben Boot sitzen und die Lehrkraft dafür Sorge zu tragen hat, dass es den Eltern und dem Kind gut geht.

Die Haltung der Eltern zu Inklusion ist nicht zu unterschätzen und wird von der Grundschullehrerin, in einer Partnerklasse (Kooperation mit Förderschulklasse geistige Entwicklung) unterrichtet, als Grenzsituation wahrgenommen. „Was wir jetzt neu gemacht haben, dass die Eltern nicht mehr auswählen, welches Kind in welche Klasse kommt, in die Regelklasse oder in die Inklusionsklasse, sondern wir machen das von der Schule aus. (1) Dann passiert es nicht, dass manche Eltern dann im Dorf, also es ist eine Dorfschule, erzählen, ‚ja, dein Kind geht ja in die Inklusionsklasse, weil da läuft es ein bisschen einfacher und langsamer‘ und die anderen sagen, ‚mein Kind ist so schlau, das geht lieber in die Regelklasse, weil die gehen ein bisschen zackiger vorwärts‘. Da gab es dann auch teilweise Grenzsituationen bei den Eltern, unangenehme und deswegen haben wir von der Schule gesagt, ‚Wir teilen das jetzt ein‘“ (11DG02).

### 3. Inklusion in Abhängigkeit vom Kind

„Wir hatten einen Schüler, ein Flüchtlingskind zusätzlich noch, was aber auch im esE-Bereich dann einfach war, der sehr aggressiv war, der dann nach viel Arbeit, vielen Stunden, viel Zeit mit Jugendsozialarbeit an Schulen, mit zusätzlichen Lehrkräften, Schulbegleitung innerhalb der Klasse - also es wurde wirklich alles ausgeschöpft, was ging, weil die Eltern auch keinen Schulwechsel wollten und wir es auch probieren wollten. Es hat sich dann immer mehr herauskristallisiert, dass er halt auch für die anderen Kinder teilweise zur Gefahr wurde und dann hat man nach Jahren mit den Eltern dann endlich es geschafft, dass zum Wohle des Kindes und der anderen Kinder einen Schulwechsel stattfinden kann. Letztlich war es dann so, dass dieser Junge für die ja - sag ich mal - für diese spezielle Schule, die bei uns hier im Landkreis ist zum Bereich esE, dass von Seiten der Schule schon gesagt wurde, er ist auch für diese Schule nicht tragbar. Das heißt, der wurde, es kam dort auch zum Schulausschluss. Er landete letztlich wieder bei uns und, ja, weil ja einfach Schulpflicht besteht. Das heißt er kam zurück an die Regelschule. Das Ganze eskalierte immer weiter, es kam immer mehr zu Schulausschlüssen, um halt auch einfach den Leidensdruck ein bisschen an die Eltern abzugeben. Und ja, letztlich ist er jetzt zuhause und bekommt Einzelunterricht von einer Lehrkraft zwei oder drei Stunden die Woche. Also da ist es einfach komplett gescheitert, weil einfach viel zu spät etwas passiert ist, meiner Meinung nach, und der dann einfach keine Chance mehr hatte an der anderen Schule da sich rein zu finden“ (50DG01). Für die Grundschullehrkraft liegen in der

Fallerzählung die Grenzen der Inklusion darin, wenn ein Kind aggressiv gegen Mitschüler agiert. Inklusion muss für sie nicht nur zum Wohl des Kindes mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf sein, sondern auch zum Wohle aller Kinder, welches nicht übersehen werden darf (50DG01). Inklusion ist in diesem Fall „gescheitert“, da eine Beschulung trotz intensivster Bemühungen und vieler Ressourcen nicht mehr möglich war. Der Grund liegt für die Lehrkraft nicht am Kind selbst, sondern an den (zu) spät gesetzten Maßnahmen.

Eine Sonderpädagogin berichtet von einem Fall, in dem sie das Kind (Einschulungsphase) an Förderschule besser aufgehoben sieht. „Das eine ist ein Kind mit ganz, ja, massiven sozial-emotionalen Beeinträchtigungen, wo es eventuell in Richtung Art Autismus-Spektrum-Störung geht, der ganz, ganz viel weint und sich sehr schwer tut mit neuen Gruppen, also sich überhaupt in eine Gruppe einzufinden, sich dann auch für diese Gruppe zu öffnen und für den würde ich auch dieses schnelle Tempo in der Grundschule, auch wenn er abgekoppelt wird und auch wenn er eine Schulbegleitung hat, nicht empfehlen, sondern einfach dieses langsamere Vorgehen in einer kleineren Gruppe, wo mehr auf ihn eingegangen werden kann“ (41DS02). Die Lehrkraft argumentiert, dass für ein Kind, das von 20 Unterrichtsstunden, 18 Stunden in einem extra Raum mit der Schulbegleitung verbringen muss, die Förderschule den besseren Weg darstelle (41DS02).

Die Sonderpädagogin bringt noch ein zweites Fallbeispiel aus ihrer Praxis zu einem Kind mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, das ihrer Ansicht nach an der Förderschule besser aufgehoben wäre: „Das andere Kind, das mir jetzt gerade vor Augen schwebt, das ist, ja, sprachlich und jetzt auch vom kognitiven Leistungsstand her, sind da so große Förderbedarfe noch, klar, dass wir da eigentlich auch eine andere Schulform empfohlen haben, also mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, auch aus dem Grund, dass das Kind einfach einen guten Start in die Schule hat, also da ist einfach nochmal das individuelle Eingehen auf das Kind trotzdem anders möglich, als das jetzt mit einer Schulbegleitung in einer normalen Grundschulklasse wäre, wo das Kind ab Tag eins sofort abgekoppelt wäre von den anderen Mitschülern und „Man darf trotzdem jetzt nicht außer Augen lassen, dass die Kinder bei einer Einzelinklusion, also jetzt alleine in der Gruppe, wirklich eben alleine sind, also sie haben jetzt quasi nicht ihresgleichen, wie das in einer Gruppe im Förderzentrum geistige Entwicklung doch ist, dass da einfach auch andere Kinder sind, die auch auf dem gleichen Level sind, auf dem gleichen Niveau. Das merken die Kinder, die sind da sehr sensibel und tun sich da auch viel leichter, da Freundschaften zu schließen, als eben alleine jetzt in der Grundschulklasse. Anders ist es, wenn es mehrere Kinder sind, also wie jetzt in einer Tandemklasse, da ist es nochmal anders. Es ist leichter für die Kinder“ (41DS02).

Einer Grundschullehrkraft streicht hervor, dass es ihr immer sehr wichtig sei, dass ein Kind mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung „vom Sozialen aufgenommen“ werde. „Das ist auch eigentlich immer, sag ich mal, oft mit viel Mühe und Engagement der Lehrkraft, ist das zu schaffen, dass das Kind dann nicht zum Außenseiter wird. Was aber natürlich dann schwierig ist, wenn die anderen dann teilen mit Rest und ich habe ein Kind daneben, das Bilder nach Farben sortiert. Das ist dann manchmal, vom Unterrichten her, dann schon sehr schwierig, wenn es so komplett andere Themen dann sind. Und in 1/2, wo ich jetzt lange war, ist das alles noch gut machbar. Aber ab der 3. Klasse kommt Inklusion, vor allem im gE-Bereich, dann oft an ihre Grenzen“ (50DG01). Inklusion stößt laut dieser Lehrkraft an die Grenzen, wenn ein gemeinsames Lernen an Inhalten und Themen der Regelschule nicht mehr möglich scheint. Außerdem ist Inklusion im Sinne einer Beschulung an der Regelschule begrenzt, wenn ein Kind aus dem gE-Bereich keinen Lernzuwachs an der Regelschule erfährt. Diese Grenze sieht auch eine weitere Grundschullehrkraft. Kommt ein Kind nicht vorwärts und ist die Möglichkeit zur Förderung an der Grundschule nicht gegeben, dann empfiehlt sie die Förderschule (11DG01). Sie berichtet von einem Kind, das dauerhaft alle anderen Kinder am Arbeiten hindere, viel Zeit der Lehrkraft beanspruche, die Schulbegleitung nicht bewilligt wurde und die Förderschule geistige Entwicklung „ganz andere Möglichkeiten gehabt“ (11DG01)

hätte, das Kind zu fördern. Die Lehrkraft thematisiert das Kind mit Förderbedarf geistige Entwicklung aber auch im Zusammenhang mit fehlenden Ressourcen. Das Kind bindet ihre eigene Ressource, was sie als ungerecht für die anderen Kinder empfindet und sie in einen Konflikt hinsichtlich der gerechten Verteilung der eigenen Ressource manövriert. „Also bei uns im Landkreis ist gerade mal der Pflichtstundenteil abgedeckt, Förderstunden gibt es im Prinzip nicht. Ich denke das ist woanders genau das Gleiche und wenn ich halt ein Kind mit Down Syndrom habe und es wird inkludiert in dem es da sitzt, dann ist es halt ein ‚so da Kind‘ aber kein gefördertes Kind“ (11DG01).

Eine Sonderpädagogin, spricht sich für einen Besuch der Förderschule aus, wenn die Diskrepanz zwischen dem, wo das Kind steht, und dem, was in der Klassenstufe Thema ist, zu groß wird und „wenn überhaupt keine Chance mehr besteht, in irgendeiner Form einen Abschluss zu erreichen“ (22S02). Somit stellt nicht nur das an der Regelschule gestellte Förderangebot sondern auch das Alter der Kinder (je älter sie sind, desto schwieriger) einen die Inklusion begrenzenden Faktor dar.

Nimmt eine Lehrkraft eine Grenze von Inklusion in Abhängigkeit von einem Kind wahr, so wird daraus nicht unbedingt die Förderschule als Lösung betrachtet. Eine Grundschullehrkraft, die in einer Partnerklasse unterrichtet, fühlt sich aufgrund des Verhaltens oder des Umgangs mit bestimmten Kindern herausgefordert und beschreibt in offener Art und Weise Situationen, die sie als herausfordernd erlebt oder wo sie an ihre Grenzen stößt: „Ja klar, immer dann wenn man an die sogenannten verhaltensoriginellen Kinder hat, wo man sich dann denkt, ‚boah, ich würde am liebsten sagen, halt die Klappe, ich kann es nicht mehr hören‘, aber man weiß ganz genau, nein, ich muss jetzt ganz wohlwollend mit dem jungen Mann oder mit der jungen Dame sprechen, muss versuchen die runter zufahren. Wir sind ja schließlich alle Profis. Da denk ich mir, ja, so, wir sind auch nur Mensch. Oder wenn man einfach keine Ideen mehr hat, wie man mit dem Kind jetzt noch umgeht. Das Gleiche ist mit Förderschwerpunkt L für mich. Also ich kann ja differenzieren was ich will, aber wenn ich merke, es geht nichts vorwärts, verflixt, jetzt bräuchte ich irgendwie einen heißen Tipp, was denn funktioniert, wie ich diesem Kind noch helfen kann oder wie ich verfahren kann. Gott sei Dank, mein Kollege hat dann irgendeine Idee, das ist ganz gut, wenn man mit mehreren darüber sprechen kann und dann kommen einfach ganz andere Sichtweisen, aber manchmal denkt man schon, jetzt hätte ich alles ausprobiert und dann geht es halt immer noch nicht“ (11DG02). In dieser Erzählung wird deutlich, dass die Befragte mit den beschriebenen herausfordernden Situation in ihrer inklusiven Praxis nicht eine Grenze von Inklusion an sich verbindet, sondern vielmehr auf einen notwendigen professionellen Habitus und die Unterstützung durch ihren Kollegen im Umgang mit Kindern, die als herausfordernd erlebt werden, baut. Nach dieser Lesart wird Inklusion durch die Professionalität der einzelnen Lehrkraft und die soziale Ressourcen (Kooperation) begrenzt.

Alle Lehrkräfte dieser Teilstudie (n=8) wurden sowohl vor als auch nach der Professionalisierungsmaßnahme ( $t_1$ ,  $t_2$ ) interviewt. Entsprechend liegen von jeder Lehrkraft zwei Interviews vor. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die rekonstruierten Inklusionsvorstellungen der einzelnen Lehrkräfte aus dem ersten und zweiten Interview miteinander verglichen und auf Veränderungen untersucht. Gleichwohl die Inklusionsvorstellungen der Lehrkräfte dieser Untersuchungsgruppe als stabil gedeutet werden können und keine nennenswerten Veränderungen zu konstatieren wären, wirkte die Fortbildung die Lehrkräfte ein.

### 1. Perspektive und Horizont

Zwei Grundschullehrkräfte berichten über einen veränderten Blick auf ihre Schüler und Schülerinnen. „Einfach wieder mal hinter die Fassade zu gucken und zu überlegen, ähm, also einmal nicht die Schwächen zu sehen der Kinder oder die Verhaltensauffälligkeiten zu sehen, sondern zu überlegen, also einmal: Warum macht das das Kind vielleicht? Was könnte dahinterstecken? Aber auch: Wie

können wir dem Kind helfen? Wie gehen wir damit um? Sodass sich doch dann auch einfach so dieses ganze Beziehungsgeflecht, dass man das einfach auch mal im Blick hat“ (31DG02). „Was ich schon noch einmal schön fand, dass in der Fortbildung sehr viel auch einfach dieses Verständnis für die Schüler, dieses ‚Augen auf, hingucken‘, noch einmal gefördert wurde. Und einfach wieder auf die Schüler mit viel Verständnis und, ja, der Blick hinter das Verhalten, bereichert wurde.“ (51DG02) Diese Aussagen lassen darauf schließen, dass die Lehrkräfte einen reflektiert(er)en Blick auf die Schüler und Schülerinnen werfen und deren Verhaltens gezielt hinterfragen. Zu einer Erweiterung des Blicks kommt es durch das Kennenlernen von und vor allem durch den Austausch der Fortbildungsteilnehmenden, die in verschiedene inklusive Settings eingebunden sind (z.B. Partnerklasse, Schule mit Profil Inklusion). Als besonders interessant und bereichernd wird erlebt, zu erfahren, wie Inklusion im Berufsschulbereich abläuft und welchen Bedarf es dort gibt (31DS02, 22DG02). Die Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf ihr jeweiliges inklusives Setting in unterschiedlichen Schularten wird im Kontext der Professionalisierungsmaßnahme als Chance und Potenzial gesehen und genutzt. Die Teilnehmenden fokussieren das einzelne Kind (und sein Umfeld entsprechend einer Kind-Umfeld-Analyse) und erweitern ihren Blick, da die Teilnehmenden mit den Kindern unterschiedlichen Alters und in verschiedenen Lebensphasen arbeiten. Inklusion kann dadurch als ein Prozess und Weg begriffen werden, der sich nicht nur auf jene (kurze) Zeitspanne bezieht, in der die einzelne Lehrkraft mit dem Kind betraut ist. Dies wiederum kann sich auf das Setzen eigener Relevanzen auswirken, etwa auf die Frage, welche Bedeutung eine bestimmte erwartete oder geforderte Leistung langfristig für ein Kind hat.

## 2. Ermutigung und Empowerment

Wie wichtig die Möglichkeit zu einem Austausch für Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Bestrebungen Inklusion tagtäglich praktisch umzusetzen ist, artikulieren sie in vielen Interviewpassagen. Diese besonders geschätzten und gewürdigten Phasen des Austausches im Rahmen der Fortbildung bestehen einerseits aus einem Hören von Erfahrungsberichten der Kolleg:innen, etwa wie Inklusion in ihrem jeweiligen Setting läuft oder eben auch nicht läuft, und andererseits aus dem Sprechen über die eigene „inklusive“ Situation, was eine Explikation von Gedanken, Erfahrungen oder Haltungen, also einer Bewusstmachung bedarf und mit Reflexionen erweitert werden kann. Beides scheint in der inklusiven Praxis, in ihrem schulischen Alltag zu kurz zu kommen oder nicht ausreichend Gelegenheit zu finden. Eine Grundschullehrkraft äußert ihre Freude mit den Worten „Hey, da sind noch mehr, die das wichtig finden ((lacht)) und an dieser Front kämpfen“ (50DG02). Dieser Satz soll an dieser Stelle illuminieren, dass die Fortbildung die Teilnehmenden in dem Gefühl bestärkt, nicht alleine zu sein, weder in der Einschätzung der besonderen Relevanz von Inklusion in der Schule, noch in den Bestrebungen diese umzusetzen. Aber nicht nur die Existenz von weiteren „Kämpfern“ für Inklusion scheint ermutigend zu wirken, sondern auch die Bestätigung: „Ja, einfach dieser Grundsatz, den ich da rausgenommen habe, ist wirklich: Inklusion bedeutet, dass beide [Lehrkräfte; Anmerkung der Verfasserin] für alle Schüler da sind [gekürzt; Anmerkung der Verfasserin]. Und das war für mich schon so eigentlich eine Bestärkung für meinen Inklusionsgedanken“ (51DG02).

Die von einer Grundschullehrkraft erlebte und problematisierte Herausforderung, jedem Kind im Unterricht gerecht werden zu wollen, bleibt auch nach der Fortbildung bestehen. Durch die Fortbildung erkennt sie jedoch das „Potenzial anders zu denken und das auch umzusetzen“ und erfährt damit eine Bestärkung, ihren Unterricht (noch) individueller zu gestalten (sie möchte noch mehr nach einem Wochenplan und mit Montessori Materialien arbeiten) und dabei auch mehr Zu- und Vertrauen in die Kinder zu haben. Die Veränderungen nach der Teilnahme an der Fortbildung beschreibt sie auf einer Gefühlsebene, sie sei nun „freier“ von den „normalen Grenzen“, könne Kontrolle abgeben und verspüre weniger Druck (31DG02). Ähnlich ergeht es einer weiteren Grundschullehrkraft, die sich eines schriftlichen Nachweises verpflichtet fühlt, was die Kinder

gearbeitet haben und sie konstatiert, dass sie dies „noch nicht im Griff“ hat, aber daran arbeite. Die in der Fortbildung vorgestellte und diskutierte Methode der Lernleitern nimmt sie als Lösung hierfür an, da Lernleitern diesen Nachweis erbringen können, welches Kind, was und wie weit bearbeitet hat (11DG02). Eine Sonderpädagogin gibt an, dass durch die Fortbildung die vorgestellten Ansätze (sie nennt ebenfalls die Lernleitern und die Elementarisierung von Unterrichtsinhalten) in den Fokus gerückt sind. Ihre Kollegin und sie streben gemeinsam eine entsprechende Umsetzung in ihrem Unterricht an (31DS02).

Kolleg:innen zu begeistern oder zu überzeugen empfindet die Sonderpädagogin als eine Herausforderung in der Kooperation. In der Fortbildung konnten die Teilnehmenden nach dem theoretischen Input auch konkrete Anwendungsmöglichkeiten zur praktischen Umsetzung im eigenen Unterricht entwickeln. „Das sind immer so allgemein Plätze so mehr oder weniger, wie man es machen könnte. Und jetzt hatten wir echt mal was Konkretes, an dem wir uns festhalten konnten [...] mit dem Konkreteren auch an Kolleg:innen heranzutreten, die sich bisher nicht so überzeugen ließen. Da hatte ich vielleicht nicht, noch nicht, so stichhaltig Argumente, wie jetzt. Wo ich jetzt sagen kann: ‚Schau mal, so kann man es genau machen, und das wäre doch was, wollen wir das nicht ausprobieren?‘ So dieses. Ja, das, glaub‘ ich, fällt leichter“ (31DS02). Ähnlich bestärkt und ermutigt fühlt sich eine Grundschullehrkraft, die Fortbildungsinhalte nun bei einer Kollegin als „professionellen, objektiven Vorschlag“ anbringen kann, was sie bei der Durchsetzung ihrer Vorschläge unterstützen mag (50DG02). Eine Ermutigung oder ein Empowerment durch die Fortbildung ist auch in dem Vorhaben einer Lehrkraft die Zusammenarbeit mit einer Kollegin noch einmal zu thematisieren erkennbar (22DS02).

### 3. Kooperation (Optimierung und Intensivierung) – Co-Teaching und Fallberatung

Veränderungen beziehungsweise der Bedarf danach, die die befragten Lehrkräfte nach der Professionalisierungsmaßnahme wahrnehmen, betreffen die Kooperation. Eine Sonderpädagogin strebt die Etablierung der (kollegialen) Fallberatungen am Schulstandort und die Organisation einer schulinternen Fortbildung für das Kollegium an (22DS02). Beinahe alle befragten Lehrkräfte thematisieren im Kontext der Kooperation mit einer Lehrkraft im Unterricht den Einsatzort der Lehrkräfte (im Klassenzimmer oder außerhalb) beziehungsweise die Rollen im gemeinsamen Unterricht. Eine Grundschullehrkraft, die in die Klasse einer Kollegin als Differenzierungslehrkraft eingesetzt wird, berichtet, dass es diese Kollegin lieber habe, wenn sie die Kinder außerhalb ihres Klassenzimmers fördere (5DG02). Die Frustration einer Sonderpädagogin, die durch eine Assistenten-Rolle bei einer ihrer Kolleginnen entsteht, äußert sie folgendermaßen: „Ich bin zwar in der Klasse mit drin, aber ich bin eigentlich nur so eine Art Aufpasser und so bisschen Unterstützer für die Kinder, die halt gerade Hilfe brauchen, aber mehr einbringen kann ich mich nicht, weil der Unterricht einfach halt so weiterläuft“ (14DS01). Die beiden zitierten Lehrkräfte sind mit ihrer jeweiligen Situation unzufrieden. Während die eine noch Überzeugungsarbeit leisten muss, überhaupt erst in die Klasse eingelassen zu werden (Argumente dafür habe sie in der Fortbildung gesammelt), findet sich die andere in einer Rolle wieder, in der sie weder ihre Kompetenzen umfänglich einbringen kann, noch eine Kooperation auf Augenhöhe möglich scheint.

Ganz eine andere Situation findet die Teampartnerin von dieser Grundschullehrkraft vor, denn „sie [die Sonderpädagogin; Anmerkung der Verfasserin] war eigentlich immer mit im Klassenzimmer und das ist für mich inklusiv unterrichten. Alle in einem Zimmer auf andere Art und Weise natürlich, mit Lernstationen, Werkstatt. Also auf offenere Unterrichtsformen“ (22DG02). Die Sonderpädagogin, die im MSD arbeitet und durch die hohe Anzahl an Kooperationspartner:innen über vielfältige Kooperationserfahrungen verfügt, konstatiert, dass Kooperation im Unterricht (Co-Teaching, Unterrichtsgestaltung) von den Personen abhängt: „Es gibt da ja viele Möglichkeiten, man muss einfach dann immer gucken, was passt zu den einzelnen Leuten“ (22DS02). Damit deutet sich an,

dass sich die sonderpädagogische – als hinzukommende – Lehrkraft an die Regelschullehrkraft anzupassen hat und ein Rahmen vorgegeben wird, der Kooperationsoptionen ermöglicht oder ausschließt. Mit ihrer Teamkollegin, mit der sie die Fortbildung gemeinsam besuchte, ist trotz des geringen Stundenkontingents für den gemeinsamen Unterricht eine Erweiterung des Co-Teachings geplant, indem sie auch „mal die Rollen etwas tauschen“ (22DG02) und die Grundschullehrerin schlüpft in die Rolle der Beobachterin oder beide unterrichten eine Gruppe (22DS02).

Der Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft im gemeinsamen Unterricht wurde auch in einem weiteren Team thematisiert: „Was wir eben jetzt, aber eben vor dem Hintergrund dieser Fortbildung eben gemacht haben, dass sie [die Sonderpädagogin; Anmerkung der Verfasserin] nicht nur zur Beobachtung da war, sondern auch als Lernhelfer, sozusagen. Beim Ausprobieren von den Lernleitern, so dass sie dann - ich habe zwei Klassenzimmer, so dass sie dann auch gut eben die Kinder unterstützen konnte, die dann eben Bedarf hatten“ (31DG02). „Und dann, das hat sich mehr durch die Fortbildung ergeben, mit der Kollegin, mit der ich da war, dass wir eben so ein Teamteaching-Modell machen [...] Das ist dann das Zweilehrerprinzip“ (31DS02).

## Studie C

Ergebnisse der quantitativen Erhebung zu den Zuständigkeiten der Lehrkräfte im inklusiven Setting legen offen, dass diagnostische Aktivitäten im Hinblick auf Lernende mit besonderem Förderbedarf deutlich im Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkraft gesehen werden. Diese Ergebnisse entsprechen den Ergebnissen weiterer Studien zu dieser Fragestellung (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014). Unklar ist jedoch, wie diese Zuschreibungen begründet werden.

Studie C verfolgt deshalb die Fragestellung, welche Begründungen für die disziplinäre Zuschreibung diagnostischer Tätigkeiten von den Lehrkräften angeführt werden und wie sie sich diagnostischen Tätigkeiten gegenüber positionieren. Da die Fragestellung nicht darauf abzielt Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten darzustellen, werden zur Beantwortung dieser Forschungsfrage alle Interviews ( $N = 50$ ) unabhängig von ihrem Erhebungszeitpunkt herangezogen.

### Methode

Um die Daten für diese Fragestellung zu analysieren, wurde mithilfe des computergestützten Analyseprogramms MAXQDA zunächst eine Stichwortsuche durchgeführt, um die relevanten Stellen der Interviews, die sich mit Diagnostik befassen, herauszufiltern. Mithilfe der Stichwörter „Diagnostik“, „diagnostizieren“, „beobachten“, „testen“, „Test“, „Screening“ wurden Autocodierungen erzeugt. Diese dienten als Ausgangspunkt der weiteren Analyseschritte. In einem nächsten Schritt folgte die induktive Kategorienbildung anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Mithilfe der Reduktionsregeln ließen sich die Hauptkategorien identifizieren. Die zugehörigen Subkategorien werden jeweils disziplinspezifisch aufgeschlüsselt, um Unterschiede zwischen den disziplinär verorteten Überzeugungen verdeutlichen zu können. Die Überprüfung des erstellten Kategoriensystems erfolgte anhand der Berechnung der Intercoderreliabilität ( $k = 0,74$ ) und einer anschließenden konsensuellen Validierung mit dem Zweitcodierenden, wobei das Kategoriensystem gemeinsam überarbeitet wurde.

### Ergebnisse

#### *Zuständigkeit für Diagnostik*

Die Hauptkategorie Zuständigkeit für Diagnostik umfasst alle Textstellen, in denen die Lehrkräfte benennen, wer für diagnostische Tätigkeiten zuständig ist. Nur eine Lehrkraft verweist auf eine

gemeinsame Zuständigkeit, bei der sie explizit Bezug auf ein Screening im Rahmen der Schuleingangsphase nimmt, das sie zusammen mit der sonderpädagogischen Lehrkraft durchführt (22DG01, 16-16). Stattdessen wird die Zuständigkeit von beiden Professionen vorwiegend bei den sonderpädagogischen Lehrkräften gesehen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte schreiben sich diese Zuständigkeit zum einen selbst zu, sie wird ihnen aber andererseits auch durch die Kolleg:innen aus den allgemeinen Schulen zugewiesen. Einige Sonderpädagog:innen deklarieren Diagnostik klar als ihre eigene Zuständigkeit:

*„Ich bin für das zuständig, was Richtung Sonderpädagogik geht. Zuerst natürlich die Diagnostik“ (04BS02, 230-230).*

Daran zeigt sich auch, dass Diagnostik einer der wesentlichen Aufgabenbereiche der sonderpädagogischen Lehrkräfte im inklusiven Setting ist. Auffällig in Bezug auf die Ausführungen der allgemeinen Lehrkräfte zu diagnostischen Tätigkeiten ist, dass diese vorwiegend vom *Testen* sprechen und so diagnostische Testverfahren thematisieren, die dann in der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte liegen. Eine Grundschullehrkraft äußert dabei klar die Erwartung, dass ihre sonderpädagogische Kollegin testen soll, um zu unterstützen und um die spezifischen Probleme des Kindes festzustellen, wobei auch die anschließende Kommunikation gegenüber den Eltern von der sonderpädagogischen Lehrkraft erwartet wird (61DG02, 53-53). Auch diagnostische Testverfahren, die nicht als sonderpädagogisch deklariert werden können, wie die Durchführung von standardisierten Tests zur Überprüfung der Lesekompetenz oder der mathematischen Kompetenz, werden zum Teil von den sonderpädagogischen Lehrkräften durchgeführt (31DG02, 62-62).

Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule nehmen in Bezug auf die Zuständigkeit für diagnostische Aufgaben eine negative Selbstzuschreibung vor. Sie drücken insbesondere aus, dass sie Diagnostik weder übernehmen *können* noch *dürfen* (22DG02, 81-81). Dabei verweisen sie auch auf diagnostische Testverfahren, welche sie als sinnvoll erachten, um eine „feinere Einordnung“ (61DG02, 53-53) der Schüler:innen zu erhalten. In Bezug auf die Testverfahren deuten sie nicht vorhandene Fähigkeiten an, da sie diese weder durchführen noch auswerten können (52DM02, 100-100; 61DG02, 53-53). Zudem erfolgt von einer sonderpädagogischen Lehrkraft eine negative Fremdzuschreibung, indem sie verdeutlicht, dass sie Diagnostik von einem Grundschullehrer nicht erwarte (23BS01, 90-90).

Tabelle 22: Zuständigkeit für Diagnostik

		<b>N<sub>Gesamt</sub></b>	<b>n<sub>SP</sub></b>	<b>n<sub>AL</sub></b>
<b>1</b>	Zuständigkeit für Diagnostik	34	12	22
<b>1.1</b>	Gemeinsame Zuständigkeit	1	0	1
<b>1.2</b>	Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte	25	11	14
	a. Positive Selbstzuschreibung	10	10	-
	b. Positive Fremdzuschreibung	15	1	14
<b>1.3</b>	Zuständigkeit der Lehrkräfte allgemeiner Schulen	8	1	7
	a. Negative Selbstzuschreibung	7	-	7
	b. Negative Fremdzuschreibung	1	1	-

### *Diagnostisches Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten*

Im Hinblick auf professionsbezogene diagnostische Fähigkeiten der allgemeinen Lehrkräfte stellen insbesondere die sonderpädagogischen Lehrkräfte heraus, dass diese über einen „diagnostischen Blick“ (73BS01, 60-60) verfügen. Gemeint ist damit insbesondere die Fähigkeit im diagnostischen

Sinn zu beobachten und Auffälligkeiten zu identifizieren. Dieser erste diagnostische Zugang der allgemeinen Lehrkräfte initiiert, wenn Auffälligkeiten entdeckt werden, meist den weiteren diagnostischen Prozess, der nachfolgend durch die Sonderpädagog:innen geleitet wird. Somit wird beschrieben, dass allgemeine Lehrkräfte bei der Feststellung von Auffälligkeiten in Folge von Beobachtungen sonderpädagogische Lehrkräfte aufsuchen und diese um eine weitergehende diagnostische Abklärung bitten. Eine Sonderpädagogin führt dabei an, welche Bedeutung dieser diagnostische Blick der allgemeinen Lehrkräfte hat:

*„Sicher ist es Aufgabe der Sonderpädagogen zu diagnostizieren, da ist der ja besonders ausgebildet, darauf das passende Material zu finden. Aber trotzdem ist es auch wichtig Seitens der Lehrkräfte genau hinzuschauen. Selber zu diagnostizieren, im Sinn von Beobachtung. Den Lehrprozess von Kindern näher einzugehen, die zu verstehen um was geht es da. Ein Blick für diese Lernentwicklung dieser Kinder zu haben. Der diagnostische Blick, der auch wichtig ist von den Regelschullehrkräften. [...] Wenn die nicht auf uns zukommen, fallen die ja durch, laufen die weiter. Das heißt, da werden wir auf die gar nicht aufmerksam. Und das find ich ganz wichtig, dass wenn Lehrer sehen, dass jemand Probleme hat und es rechtzeitig sehen (73BS01: 60 - 60).“*

Eine Grundschullehrkraft selbst verweist zudem darauf, dass sie mit zunehmender Berufserfahrung besser einordnen konnte, wenn Auffälligkeiten vorlagen (61DG02, 78-78). Neben den allgemeinen Lehrkräften verfügen auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte über Beobachtungskompetenz. Sie selbst formulieren diese als Anspruch einer „Beobachtungsgabe“ (53BS02, 34-34) an die eigene Profession. Die allgemeinen Lehrkräfte erwarten wiederum, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihre Beobachtungskompetenz nutzen und Beobachtungen in ihrem Unterricht anfertigen (22DG02, 68-68). Ein Aspekt, auf den sich einige sonderpädagogische Lehrkräfte auch in Bezug auf Beobachtungen stützen, ist die fundierte Ausbildung für Diagnostik. Diese böte gute Grundlagen, um Kinder zu beobachten und Beobachtungsraster zu kennen (53BS02, 34-34). Somit deuten die sonderpädagogischen Lehrkräfte an, dass im Rahmen ihrer Professionalisierung ein solides diagnostisches Wissen aufgebaut werden konnte.

Tabelle 23: Professionsbezogenes diagnostisches Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten

		<i>N</i> <sub>Gesamt</sub>	<i>n</i> <sub>SP</sub>	<i>n</i> <sub>AL</sub>
<b>2</b>	Professionsbezogenes Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten in Bezug auf Diagnostik	12	8	4
<b>2.1</b>	Sonderpädagogische Lehrkräfte	6	4	2
	c. Fundierte Ausbildung	4	3	1
	d. Beobachtungskompetenz	2	1	1
<b>2.2</b>	Lehrkräfte allgemeiner Schulen			
	c. Diagnostischer Blick	6	4	2

### Kritische Haltung gegenüber Diagnostik

Insbesondere sonderpädagogische Lehrkräfte ordnen einige Aspekte, die im Zusammenhang mit Diagnostik stehen, kritisch ein. So verweist eine Sonderpädagogin darauf, dass diagnostische Verfahren keine verlässliche Prognose zur weiteren Entwicklung eines Kindes geben (04BS02, 53-53). Eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft nimmt Bezug auf das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma und erläutert, dass der sonderpädagogische Förderbedarf gebraucht wird, um die Stunden zugeteilt zu bekommen (41DS02, 20-20). Eine Grundschullehrkraft berichtet dagegen von einer ehemaligen sonderpädagogischen Kollegin, die „ein Problem mit dem Testen“ hatte und dies damit

begründete einen „Stempel auf[zusetzen], den sie für ihr Leben nicht mehr los werden“ (61DG02, 13-13). Es zeigt sich also ein Verantwortungsbewusstsein für mögliche Folgen einer Statusdiagnostik.

Andere sonderpädagogische Lehrkräfte ordnen Diagnostik in Zusammenhang mit ihrem eigenen Arbeitsalltag kritisch ein. Dabei gehen sie insbesondere auf die zeitliche Belastung ein, die Diagnostik mit sich bringt, aber auch auf Veränderungen der eigenen Berufsrolle, welche eine Lehrkraft wie folgt beschreibt:

*„[...] sieht die Arbeit mittlerweile so aus, dass ich an die Schule komme, ich mache eine Diagnostik, die wird mit den Lehrern und Eltern besprochen, wenn ein Förderbedarf vorliegt, machen wir noch zusammen den Förderplan und dann kommt für mich eigentlich das nächste Kind und die nächste Diagnostik. Und die eigentliche Arbeit, die mir am Herzen liegt, mich mit Unterricht, mit Material oder auch mit Fördermaterial oder Förderplanung mit Förderung auseinander zu setzen die fällt meist unter den Tisch. Und das ist eigentlich das, was mir die Arbeit verfälscht. Was ich- ich vermisse das auch die Arbeit mit den Kindern zusammen. Und das finde ich sehr schade und das ist in den letzten Jahren eigentlich immer mehr und immer stärker, hat sich das in diese Richtung verschoben“ (22DS02: 78 - 78).*

Tabelle 24: Kritische Haltung gegenüber Diagnostik

		<b>N<sub>Gesamt</sub></b>	<b>n<sub>SP</sub></b>	<b>n<sub>AL</sub></b>
<b>3</b>	Kritische Haltung gegenüber Diagnostik	10	9	1
<b>3.1</b>	Sonderpädagogische Lehrkräfte	8	7	1
	e. Fehlende prognostische Stärke der Diagnostik	1	1	-
	f. Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma	1	1	-
	g. Ablehnung von Feststellungsdiagnostik wegen möglicher Langzeitfolgen der Etikettierung	1	-	1
	h. Unzufriedenheit mit Veränderungen der sonderpädagogischen Rolle	2	2	-
	i. Diagnostik als (zeitliche) Belastung oder berufliche Herausforderung	3	3	-
<b>3.2</b>	Lehrkräfte allgemeiner Schulen	2	2	0
	d. Ablehnende Haltung wegen Arbeitsaufwand oder zeitlicher Belastung	2	2	-

### Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte sich selbst durch ihre Professionalisierung dazu befähigt sehen zu diagnostizieren, weshalb sie Diagnostik als eine ihrer primären Aufgaben deklarieren. Die allgemeinen Lehrkräfte sehen sich selbst hingegen kaum in der Verantwortung für diagnostische Tätigkeiten. Als Grund hierfür benennen sie ebenfalls vor allem die spezifische Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Gleichzeitig sprechen sie sich selbst diagnostische Fähigkeiten ab. Eine grundlegende diagnostische Fähigkeit – das Beobachten – wird beiden Disziplinen zugesprochen. Einzelne sonderpädagogische Lehrkräfte stellen dabei heraus, dass die Beobachtungskompetenz der allgemeinen Lehrkräfte vor allem der Identifikation von Auffälligkeiten und dem Einleiten eines diagnostischen Prozesses dient, welchen dann die sonderpädagogischen Lehrkräfte übernehmen. Somit dienen die allgemeinen Lehrkräfte als eine Art „Detektor“, der bei Auffälligkeiten anschlägt.

Die Äußerungen der allgemeinen Lehrkräfte verdeutlichen ein Gleichsetzen von Diagnostizieren mit Testen. Unter diagnostischen Tätigkeiten wird demnach vor allem eine formelle Diagnostik mit dem Ziel der Feststellung verstanden. Dies gibt Anlass zur Frage, ob die Chancen einer ressourcenorientierten und prozessfokussierten Diagnostik in der schulischen Praxis wahrgenommen werden (können). Zukünftig sollte daher das individuelle Verständnis von Diagnostik differenzierter analysiert werden, um abbilden zu können, welche Tätigkeiten von Lehrkräften als „diagnostisch“ eingeordnet werden. Die Paradigmenwechsel in der Diagnostik und die Bandbreite diagnostischer Aufgaben scheinen besonders den allgemeinen Lehrkräften nicht bewusst zu sein. In Professionalisierungsangeboten könnte aufgezeigt werden, wie vielfältig das Aufgabenfeld der Diagnostik ist und was sie selbst *können* und *dürfen*.

## Beobachtungen

Neben den Selbsteinschätzungen (Fragebogen) und Äußerungen (Interviews) der Lehrkräfte war die praktische Umsetzung der Fähigkeiten von Interesse. Infolgedessen wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, um einen Einblick in die Praxis zu erhalten und diese festhalten zu können. Die Beobachtungen wurden mithilfe eines strukturierten Beobachtungsbogens erfasst (Quante i. Vorb.), der eine deskriptive Auswertung ermöglicht.

## Sample

Insgesamt sechs Lehrkräfteteams jeweils bestehend aus einer Grundschullehrkraft und einer Sonderpädagogin an fünf verschiedenen Schulen wurden beobachtet (Tabelle 25). Die verschiedenen Schulen umfassten überwiegend Grundschulen, aber auch eine Förderschule. Der Umfang der pro Team beobachteten Unterrichtsstunden variierte. Ein Grund hierfür war unter anderem die Varianz der zur Verfügung stehenden gemeinsamen Unterrichtszeit. Die nachfolgende Tabelle gibt daher einen Überblick über die beobachteten Unterrichtsstunden.

Tabelle 25: Sample der Beobachtungen

	Team A	Team B	Team C	Team D	Team E	Gesamt
<b>Erhobene Unterrichtsstunden</b>						
<b><i>N</i></b>	9	10	1	3	1	24

Im Folgenden sollen die Teams kurz vorgestellt werden, um die erhobenen Daten kontextualisieren zu können.

### Team A

Das Team A besteht aus einer Sonderpädagogin (w, 32) und einer Grundschullehrkraft (w, ca. 28), die seit eineinhalb Jahren zusammen eine Klasse führen. Während die Sonderpädagogin bereits fünf Jahre Lehrerfahrung im inklusiven Setting besitzt, stieg die Grundschullehrkraft nach Absolvieren des Referendariats direkt in diese „inklusive geführte Partnerklasse“, wie die beiden Lehrkräfte ihre Klasse nennen, mit ein. Die Leitung der Klasse mit insgesamt 21 Schüler:innen liegt gemeinsam bei beiden Lehrkräften. Zehn dieser Schüler:innen weisen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Sieben von ihnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, zwei im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ein:e Schüler:in hat eine Autismus-Spektrum-Störung. Das Verhältnis der Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beträgt daher 10/21. Die Lehrkräfte unterrichten pro Woche etwa 15-22 Stunden gemeinsam, sodass es sich um eine sehr zeitintensive Kooperation handelt.

### Team B

Das Team B besteht aus einer Sonderpädagogin (w, 41) und einer Grundschullehrkraft (w, 44), die eine erste Klasse zusammen führen. Zuvor haben sie bereits zwei Jahre lang zusammengearbeitet, hatten dann beide jeweils für zwei Jahre einen anderen Kooperationspartner gehabt und werden nun wieder zusammen eingesetzt. Die Lehrkräfte unterrichten etwa 18-19 Stunden pro Woche gemeinsam, sodass es sich um eine sehr zeitintensive Kooperation handelt.

Die Klasse, in der beide Lehrkräfte gemeinsam die Klassenleitung haben, ist eine Partnerklasse. Eine Besonderheit liegt darin, dass diese Partnerklasse nicht an die Grundschule angegliedert ist, sondern die Klasse bestehend aus Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf stattdessen an der Förderschule unterrichtet wird. In der Klasse sind insgesamt 20 Schüler:innen, von denen acht einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Alle dieser Schüler:innen werden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gefördert. Somit beträgt das Verhältnis der Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf 2/5.

### Team C

Das Team C besteht aus einer Sonderpädagogin (w, 59) und einer Grundschullehrkraft (w, 45), die an einer Grundschule mit dem Schulprofil Inklusion im ersten Jahr zusammenarbeiten. Beide haben ähnlich viel Berufserfahrung. Sie haben in der Woche zwei gemeinsame Stunden zur Verfügung. Die Klassenleitung liegt allein bei der Grundschullehrkraft. In ihrer Klasse sind insgesamt 20 Schüler:innen, von denen zwei einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Einmal im Förderschwerpunkt Lernen und einmal im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

### Team D

Das Team D besteht aus einer Sonderpädagogin (w, 49) und einer Grundschullehrkraft (w, 46), die an einer Grundschule mit dem Schulprofil Inklusion zusammenarbeiten. Aktuell haben sie sechs gemeinsame Stunden pro Woche. In der Klasse, die von der Grundschullehrkraft geleitet wird, befinden sich insgesamt 20 Kinder. Sie gibt an, dass 10 von ihnen den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, fünf den Förderschwerpunkt Lernen, zwei den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation und zwei den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung haben. Bei diesen Angaben ist davon auszugehen, dass es Intersektionen gibt, welche sich in dieser Befragung nicht abbilden ließen. Ansonsten wären 19 der 20 Schüler:innen auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen.

### Team E

Das Team C besteht aus einer Sonderpädagogin (w, 58) und einer Grundschullehrkraft (w, 27), die an einer Grundschule mit dem Schulprofil Inklusion im ersten Jahr zusammenarbeiten. Sie geben beide an, dass sie aktuell keine einzige gemeinsame Stunde miteinander haben.

Die Klasse mit 25 Schüler:innen wird von der Grundschullehrkraft geleitet. Drei der Kinder in der Klasse haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

## **Ergebnisse**

### Co-Teaching Formen

Die Teams A und B variieren verschiedene Co-Teaching Formen. Besonders Teamteaching wird dabei viel umgesetzt. Der Anteil an parallelem Unterrichten ist sehr ähnlich. Alternativer Unterricht mit einer Trennung der Schüler:innengruppe wird in etwa einem Viertel der Zeit eingesetzt. Assistive Formen werden eher wenig genutzt. Team C setzt stark auf Co-Teaching, obwohl sie nur geringe zeitliche Ressourcen für die Kooperation haben. In Team D und E wird überwiegend Alternativunterricht eingesetzt (Abbildung 36).

Die Daten zeigen demnach, dass die Co-Teaching Formen eher in den Teams variiert werden, in denen viele gemeinsame Stunden zur Verfügung stehen (Team A, Team B). Bei den Teams mit wenig gemeinsamen Stunden kann vermutet werden, dass das Interesse der Lehrkräfte am gemeinsamen Unterrichten sowie deren Einstellung in Bezug auf inklusiven Unterricht entscheidend dazu beitragen, welche Co-Teaching Formen sie überwiegend nutzen (Abbildung 36).

Einschränkend ist zu beachten, dass die erhobenen Zeitspannen pro Team variieren. Insbesondere die Daten der Teams, in denen nur wenig Stunden beobachtet werden konnten, sind deshalb mit Vorsicht zu interpretieren. Die Lehrkräfte versicherten vorab oder in Nachgesprächen immerhin, dass es sich um eine typische gemeinsame Stunde für das Tandem halte (Abbildung 36).

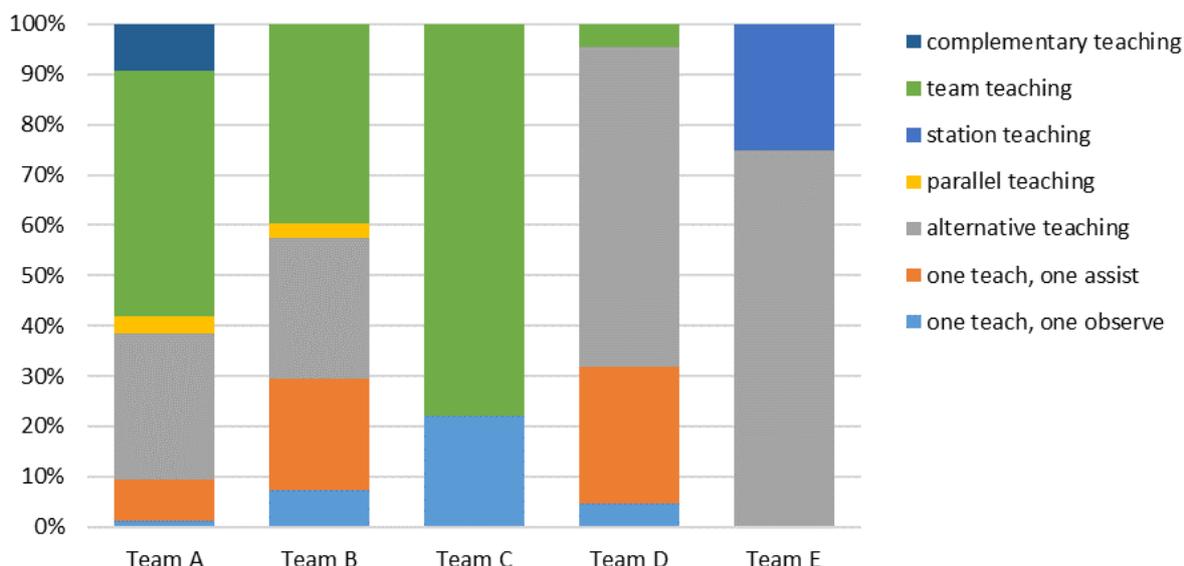


Abbildung 36: Einsatz der Co-Teaching Formen in den verschiedenen Teams

Anmerkung: Die Kürzel setzen sich zusammen aus der Teamzugehörigkeit (A, B, C, D, E) und dem Lehramt (SP = sonderpädagogische Lehrkraft; G = Grundschullehrkraft)

### Individuelle Förderung

Insbesondere die Grundschullehrkräfte wenden sich bei der Förderung allen Schüler:innen zu – unabhängig von einem zugewiesenen Förderstatus. Dies trifft besonders bei den Grundschullehrkräften zu, die den Großteil der Woche ohne sonderpädagogische Unterstützung verbringen (Abbildung 37).

Bei den sonderpädagogischen Lehrkräften ergibt sich ein differenzierteres Bild. Insbesondere die Sonderpädagogin aus Team E wendet sich stark den Schüler:innen mit Förderbedarf zu. Auch die Sonderpädagogin aus Team A fokussiert in 50% der Fälle Schüler:innen mit Förderbedarf. Die Sonderpädagoginnen aus Team B und Team D wenden sich weniger stark den Schüler:innen mit

Förderbedarf zu, sondern haben auch die anderen Schüler:innen der Klasse im Blick. In Team C ist die Sonderpädagogin für alle Schüler:innen zuständig (Abbildung 37).

Die individuelle Förderung von Schüler:innen scheint folglich nicht abhängig von der gemeinsam zur Verfügung stehenden Zeit zu sein, sondern von anderen Faktoren. Welche das genau sind, ist noch zu untersuchen (Abbildung 37).

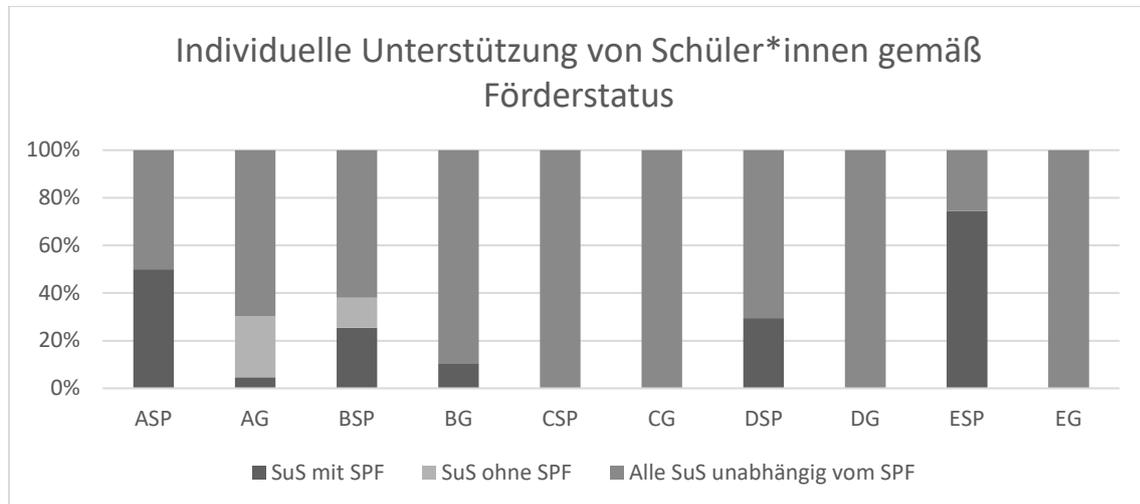


Abbildung 37: Individuelle Unterstützung von Schüler:innen gemäß dem ihnen zugewiesenen Förderstatus

Anmerkung: Die Kürzel setzen sich zusammen aus der Teamzugehörigkeit (A, B, C, D, E) und dem Lehramt (SP = sonderpädagogische Lehrkraft; G = Grundschullehrkraft)

### Leitungsfunktion

Auf normativer Ebene wird eine gemeinsame Verantwortung der Lehrkräfte angestrebt. Diese sollte sich unter anderem darin zeigen, wer in welchem Umfang Leitungsfunktionen übernimmt.

Besonders in Team A ergibt sich ein sehr ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Lehrkräften, was auf eine gemeinsame Verantwortung hindeutet. In Team B dominiert der Anteil der Grundschullehrkraft etwas. Hier ließe sich die Persönlichkeitsstruktur der Lehrkräfte als ausschlaggebender Faktor für dieses leichte Ungleichgewicht vermuten. Die Klassen von Team C und D werden zu etwa 80% von der Grundschullehrkraft angeleitet. Die Sonderpädagoginnen übernehmen kaum Leitungsfunktionen. Bei Team E konnten keine frontalen Unterrichtsphasen beobachtet werden (Abbildung 38).

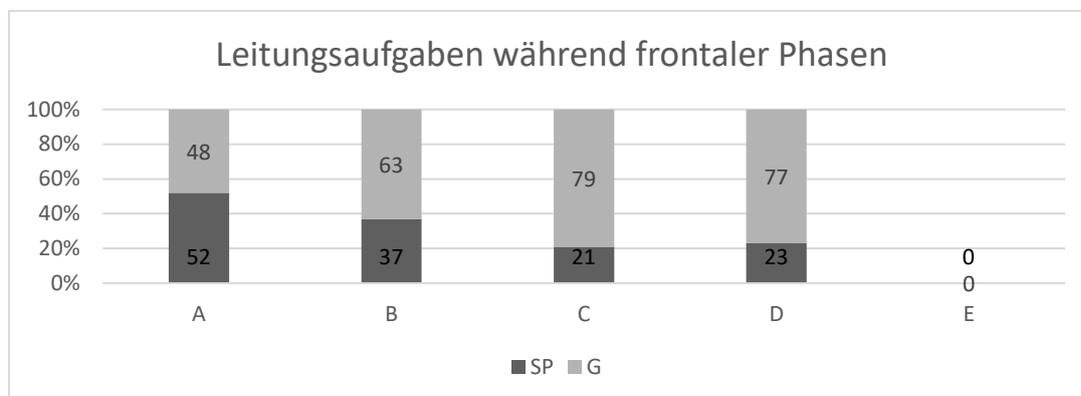


Abbildung 38: Leitungsaufgaben während frontaler Phasen

Anmerkung: relative Zahlen als Prozentwerte angegeben; Teamzugehörigkeit (A, B, C, D, E);



## Fazit

Abschließend sollen die wesentlichen Forschungsfragen dieses Projektes zusammenfassend beantwortet werden.

### Forschungsfragen mit quantitativem Fokus (Fragebogen)

#### a) Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten:

##### i. *Verändert sich das inklusionsbezogene Professionswissen (Pre-Post)?*

Es finden sich deskriptiv Veränderungen im inklusionsbezogenen Professionswissen. Die Veränderung zwischen Pre- und Post-Erhebung ist jedoch nicht signifikant.

##### ii. *Verändern sich die inklusionsbezogenen Überzeugungen (Pre-Post)?*

Die inklusionsbezogenen Überzeugungen, welche mit der SACIE erfasst wurden, veränderten sich nicht signifikant zwischen Pre- und Post-Erhebung. Es ist jedoch zu erwähnen, dass die Lehrkräfte bereits zu t1 eine sehr hohe Ausprägung der positiv formulierten Einstellungsskala hatten.

##### iii. *Verändern sich die inklusionsbezogenen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen (Pre-Post)?*

Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch für die inklusionsbezogenen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen berichten, die mit der TEIP-Skala erhoben wurden. Die Lehrkräfte schrieben sich bereits zu t1 eine ziemlich hohe Selbstwirksamkeit bei allen drei Subskalen „Instruction“, „Collaboration“ und „Behavioural Management“ zu. Diese Werte blieben zu t2 sehr ähnlich ausgeprägt und unterschieden sich nicht signifikant.

##### *Bleiben die Effekte auch nach einigen Monaten bestehen (Follow-up)?*

Die Messwerte von t3 sind, wie bereits angedeutet, nur eingeschränkt repräsentativ, da sie nur einen geringen Anteil der Gesamtstichprobe abbilden. Demnach ist die Interpretation dieser Daten erschwert.

#### b) Lehramtsspezifische Betrachtung:

##### i. *Unterscheiden sich die Lehrkräfte des Förderschullehramts von denen des Grundschullehramts in Ausgangsbedingungen und Verlauf?*

Bei den Ausgangsbedingungen konnte festgestellt werden, dass die allgemeinen Lehrkräfte signifikant höhere Bedenken hinsichtlich der Umsetzung von inklusivem Unterricht haben als die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Diese Bedenken verringern sich zu t2, sodass sich kein signifikanter Unterschied mehr zwischen den Lehrämtern feststellen lässt. Abgesehen davon finden sich keine weiteren lehramtsspezifischen Unterschiede. Die beiden Lehrämter respektive deren Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und deren Kompetenzen scheinen demnach sehr ähnlich ausgeprägt zu sein.

##### ii. *Hängen die Überzeugungen und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen bedeutsam mit inklusionsbezogenem Wissen und dessen Veränderung, der Zielorientierung oder der allgemeinen Selbstwirksamkeit zusammen?*

Nur die positive Einstellung zu Inklusion (SACIE-a) hängt mit dem Professionswissen zusammen. Weitere Zusammenhänge konnten nicht festgestellt werden.

### Forschungsfragen mit qualitativem Fokus (Interviews)

**a) Überzeugungen, Erwartungen und Vorstellungen zu Beginn:**

- i. *Welche Erwartungen an die jeweils andere Gruppe von Lehrkräften (Förder- bzw. Grundschulpädagoge), die Schule und den Unterricht artikulieren die Lehrkräfte und auf welches Verständnis von Inklusion deuten die Aussagen hin? (Studie A)*

Das Inklusionsverständnis der Lehrkräfte variiert, einzelne Lehrkräfte scheinen eher einem weiten Inklusionsbegriff, andere eher einem engen Verständnis von Inklusion zu folgen. Erstere sehen den Ort, an dem Inklusion stattfindet, klar in der (wohnortnahen) Regelschule. Ein Fokus bei der Umsetzung von Inklusion liegt auf dem gemeinsamen Unterricht von allen Schüler:innen. Die Zuständigkeiten und Verantwortung der Lehrkräfte werden möglichst gemeinsam geteilt und Bemühungen hinsichtlich einer Dekategorisierung sind erkennbar. Lehrkräfte, die ein enges Verständnis von Inklusion aufweisen, setzen im Unterricht auf separierende Formen der Förderung. Die Zuständigkeit und Verantwortung von den Regelschullehrkräften und den sonderpädagogischen Lehrkräften hängt von der Kategorisierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ab, wodurch es zu keiner Dekategorisierung kommt und Kategorien durch diese explizite Arbeitsteilung verstärkt und (re)produziert werden.

- ii. *Artikulieren die Befragten Ausnahmen im Kontext Inklusion (Schülergruppen mit bestimmten Einschränkungen bzw. Förderbedarf, Rahmenbedingungen, etc.)? Welche Erklärungen bzw. Begründungen werden angeführt?*

Folgende Ausnahmen beziehungsweise Grenzen nehmen die befragten Lehrkräfte ( $n=8$ ) im Kontext Inklusion wahr (Studie B):

1. Inklusion als Ressourcenfrage
    - a. Eine Grenze von Inklusion ist erreicht, wenn an der Regelschule keine ausreichende oder passende Förderung eines Kindes möglich ist.
    - b. Ohne Kooperation ist Inklusion nicht möglich.
  2. Inklusion als eine Frage der Haltung und der Kooperationsbeziehungen
    - a. Lehrkräfte müssen zur Kooperation bereit sein.
    - b. Auch Eltern können die Umsetzung von Inklusion begrenzen.
  3. Inklusion in Abhängigkeit vom Kind: Eine Grenze von Inklusion ist für die befragten Lehrkräfte erreicht, wenn
    - a. ein Kind durch aggressives Verhalten eine Gefahr für andere Kinder darstellt,
    - b. keine (Lern)Fortschritte beim Kind erzielt (oder registriert) werden,
    - c. die Diskrepanz zwischen dem Kind und den anderen Kindern in der Klasse zu groß ist und das Gemeinsame fehlt (bei einer Einzelinklusion),
    - d. ein Kind übermäßig viel Ressourcen bindet (und damit die anderen Kinder benachteiligt werden) und wenn
    - e. keine Aussicht besteht, dass die Schule abgeschlossen werden kann (Übergang zum Beruf, je älter desto schwieriger).
- b) **Unterschiede zwischen den Lehrämtern:** Zeigen sich Unterschiede in Bezug auf Fragekomplex 1 zwischen den Lehrämtern?

Diese Frage kann noch nicht abschließend beantwortet werden, da noch nicht das gesamte Interviewmaterial analysiert wurde. Ein Unterschied, den eine der befragten Sonderpädagoginnen feststellt, ist jedenfalls, dass Inklusion für den Förderschulbereich das zentrale Thema darstellt, da sie die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte völlig verändert hat.

**c) Veränderungen nach der Professionalisierungsmaßnahme:**

- i. Wie verändern sich Vorstellungen von Inklusion, die artikulierten Selbstwirksamkeitserwartungen und die Vorstellung von Schule und Unterricht zwischen den Messzeitpunkten?*

Die Inklusionsvorstellungen der Lehrkräfte dieser Untersuchungsgruppe ( $n=8$ ) können als stabil gedeutet werden. Es sind keine nennenswerten Veränderungen festzustellen, jedoch wirkte die Fortbildung die Lehrkräfte ein, indem die Perspektive (bezogen auf das Kind) und der Blick in Richtung Inklusion und Beruf geschärft wurde. Die Lehrkräfte nehmen eine Veränderung in Form einer Ermutigung der eines Empowerment für ihren inklusiven Weg wahr. Auch die Kooperation (Co-Teaching und Fallberatungen) planen die Lehrkräfte nach der Fortbildung zu intensivieren.

- ii. Welche Faktoren der Intervention lassen sich als bedeutsam für Veränderungen identifizieren?*

Als Faktoren für die angeführten Veränderungen sind die Möglichkeiten zu Klärungen im Team, zum Erfahrungsaustausch und zu Beratungen, zu Reflexionen sowie die Inputphasen mit explizitem Praxisbezug (Lernleitern) im Rahmen der Professionalisierungsmaßnahme zu nennen.

### **Forschungsfragen mit qualitativem Fokus (Beobachtung)**

#### **a) Bedeutung für den Unterricht:**

- i. Wie inszenieren die Lehrkräfte in einer Tandemsituation die Kooperation im Unterricht (v.a. verdeutlicht an der Zuständigkeit für Schüler:innen mit Förderbedarf)? Wie begründen die Lehrkräfte ihr unterrichtliches Vorgehen?*

Die Zuständigkeit für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf variiert pro Team. Eine hohe Anzahl an gemeinsamen Stunden scheint grundlegend förderlich zu sein, um gemeinsam Verantwortung für alle Schüler:innen zu übernehmen.

- ii. Lassen sich Unterschiede zwischen Tandems feststellen, bei denen die Lehrkräfte sehr positive Merkmale zugunsten von Inklusion aufweisen im Vergleich zu jenen mit eher negativen Merkmalen?*

Die untersuchten Tandems weisen alle eine grundlegend positive Einstellung zu Inklusion auf. Differenzierte Analysen der Interviewmaterialien geben Hinweise auf die Tiefenstruktur des Inklusionsverständnisses. Hier finden sich differenzielle Aspekte im Inklusionsverständnis wieder, die jedoch noch Gegenstand weiterer Analysen sind und noch nicht abschließend beantwortet werden können.

- iii. Lassen sich Unterschiede zwischen Tandems feststellen, die sich innerhalb der erhobenen Konstrukte stark ähneln und jenen, die stark differieren?*

Diese Fragestellung wird derzeit noch analysiert und kann noch nicht hinreichend beantwortet werden.

- iv. Lassen sich Veränderungen zwischen dem Pretest und dem Posttest feststellen (Auswirkung der Intervention)?*

Die Beobachtungen wurden nicht an die Pre- und Post-Erhebung geknüpft, weshalb eine Beantwortung dieser Fragestellung nicht möglich ist.

## II. Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises

Stand: 22.03.2021

Position	Tatsächliche Ausgaben					Geplant
	2017	2018	2019	2020	2017-2020	Gesamt
<b>0812</b>	9.019,11	95.327,80	125.566,93	98.944,27	328.858,11	326.011,68
<b>0822</b>	234,16	5.689,62	9.044,18	5.208,85	20.176,81	18.391,12
<b>0843</b>	0,00	1624,83	1.228,76	577,38	3.430,97	3.200,00
<b>0846</b>	64,7	2.520,68	3.620,18	1.172,33	7.377,89	10.460,00
<b>0850</b>	0,00	0,00	1.381,59	0,00	1.381,59	2.000,00
<b>Gesamt</b>	9.317,97	105.162,93	140.841,64	105.902,8	361.225,37	360.062,80
<b>Geplante Zuwendung inkl. PP</b>	35.510,72	141.034,90	146.991,56	108.538,18	360.062,80	

Anmerkungen: 0812 = Beschäftigte E12-E15; 0822= sonst. Beschäftigungsentgelte; 0843 = sonst. Verwaltungsausgaben; 0846 = Dienstreisen; 0850 = Gegenstände über 410€;

## III. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Ein Ziel des Projektes war die Konzipierung einer Fortbildung für allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, die in inklusiven Settings gemeinsam tätig sind. Um das Fortbildungsangebot entsprechend den Bedarfen der Teilnehmenden gestalten zu können, war insbesondere die Pre-Erhebung von großer Bedeutung. Diese legte offen, wie heterogen die Gruppe der Teilnehmenden ist. Die Heterogenität zeigte sich sowohl in personenbezogenen als auch strukturellen Merkmalen, welche für die Kooperation relevant sind. So waren etwa die gemeinsamen Unterrichtsstunden pro Woche oder der zeitliche Rahmen für Besprechungen bei den einzelnen Tandems sehr unterschiedlich. Zudem wurde das Belastungserleben der Lehrkräfte in den Blick genommen.

Aus den Erkenntnissen der ersten Erhebung konnten somit die Bedarfe der Lehrkräfte festgestellt werden. Diese hatten Einfluss auf die letztendliche Gestaltung der Fortbildung. Darüber hinaus wurden theoretische Erkenntnisse sowie aktuelle empirische Ergebnisse sowohl in Bezug auf die Wirksamkeit von Fortbildungen als auch in Bezug auf die Inhalte der Fortbildung miteinbezogen. Schließlich konnte so eine Fortbildungsveranstaltung entworfen werden, die zu einem hohen Maß den Bedarfen der Teilnehmenden entspricht wie auch wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt.

Darüber hinaus deuten die im Projekt zu beantwortenden Fragen auf eine Entwicklungshypothese im Verlauf der Pre- zur Post-Erhebung hin. Die Ergebnisse der Post- und Follow-up-Erhebung zeigten deshalb, welche Effekte die Fortbildung auf die Kompetenzen Teilnehmenden hatte. Zudem wurde deutlich, welche Elemente des Fortbildungsangebots zukünftig verbessert werden könnten. Da die Fortbildung in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren durchgeführt wurde, war es möglich diese nach dem ersten Durchgang zu adaptieren und zu überarbeiten. Demnach offenbart sich ein Zusammenspiel der Erhebungen sowohl mit der Konzeption als auch der Evaluation der Fortbildung, welches die Notwendigkeit dieses Designs verdeutlicht (Abbildung 39: Fortbildungskonzeption und -evaluationAbbildung 39).

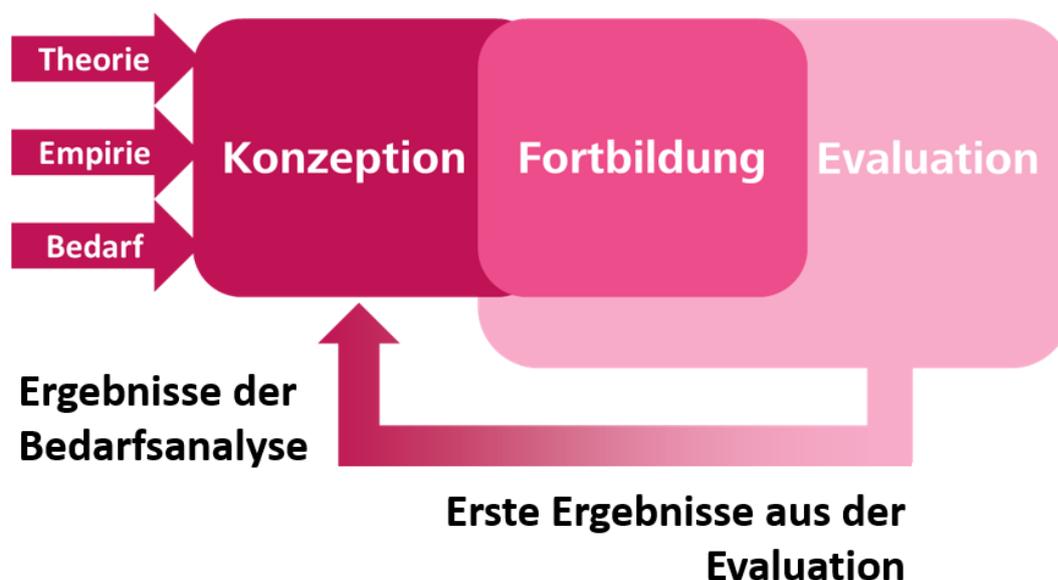


Abbildung 39: Fortbildungskonzeption und -evaluation

Die Ergebnisse der ersten Bedarfsanalyse zeigten, dass die Lehrkräfte hohe Werte in Bezug auf inklusive Einstellungen hatten. Allerdings waren die Bedenken gegenüber inklusivem Unterricht bei den allgemeinen Lehrkräften deutlich höher ausgeprägt als bei den sonderpädagogischen Lehrkräften. Daraus wurde abgeleitet, dass die Bedenken in der Fortbildungsveranstaltung thematisiert werden sollten. Um mögliche Lösungsansätze anzubieten und die Umsetzung inklusiven Unterrichts anzuregen wurden zudem praktische Elemente, wie die Lernleiter oder die Planung anhand der Inklusionsdidaktischen Netze, in die Fortbildung integriert. Des Weiteren legte die Bedarfserhebung offen, dass unterschiedliche Ansichten in Bezug auf die Aufgabenteilung respektive die gemeinsame Verantwortungsübernahme bestehen. Diese Diskrepanzen sollten in der Fortbildung aufgegriffen werden, sodass ein Abgleich der jeweiligen Vorstellungen stattfinden konnte und mögliche Einigungsprozesse angeregt wurden.

Die Evaluation der Fortbildung konnte auf deskriptiver Ebene verdeutlichen, dass sich die inklusiven Kompetenzen positiv veränderten. Die Zufriedenheit der Lehrkräfte war im zweiten Jahr der Durchführung sehr hoch, was zum Teil auch dem adaptierten Format der Fortbildung, welche in zwei drei-Tagesblöcken mit Übernachtung stattfand, geschuldet sein könnte. Die Sitzungen, die eine hohe Eigenaktivität der Teilnehmenden forderten und nah an die schulische Praxis angebunden waren, erwiesen sich dabei als am fruchtbarsten. Als wirkungsvolles Instrument, um den Kontakt zu den Teilnehmenden konstant aufrecht zu erhalten, erwiesen sich die „pinken Briefe“. Diese wurden wöchentlich als E-Mail an die Teilnehmenden versandt und enthielten kurze Artikel, Materialien oder Tipps rund um das Thema Inklusion.

Die in die Fortbildung eingebetteten Angebote von Unterrichtshospitationen und Action Research wurden kaum angenommen. Dies kann als Hinweis dafür interpretiert werden, dass die Lehrkräfte nicht dazu bereit oder zeitlich in der Lage waren, zusätzlichen Aufwand zu betreiben. Die Angebote dienten ursprünglich jedoch einer Entlastungsfunktion, welche zukünftig stärker betont werden müsste. Auch die Bedeutung für die eigene Professionalisierung wäre hier zu benennen. Es zeichnet sich daher ab, dass auch die Ergebnisse dieser Phasen konsequent in die Fortbildungsveranstaltung

zurückgespiegelt werden sollten und noch mehr kollegialer Austausch zwischen den Lehrkräften ermöglicht werden sollte.

## IV. Verwertbarkeit der Ergebnisse

Als wesentliches Ergebnis von P-ink ist die Konzipierung einer Fortbildungsreihe hervorzuheben. Die Evaluation der Fortbildung trug zu einer Optimierung bei, sodass die Professionalisierungsmaßnahme von den Projektmitarbeitenden kontinuierlich adaptiert und weiterentwickelt werden konnte.

Die theoretischen Grundlagen, auf denen die Inhalte der Fortbildung aufbauten, konnten mithilfe der Publikation eines Buches (Rank, Frey & Munser-Kiefer i. Vorb.) festgehalten werden. An dem Buch mit dem Titel „Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ein Handbuch für die Lehrer:innenbildung“ beteiligten sich alle (ehemaligen) Mitarbeiter:innen des Projektes P-ink sowie ausgewählte am Lehrstuhl und der Professur für Grundschulpädagogik beschäftigte Mitarbeiter:innen. Das Buch adressiert Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Schulleitende sowie in der Lehrer:innenbildung Tätige und bildet inhaltlich verschiedene Themenkomplexe mit Relevanz für die Arbeit in inklusiven Settings ab. Die Beiträge für diese Publikation wurden bis Ende Januar 2021 fertiggestellt und liegen seitdem dem Klinkhardt Verlag vor. Eine Veröffentlichung ist im Juni 2021 geplant. Weitere Publikationen im Rahmen des Projektes sind dem Kapitel VI zu entnehmen.

Das Projekt P-ink generierte aber nicht nur Grundlagen-, sondern auch Anwendungswissen. Mithilfe des Forschungsvorhabens konnte die Rolle der Einflussfaktoren Überzeugungen, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und inklusionsbezogenes Wissen für den Einsatz in Lehrerfortbildungen geklärt werden. Mit Blick auf die praktische Ebene der Lehrkräfte, regte die Fortbildungsmaßnahme zum gemeinsamen Austausch über die Erwartungen an die Kooperation sowie über die eigene professionelle Rolle an. In Folge konnte dadurch die Kommunikation und Kooperation der sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräfte verbessert werden. Zudem konnten die positiven Einstellungen zu Inklusion sowie die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte durch die Teilnahme an der Fortbildungsmaßnahme gestärkt werden. Diese haben langfristig gesehen einen Effekt auf die Unterrichtsgestaltung und dadurch indirekt auch auf die Schüler:innen. Des Weiteren wurden die Lehrkräfte dazu befähigt verschiedene inklusive Unterrichtsformen identifizieren und weiterentwickeln zu können.

Darüber hinaus leistete das Projekt einen Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die ehemalige Projektleiterin Dr. Anne Frey erhielt aus der laufenden Projektarbeit heraus eine Professur. Die Projektmitarbeiterin Alina Quante verfasst eine Dissertation, die sich der Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen widmet (Quante i. Vorb.). Dr. Claudia Urbanek plant die Habilitation u.a. mit Nutzung der Interviewdaten der Studie. Studentische Zulassungsarbeit zu diesem Themengebiet wurden angefertigt.

Das Projekt P-ink stärkte zudem bestehende Netzwerkbeziehungen zwischen der Universität Regensburg und der ALP Dillingen. Diese Kooperation hat das Potenzial die Fortbildungsreihe dauerhaft verstetigen zu können. In Folge der ersten Durchführung der Fortbildungsveranstaltung am Standort in Dillingen wurde von Seiten der ALP bereits Interesse an einem weiteren Durchlauf der Fortbildungsreihe bekundet. Die Planung dieses Vorhabens stockte allerdings, nachdem sich, ebenfalls kurz nach Vollendung der Fortbildung an der ALP in Dillingen, die Corona-Pandemie ausbreitete. Zuletzt wurden die gemeinsamen Überlegungen wieder fortgeführt, wobei ein erneutes Angebot der Fortbildung für das Jahr 2022 anvisiert wird.

## V. Fortschritte auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen

Uns sind keine Erkenntnisse Dritter bekannt, die auf dem Gebiet des Vorhabens relevant sind.

## VI. Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen der Ergebnisse

### Publikationen

Im Projekt wurde eine dualen Veröffentlichungsstrategie angestrebt, die zum einen wissenschaftliche sowie zum anderen praxisnahe Publikationen umfasst.

### Wissenschaftliche Publikationen

#### Tagungs- und Sammelbände

Quante, A., Danner, O., Rank, A. & Munser-Kiefer, M. (2020). Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderschullehrkräften im inklusiven Setting – eine Interventionsstudie zur Professionalisierung. In Grosche, M., Decristan, J., Urton, K., Bruns, G., Ehl, B. & Jansen, N.C. (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 211-218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Quante, A. & Danner, O. (in Vorbereitung). Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings. In Unbekannt (Hrsg.) (2021). *„Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Entwicklungen – Perspektiven – Kontroversen der Inklusionsforschung.“* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Quante, A. & Rank, A. (in Vorbereitung). Diagnostische Kompetenz im inklusiven Kontext. In *Tagungsband der 55. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE*, Köln.

Rank, A., Quante, A., Sroka, S. & Munser-Kiefer, M. (in Vorbereitung). Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ergebnisse aus dem Projekt P-ink. In *MQinkBi Sammelband (Primarbildung)*.

#### Zeitschriften

Quante, A. & Urbanek, C. (in Einreichung). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *Qualifizierung für Inklusion*.

#### Qualifikationsarbeiten

Döring, Jennifer (2018). Kooperation von Grund- und FörderschullehrerInnen in Tandemklassen. Universität Regensburg. Unveröffentlicht [Zulassungsarbeit].

Quante, A. (in Vorbereitung). Interprofessionelle Kooperation im inklusiven Setting. Eine multimethodische Studie zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen (Arbeitstitel) [Dissertation].

#### Praxisnahe Publikationen

Rank, A., Frey, A. & Munser-Kiefer, M. (Hrsg.) (2021). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ein Handbuch für die Lehrer\_innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Vorträge

Des Weiteren wurde das Projekt sowohl auf nationalen als auch internationalen Tagungen präsentiert. Die Projektmitarbeiter:innen hielten dabei Einzelvorträge oder beteiligten sich an Symposien.

## Nationale Tagungen

Frey, A., Rank, A., Munser-Kiefer, M. & Urbanek, C. (2018). *Professionalisierung (angehender) Grundschullehrkräfte für das Unterrichten im inklusiven Setting. Welche Facetten des Professionswissens sind wichtig und wie können sie erfasst werden?* Vortrag auf der Herbsttagung der Arbeitsgruppe für Empirische Sonderpädagogische Forschung (AESF), 16.-17.11.2018, Wuppertal.

Frey, A. & Pichler, S. (2019). *Facetten des Professionswissens für das inklusive Setting – Konzeption einer Fortbildung für Lehrpersonen in Kooperation von Hochschule und Praxis*. Vortrag und Leitung eines Diskussionsforums bei der 2. Bundesweiten Tagung „Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung“, 14.-15.03.2019, Freiburg.

Quante, A. & Danner, O. (2019). *Lehrkräfte in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung – Professionalisierung für die Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen*. Vortrag im Rahmen des Symposiums: Qualifizierung des pädagogischen Personals für Kooperation in inklusiven Schulen in der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Forschungsprojekte im Diskurs. 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE, "Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?", 25-27.09.2019, Wuppertal.

Quante, A., Rank, A. & Munser-Kiefer, M. (2020). *Diagnostik als Facette sonderpädagogischer Expertise*. Vortrag auf der 55. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE "Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn", 09-11.09.2020, Universität zu Köln (virtuell).

Rank, A. (2021). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem (P-ink)*. Vortrag bei der Abschlussveranstaltung der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, 18.02.2021, Goethe Universität Frankfurt (virtuell).

Rank, A., Munser-Kiefer, M. & Frey, A. (2021). *Empirisch basierte Grundlagen einer Fortbildungsreihe zu Inklusion*. Vortrag bei der 3. Tagung der Reihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung? Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum“, 16.03.2021, Universität Regensburg (virtuell).

## Internationale Tagungen

Quante, A. & Danner, O. (2020). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Kompetenzbereiche von Lehrkräften*. Vortrag auf der 34. Jahrestagung der Inklusionsforscher:innen (IFO), „Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten“, 25-28.02.2020, Wien.

## Posterpräsentationen

Das Projekt wurde bei den Veranstaltungen des Metavorhabens MQinkBi im Rahmen von Postersessions vorgestellt.

Frey, A., Urbanek, C., Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (2018). Poster im Rahmen der Auftaktveranstaltung 13.-14.07.2018 zur BMBF Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, Goethe Universität, Frankfurt am Main.

Rank, A., Munser-Kiefer, M., Quante, A., Danner, O., Sroka, S. (2019, Oktober). Posterpräsentation im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals für inklusive Bildung“, Goethe Universität, Frankfurt am Main.

## Videopräsentationen

Im Rahmen der Abschlusstagung des Metavorhabens MQinkBi wurde ein Video entworfen, das Lehrkräfte, Lehrkräftefortbildner:innen sowie weitere Stakeholder aus der Praxis adressiert. In diesem werden die theoretische Fundierung, die inhaltliche und didaktisch-methodische Konzeption der Fortbildung sowie Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrkräfte ansprechend dargestellt. Das Video ist über den folgenden Link verfügbar: <https://www.uni-regensburg.de/humanwissenschaften/pink/startseite/index.html>.



Abbildung 40: Videopräsentation der P-ink Fortbildung

## VII. Verwendete Literatur

- Altrichter, H. & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 214-231). Münster: Waxmann.
- Ashton, P. T. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469-520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal, 47*, 133-180.
- Beacham, N. & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*, 3-11.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15* (3), 331-353.
- Bude, H. (1994). Das Latente und das Manifeste. Aporien einer „Hermeneutik des Verdachts“. In: Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik* (S. 114-124). Frankfurt am Main: Suhrkamp, [online]. URL: [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1757/ssoar-1994-bude-das\\_latente\\_und\\_das\\_manifeste.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1757/ssoar-1994-bude-das_latente_und_das_manifeste.pdf?sequence=1) [15.3.2021]
- Bundschuh, K. (2005). Einstellungen der Grundschullehrer zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung. *Sonderpädagogik in Bayern, 48*, 31-36.
- Bundschuh, K., Klehmet, J. & Reichardt, S. (2006). Empirische Studie über Einstellungen bayerischer Sonderschullehrer zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in die Grundschule. *Sonderpädagogik in Bayern, 49*, 28-33.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*, 241-252.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Dalbert, C. (1999). *Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann: Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120-126.
- Feyerer, E. (2020). Lehrer\_innenfortbildung für eine inklusive Schule in Österreich. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/574> [22.03.2021].
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, K., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I., & Bruch, I. (2013). *SACIE-R/TEIP – Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik/Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik* [Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv (PSYINDEX Tests-Nr. 9007118)*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.454>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(2 & 3), 50-65.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation - der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräfte allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik* (1. Auflage). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Franz, E. K., Wacker, A. & Heyl, V. (2018). Entwicklung von Testitems zur Erfassung Pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenz. In Juliane Rutsch, Markus Rehm, Markus Vogel, Manfred Seidenfuß und Tobias Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung* (S. 47–73). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 275-290.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, 69-133.
- Heinze, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München und Wien: Oldenbourg Verlag
- Hopf, Christel. 1978. Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews. *Zeitschrift für Soziologie* 7(2): 97–115.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.

- Kallemeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: WEGNER, D. (Hrsg.). *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske, S. 159-274
- Kauffeld, S. (2004). *FAT: Fragebogen zur Arbeit im Team*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf) [22.03.2021].
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität- Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-25.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematikdidaktik (JMD)*, 29 (3/4), 223-258.
- Kreis, A. & Staub, F. (2016). *Kollegiales Unterrichtscoaching*. Köln: Carl Link.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik* 6(4), 333-349.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart (2016) (Hrsg.). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamentaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3-24.
- Künsting, J., Billich-Knapp, M. & Lipowsky, F. (2012). Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online*, 4, 84-119.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. Zierer, K. & Reusser, K. (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* (S. 71–84.). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96, 462-479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr, J. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398-417). Münster: Waxmann.

- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6, 21-33.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G., & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Verfügbar unter: <https://ius.uni-klu.ac.at/ldk/index.php> [20.03.2021].
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meijer, C. J. & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Meyer, N. (2011). Einstellungen von Berliner Lehrerinnen und Lehrern zur Inklusion. Eine empirische Studie. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/meyer-einstellung-dipl.html> [18.05.2016].
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135-146). Münster: Waxmann
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In Lichtblau, M., Blömer, D., Jüttner, A. K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2009). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Noonan, M. J., McCormick, L., & Heck, R. H. (2003). The co-teacher relationship scale: Applications for professional development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 113-120.
- Podell, D. M. & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Preiß, H., Quandt, J. & Fischer, E. (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem* (S. 61-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). *Diagnostica*, 51(4), 195-206.
- Rank, A. (2012). Wie sind Studentinnen des Grundschullehramts auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5, 79-93
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012). Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen durch situierte Lehrerfortbildungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5, 2, 180-199.
- Rank, A., Gebauer, S., Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (2011). Vom Wissen zum Handeln in Diagnose und Förderung – Bedingungen des erfolgreichen Transfers einer situierten Lehrerfortbildung in die Praxis. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, 70-82.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.

- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A. & Donie, C. (2015). Inclusive beliefs and self-efficacy concerning inclusive education among German pre-service teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), S. 270-293
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2016). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster: AVEM (Standardform); AVEM-44 (Kurzform); Manual*. London: Pearson Assessment et Information.
- Scholz, M., Gebhardt, M. & Tretter, T. (2010). Attitudes of student teachers and teachers towards integration. A short survey in Bavaria/Germany. *International Journal of Disability, Community and Rehabilitation*, 9 (1).
- Schuck, K. D., Rauer, W., Hinz, A., Katzenbach, D., Wocken, H., & Wudtke, H. (1998). *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13(3), S. 283-293
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625
- Altrichter, H. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smith, J., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Unverferth, M., Rank, A. & Weiß, V. (2019). Zertifikat Inklusion - Basiskompetenzen. Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer\_innenbildung für schulische Inklusion. In Gorges J., Lütje-Klose B., Zurbrüggen C. (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze. Themenheft: Herausforderung Lehrer\_innenbildung, Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (3), 214-232. DOI: [doi.org/10.4119/hlz-2470](https://doi.org/10.4119/hlz-2470).
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223.
- Winkler, N., Kroh, M., & Spiess, M. (2006). *Entwicklung einer deutschen Kurzsкала zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit* (No. 579). Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (DIW Discussion PapersUR - <https://www.econstor.eu/handle/10419/18472>, 579).
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

## III. Anhang

### Kooperationsbedingungen

Tabelle 26: Häufigkeit der Themen bei Besprechungen

	Häufigkeit					
	<i>N</i>	Sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
<b>Erstellung von Förderplänen</b>	56	3	6	19	20	8
<b>Methodik und Didaktik</b>	56	3	25	18	9	2
<b>Die eigene Zusammenarbeit</b>	56	8	19	13	14	2
<b>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern</b>	58	9	21	15	6	7
<b>Unterrichtsvorbereitung</b>	58	15	13	14	8	8
<b>Weitere organisatorische Fragen</b>	57	16	20	14	6	1
<b>Pädagogische Fragestellungen</b>	58	13	24	16	4	1
<b>Leistungsstand der Schüler:innen/ Diagnostik</b>	59	20	24	13	1	1

Tabelle 27: Eignung der Unterstützung

	<i>N</i>	Eignung			
		Sehr geeignet	Eher geeignet	Eher nicht geeignet	Nicht geeignet
<b>Unterstützung durch die Schulleitung</b>	58	25	27	5	1
<b>Unterstützung durch das Kollegium</b>	58	12	34	12	0
<b>Materialausstattung</b>	58	15	32	13	1
<b>Berücksichtigung in der Raumplanung</b>	59	13	24	17	5
<b>Personelle Ausstattung</b>	59	14	24	13	8
<b>Räumliche Bedingungen</b>	59	11	28	17	3
<b>Berücksichtigung in der Stundenplanung</b>	59	14	31	14	0
<b>Berücksichtigung in der Klassenplanung</b>	58	11	33	9	5
<b>Fortbildung</b>	57	18	32	4	3
<b>Unterstützung durch die Schulverwaltung</b>	54	8	32	11	3
<b>Erstellung von Förderplänen</b>	57	11	30	12	4

### BFI-K

Tabelle 28: Big-Five-Inventory-Kurzversion (BFI-K).

BFI-K	Profession	<i>n/N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>
<b>Extraversion</b>	SP	21	3.82	0.80	2.25-5.00
	AL	35	3.68	0.76	2.00-5.00
	Gesamt	56	3.73	0.77	2.00-5.00

<b>Verträglichkeit</b>	SP	20	3.99	0.67	2.25-4.75
	AL	36	3.81	0.55	2.00-4.75
	Gesamt	56	3.87	0.60	2.00-4.75
<b>Gewissenhaftigkeit</b>	SP	22	4.07	0.56	3.00-5.00
	AL	35	4.11	0.59	2.75-5.00
	Gesamt	57	4.09	0.57	2.75-5.00
<b>Neurotizismus</b>	SP	20	2.46	0.80	1.50-4.00
	AL	34	2.66	0.63	1.25-4.00
	Gesamt	54	2.59	0.70	1.25-4.00
<b>Offenheit</b>	SP	21	3.99	0.44	2.80-5.00
	AL	33	4.12	0.61	2.20-4.80
	Gesamt	54	4.07	0.55	2.20-5.00
<b>Selbsttäuschung</b>	SP	22	3.61	0.53	2.33-4.33
	AL	35	3.61	0.69	2.33-5.00
	Gesamt	57	3.61	0.63	2.33-5.00
<b>Fremdtäuschung</b>	SP	22	1.83	0.52	1.00-2.67
	AL	36	2.04	0.63	1.00-3.33
	Gesamt	58	1.96	0.59	1.00-3.33

Anmerkung: Skalierung anhand einer fünfstufigen Likertskala von „sehr unzutreffend (1) bis „sehr zutreffend“ (5).

## UGTS

Tabelle 29: Ungewissheitstoleranzskala (UGTS; Dalbert 1999)

<b>UGTS</b>	<b>Profession</b>	<b>n/N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Range</b>
<b>Gesamtscore</b>	SP	22	3.14	0.64	2.00-4.25
	AL	33	3.34	0.64	1.88-4.63
	Gesamt	55	3.26	0.64	1.88-4.63

Anmerkung: Skalierung anhand einer sechsstufigen Likertskala von „stimmt überhaupt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (6).

## AVEM

<b>AVEM</b>	<b>Profession</b>	<b>n/N</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>Range</b>
<b>Bedeutsamkeit der Arbeit</b>	SP	22	9.82	2.77	4.00-16.00
	AL	35	9.94	3.03	5.00-16.00
	Gesamt	57	9.89	2.91	4.00-16.00
<b>Ehrgeiz</b>	SP	22	10.68	3.29	4.00-17.00
	AL	32	11.41	3.51	4.00-18.00
	Gesamt	54	11.11	3.41	4.00-18.00
<b>Verausgabungs-bereitschaft</b>	SP	21	12.62	3.51	6.00-20.00
	AL	34	12.88	3.55	7.00-18.00
	Gesamt	55	12.78	3.50	6.00-20.00
<b>Perfektionsstreben</b>	SP	21	12.62	3.73	6.00-20.00
	AL	34	11.94	3.25	5.00-17.00
	Gesamt	55	12.20	3.42	5.00-20.00

<b>Distanzierungsfähigkeit</b>	SP	21	13.38	2.92	8.00-19.00
	AL	33	12.64	2.71	7.00-18.00
	Gesamt	54	12.93	2.79	7.00-19.00
<b>Resignationstendenz</b>	SP	22	9.45	3.20	4.00-18.00
	AL	33	9.97	2.08	4.00-14.00
	Gesamt	55	9.76	2.57	4.00-18.00
<b>Problembewältigung</b>	SP	21	12.67	2.50	6.00-16.00
	AL	34	12.85	2.99	7.00-19.00
	Gesamt	55	12.78	2.79	6.00-19.00
<b>Ruhe</b>	SP	22	13.82	3.46	8.00-20.00
	AL	35	13.34	2.99	6.00-19.00
	Gesamt	57	13.53	3.16	6.00-20.00
<b>Erfolgs erleben</b>	SP	21	14.81	2.44	11.00-19.00
	AL	33	15.27	2.68	11.00-20.00
	Gesamt	54	15.09	2.58	11.00-20.00
<b>Lebenszufriedenheit</b>	SP	22	17.23	2.69	12.00-20.00
	AL	34	16.85	2.62	12.00-20.00
	Gesamt	56	17.00	2.63	12.00-20.00
<b>Unterstützung</b>	SP	22	16.82	3.03	11.00-20.00
	AL	33	16.76	2.76	11.00-20.00
	Gesamt	55	16.78	2.85	11.00-20.00

Anmerkung: Skalierung anhand einer fünfstufigen Likertskala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (5).

## LDK

Tabelle 30: LDK Skalenwerte zu t1

<b>LDK Gesamt</b>					
	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Hauptskalen					
<b>Unterricht</b>	57	4.03	0.43	3.25	4.88
<b>Beziehung</b>	59	4.34	0.38	3.38	5.00
<b>Kontrolle</b>	57	4.10	0.36	3.00	4.75
Nebenskalen					
<b>Lernstrategie</b>	59	3.42	0.54	2.00	4.67
<b>Problemverhalten</b>	57	2.89	0.64	1.00	4.33
<b>Einstellung</b>	57	4.30	0.62	2.67	5.00
<b>Motivation</b>	59	4.68	0.46	3.00	5.00

Anmerkung: Skalierung anhand einer fünfstufigen Likertskala von „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (5).

Tabelle 31: LDK Skalenwerte gruppiert nach Lehramt

<b>LDK gruppiert</b>										
	<b>SP</b>					<b>AL</b>				
	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Hauptskalen										
<b>U</b>	22	4.05	0.49	3.25	4.88	35	4.03	0.40	3.25	4.88

<b>B</b>	22	4.32	0.49	3.38	5.00	37	4.35	0.30	3.88	4.88
<b>K</b>	23	4.18	0.38	3.00	4.75	34	4.04	0.34	3.38	4.63
Nebenskalen										
<b>LS</b>	23	3.36	0.43	2.33	4.33	36	3.46	0.60	2.00	4.67
<b>PV</b>	21	3.05	0.76	1.67	4.33	36	2.81	0.55	1.00	3.67
<b>EI</b>	20	4.15	0.76	2.67	5.00	37	4.39	0.52	3.33	5.00
<b>MT</b>	22	4.65	0.44	3.67	5.00	37	4.70	0.47	3.00	5.00

Anmerkung: Skalierung anhand einer fünfstufigen Likertskala von „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (5).

## SACIE-R

Tabelle 32: SACIE-R

	<b>MZP</b>	<b>Profession</b>	<b>n/N</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>Range</b>
<b>Attitudes</b>	t1	SPL	21	3.41	0.55	1.8-4.0
		AL	36	3.37	0.39	2.8-4.0
		Gesamt	57	3.39	0.45	1.8-4.0
	t2	SPL	21	3.28	0.44	2.6-4.0
		AL	33	3.43	0.45	2.2-4.0
		Gesamt	54	3.37	0.45	2.2-4.0
	t3	SPL	9	1.67	0.36	1.2-2.2
		AL	15	2.00	0.41	1.2-2.8
		Gesamt	24	1.88	0.42	1.2-2.8
<b>Concerns</b>	t1	SPL	22	** 2.05	0.80	1.0-3.6
		AL	39	** 2.61	0.61	1.0-3.6
		Gesamt	61	2.41	0.73	1.0-3.6
	t2	SPL	21	2.07	0.56	1.0-3.0
		AL	32	2.35	0.47	1.4-3.6
		Gesamt	53	2.24	0.52	1.0-3.6
	t3	SPL	9	3.29	0.45	2.6-4.0
		AL	15	3.23	0.45	2.2-3.8
		Gesamt	24	3.25	0.44	2.2-4.0
<b>Sentiments</b>	t1	SPL	22	1.75	0.47	1.0-2.6
		AL	38	1.82	0.51	1.0-2.8
		Gesamt	60	1.79	0.49	1.0-2.8
	t2	SPL	21	1.80	0.47	1.0-2.6
		AL	31	1.73	0.43	1.0-2.6
		Gesamt	52	1.76	0.45	1.0-2.6
	t3	SPL	7	1.98	0.60	1.0-2.8
		AL	15	2.44	0.63	1.0-3.8
		Gesamt	24	2.27	0.65	1.0-3.8

Anmerkung: Skalierung anhand einer vierstufigen Likertskala von „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt voll“ (4); Signifikanzniveau: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ;

## TEIP

Tabelle 33: TEIP

	<b>MZP</b>	<b>Profession</b>	<b>n/N</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>Range</b>
<b>Instruction</b>	t1	SP	21	4.89	0.57	3.67-5.83

		AL	36	4.64	0.60	3.00-5.67
		Gesamt	57	4.73	0.59	3.00-5.83
	t2	SP	21	4.81	0.52	3.50-5.83
		AL	30	4.77	0.51	3.33-5.67
		Gesamt	51	4.79	0.51	3.33-5.83
	t3	SP	9	4.78	0.37	4.33-6.00
		AL	14	4.70	0.67	2.83-5.67
		Gesamt	23	4.73	0.56	2.83-5.67
<b>Collaboration</b>	t1	SP	22	5.25	0.59	3.83-6.00
		AL	31	5.06	0.48	4.00-5.83
		Gesamt	53	5.14	0.53	3.83-6.00
	t2	SP	21	5.25	0.47	4.33-6.00
		AL	30	5.05	0.67	2.17-5.83
		Gesamt	51	5.13	0.60	2.17-6.00
	t3	SP	9	4.74	0.51	4.00-5.67
		AL	14	4.86	0.38	4.17-5.33
		Gesamt	23	4.81	0.43	4.00-5.67
<b>Behavioral</b>	t1	SP	22	4.81	0.62	3.33-6.00
		AL	35	4.78	0.66	2.83-5.83
		Gesamt	57	4.79	0.64	2.83-6.00
	t2	SP	22	4.85	0.60	3.33-6.00
		AL	33	4.84	0.75	2.00-6.00
		Gesamt	55	4.85	0.68	2.00-6.00
	t3	SP	9	5.17	0.43	4.67-6.00
		AL	14	4.85	0.88	2.17-6.00
		Gesamt	23	4.97	0.74	2.17-6.00

Anmerkung: Skalierung anhand einer sechsstufigen Likertskala von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft voll zu“ (6).

## CRS

Tabelle 34: CRS-Gesamtwerte zu t1, t2, t3

	Gesamt		SP		AL	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
<b>t1</b>	3.60	0.36	3.64	0.38	3.57	0.36
<b>t2</b>	3.44	0.71	3.54	0.57	3.37	0.80
<b>t3</b>	3.31	0.64	3.21	1.07	3.35	0.39

Anmerkung: Skalierung anhand einer vierstufigen Likertskala von „überhaupt nicht miteinander vereinbar“ (1) bis „sehr gut miteinander vereinbar“ (4) sowie „für uns nicht relevant“ (0).

Tabelle 35: CRS Werte zu t1

t1	Gesamt		SP		AL	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
1	2.93	1.60	2.95	1.53	2.91	1.67
2	3.67	0.48	3.73	0.46	3.63	0.49
3	3.75	0.47	3.77	0.43	3.74	0.51
4	3.63	0.75	3.82	0.50	3.51	0.85
5	3.84	0.54	3.77	0.69	3.88	0.42

6	3.57	0.63	3.41	0.80	3.68	0.47
7	3.72	0.52	3.83	0.39	3.66	0.59
8	3.58	0.91	3.36	1.09	3.71	0.75
9	3.61	0.82	3.77	0.43	3.51	0.98
10	3.68	0.66	3.64	0.49	3.71	0.76
11	3.13	1.22	3.29	1.06	3.03	1.32
12	3.64	0.69	3.74	0.45	3.57	0.81
13	3.74	0.67	3.82	0.39	3.69	0.80
14	3.74	0.55	3.70	0.70	3.77	0.43
15	3.81	0.51	3.74	0.69	3.86	0.36

Anmerkung: Skalierung anhand einer vierstufigen Likertskala von „überhaupt nicht miteinander vereinbar“ (1) bis „sehr gut miteinander vereinbar“ (4) sowie „für uns nicht relevant“ (0).

Tabelle 36: CRS-Werte zu t2

t2	Gesamt		SP		AL	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
1	3,07	1,46	3,05	1,56	3,09	1,42
2	3,57	0,87	3,64	0,90	3,52	0,85
3	3,65	0,68	3,86	0,35	3,50	0,80
4	3,39	1,05	3,36	1,09	3,41	1,04
5	3,60	0,91	3,73	0,70	3,52	1,03
6	3,45	0,75	3,55	0,60	3,39	0,84
7	3,48	0,86	3,50	0,91	3,47	0,84
8	3,43	1,06	3,55	1,06	3,34	1,07
9	3,36	1,04	3,59	0,67	3,19	1,22
10	3,44	1,04	3,41	1,05	3,47	1,05
11	2,91	1,36	3,14	1,25	2,75	1,44
12	3,43	0,99	3,59	0,91	3,32	1,05
13	3,52	0,97	3,82	0,39	3,31	1,18
14	3,63	0,81	3,68	0,72	3,59	0,87
15	3,69	0,77	3,68	0,72	3,69	0,82

Anmerkung: Skalierung anhand einer vierstufigen Likertskala von „überhaupt nicht miteinander vereinbar“ (1) bis „sehr gut miteinander vereinbar“ (4) sowie „für uns nicht relevant“ (0).

Tabelle 37: CRS-Werte zu t3

t3	Gesamt		SP		AL	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
1	2,78	1,73	3,25	1,39	2,53	1,88
2	3,46	0,88	3,33	1,32	3,53	0,52
3	3,63	0,71	3,33	1,00	3,80	0,41
4	3,54	0,59	3,44	0,73	3,60	0,51
5	3,77	0,69	3,63	1,06	3,86	0,36
6	3,50	0,72	3,33	1,00	3,60	0,51
7	3,46	0,66	3,33	0,71	3,53	0,64
8	3,50	0,78	3,44	1,01	3,53	0,64
9	2,79	1,25	3,11	0,93	2,60	1,40
10	3,13	1,19	3,22	0,97	3,07	1,33
11	2,71	1,23	3,00	0,87	2,53	1,41

12	3,38	1,01	3,44	1,01	3,33	1,05
13	3,67	0,56	3,67	0,71	3,67	0,49
14	3,58	0,72	3,44	1,01	3,67	0,49
15	3,52	1,04	3,63	1,06	3,47	1,06

Anmerkung: Skalierung anhand einer vierstufigen Likertskala von „überhaupt nicht miteinander vereinbar“ (1) bis „sehr gut miteinander vereinbar“ (4) sowie „für uns nicht relevant“ (0).

## FAT

Tabelle 38 FAT

		<b>N</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>Range</b>
<b>Ziel</b>	t1	56	4.67	0.66	3.00-6.00
	t2	54	4.72	0.71	2.83-6.00
	t3	24	4.30	0.49	3.00-5.00
<b>Aufgabe</b>	t1	58	4.71	0.84	2.25-6.00
	t2	56	4.76	0.93	1.75-6.00
	t3	24	4.67	0.62	3.50-5-50
<b>Zusammenhalt</b>	t1	53	5.31	0.72	1.88-6.00
	t2	55	5.38	0.86	2.25-6-00
	t3	24	4.70	0.76	1.75-5.25
<b>Verantwortung</b>	t1	57	5.04	0.89	1.00-6.00
	t2	52	4.99	0.93	1.25-6.00
	t3	24	3.89	0.45	3.00-4.75

Anmerkungen: Die FAT-Items wurden mit einer sechsstufigen Skala von 1-6 gemessen.

## Kompetenzbereiche

Tabelle 39: Kompetenzbereiche für Ist und Soll aus Sicht der Lehrkräfte zu t1

<b>Kompetenzbereiche t1</b>												
	<b>IST</b>						<b>SOLL</b>					
	<b>SP</b>			<b>AL</b>			<b>SP</b>			<b>AL</b>		
	<i>n</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
1	22	0,77	0,69	29	0,41	1,05	21	0,57	0,68	33	0,48	0,80
2	21	0,81	0,75	28	0,07	1,02	20	0,45	0,60	33	0,30	0,85
3	21	1,76	0,54	29	1,41	0,73	21	1,71	0,56	31	1,26	1,00
4	20	-1,10	0,79	31	-1,13	0,92	21	-0,86	0,79	33	-0,88	0,86
5	22	0,45	1,01	31	0,19	0,83	21	-0,14	0,79	32	0,00	0,76
6	21	0,52	0,68	30	0,17	0,83	19	0,53	0,61	32	0,16	0,37
7	20	0,60	0,94	29	0,10	1,11	21	0,71	0,64	32	0,44	0,80
8	22	0,14	0,83	30	-0,10	0,99	21	0,19	0,60	32	-0,03	0,74
9	22	0,50	0,86	29	-0,03	0,94	21	0,52	0,75	30	0,03	0,72
10	22	-1,14	1,28	31	-1,48	0,85	20	-0,90	1,12	32	-1,16	0,92
11	22	-0,86	1,08	31	-1,45	0,85	21	-0,62	0,97	33	-1,03	0,92
12	22	-1,09	0,81	31	-1,16	0,90	20	-0,60	0,75	33	-0,82	0,88
13	22	-1,18	0,85	31	-1,42	0,89	20	-0,95	0,89	32	-1,34	0,79
14	23	-0,78	0,80	31	-1,10	0,83	22	-0,50	0,67	32	-0,69	0,82

15	22	-0,36	0,95	31	-0,81	0,79	21	-0,29	0,72	34	-0,35	0,69
16	21	-0,33	0,91	32	-0,75	0,98	20	-0,30	0,80	34	-0,38	0,70
17	22	-0,41	0,85	32	-0,84	0,85	21	-0,05	0,22	34	-0,38	0,70
18	22	-0,09	0,61	32	-0,25	0,72	21	-0,05	0,22	34	-0,06	0,24
19	23	-0,13	0,92	31	-0,45	0,72	22	0,14	0,71	33	-0,18	0,39
20	22	-0,73	0,83	32	-1,09	0,82	20	-0,60	0,82	33	-0,48	0,67
21	22	-0,05	0,58	30	-0,10	0,61	21	-0,05	0,50	33	0,00	0,00
22	22	0,50	0,67	30	0,17	0,53	21	0,33	0,58	34	0,15	0,36

Anmerkungen: Skalierung von Min = -2 (=Zuständigkeit der allgemeinen Lehrkraft) über 0 (=gemeinsame Zuständigkeit) bis Max = 2 (=Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft); Messzeitpunkt: 1 (t1);

Tabelle 40: Kompetenzbereiche für Ist und Soll aus Sicht der Lehrkräfte zu t2

Kompetenzbereiche zu t2												
IST				SOLL								
SP			AL			SP			AL			
	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD
1	22	0,64	0,90	27	0,15	0,99	20	0,40	0,82	24	0,38	0,82
2	22	0,50	0,80	26	-0,15	1,01	19	0,26	0,56	23	0,17	0,72
3	22	1,82	0,59	27	1,63	0,69	21	1,76	0,70	26	1,58	0,76
4	21	-0,86	1,15	27	-1,41	0,89	20	-0,70	0,98	26	-1,19	0,90
5	22	0,41	0,96	27	0,04	1,26	20	0,05	0,60	25	-0,12	1,01
6	22	0,77	0,87	27	0,00	0,88	20	0,35	0,81	25	0,00	0,41
7	22	0,50	1,30	27	-0,22	0,89	20	0,30	0,86	25	0,16	0,55
8	21	0,29	1,06	26	-0,15	0,54	20	-0,05	0,39	25	-0,08	0,28
9	22	0,77	1,02	27	-0,15	0,72	20	0,45	0,76	24	0,08	0,58
10	22	-1,36	1,18	27	-1,52	0,80	20	-1,10	1,21	26	-0,96	0,87
11	22	-1,23	1,02	27	-1,44	0,89	19	-1,05	1,03	25	-1,12	0,93
12	22	-1,32	0,95	27	-1,44	0,80	20	-0,85	0,99	25	-0,76	0,83
13	22	-1,41	0,96	27	-1,44	0,89	21	-1,19	1,03	25	-1,16	0,85
14	21	-1,10	0,89	27	-1,19	0,92	21	-0,71	0,90	25	-0,76	0,88
15	22	-0,64	0,90	27	-0,89	0,80	20	-0,60	0,75	25	-0,36	0,70
16	22	-0,55	1,26	27	-0,89	0,80	20	-0,45	0,94	25	-0,52	0,71
17	22	-0,64	1,05	27	-0,93	0,92	20	-0,30	0,66	25	-0,20	0,50
18	22	0,05	0,72	27	-0,22	0,70	20	0,00	0,00	25	-0,04	0,20
19	21	-0,29	0,96	27	-0,44	0,70	19	-0,26	0,73	25	-0,08	0,40
20	22	-0,95	1,33	27	-1,30	0,87	19	-0,68	1,16	25	-0,68	0,75
21	22	-0,09	0,87	27	-0,30	0,87	20	-0,05	0,22	26	-0,15	0,46
22	22	0,27	0,77	25	0,04	0,54	20	0,05	0,22	24	0,04	0,20

Anmerkungen: Skalierung von Min = -2 (=Zuständigkeit der allgemeinen Lehrkraft) über 0 (=gemeinsame Zuständigkeit) bis Max = 2 (=Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft); Messzeitpunkt: 1 (t1);

Tabelle 41: Kompetenzbereiche für Ist und Soll aus Sicht der Lehrkräfte zu t3

Kompetenzbereiche zu t3				
IST		SOLL		
SP	AL	SP	AL	

	<i>n</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>									
1	8	1,38	0,74	12	0,50	1,24	7	1,00	0,82	13	0,62	0,96
2	8	1,00	1,20	12	0,17	0,94	7	0,43	1,13	13	0,08	0,76
3	8	2,00	0,00	12	1,50	0,67	7	2,00	0,00	13	1,31	0,75
4	8	-1,13	1,13	12	-1,67	0,65	7	-1,29	1,11	13	-1,31	0,85
5	8	0,50	1,51	12	0,08	1,38	7	0,14	0,90	13	0,00	1,00
6	8	0,88	0,64	12	0,33	0,98	7	0,29	0,49	13	0,31	0,63
7	8	0,50	1,31	12	0,17	1,11	7	0,00	0,00	13	0,23	0,73
8	8	0,50	1,07	12	0,08	1,00	7	-0,43	0,79	13	0,00	0,82
9	8	0,38	1,19	12	0,08	0,90	7	0,14	0,69	13	0,08	0,86
10	8	-1,50	0,76	12	-1,50	0,80	7	-1,57	0,53	13	-1,23	1,01
11	8	-0,88	1,36	12	-1,58	0,79	7	-1,43	0,79	13	-1,31	0,85
12	8	-1,50	0,76	12	-1,42	0,79	7	-1,00	0,82	13	-0,77	0,93
13	8	-1,50	0,76	12	-1,42	0,79	7	-1,57	0,53	13	-0,92	0,95
14	8	-1,63	0,74	12	-1,33	0,78	7	-1,57	0,53	13	-0,85	0,90
15	8	-1,00	0,93	11	-1,00	0,89	7	-1,00	0,82	13	-0,62	0,87
16	8	-0,88	1,36	12	-1,08	1,00	7	-1,29	0,95	13	-0,69	0,75
17	8	-0,38	0,92	12	-1,08	0,79	7	-0,43	0,79	13	-0,54	0,88
18	8	0,13	0,83	12	-0,33	0,49	7	0,29	0,76	13	-0,23	0,44
19	8	0,13	0,83	12	-0,33	0,89	7	0,14	0,38	13	-0,31	0,85
20	8	-1,25	0,89	12	-1,42	0,90	7	-1,14	0,90	13	-0,77	0,93
21	8	-0,25	1,16	12	-0,17	0,58	7	-0,29	0,49	13	0,00	0,41
22	8	0,13	1,13	12	-0,25	0,75	7	0,00	0,00	13	-0,15	0,38

Anmerkungen: Skalierung von Min = -2 (=Zuständigkeit der allgemeinen Lehrkraft) über 0 (=gemeinsame Zuständigkeit) bis Max = 2 (=Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft); Messzeitpunkt: 1 (t1);

## IV. Abbildungsverzeichnis

### I. Abbildungen

Abbildung 1: Erhebungsdesign im Projekt P-ink	7
Abbildung 2: Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz (in Anlehnung an Voss et al., 2015)	9
Abbildung 3: Zirkuläres Prinzip der Fortbildung	13
Abbildung 4: Gemeinsame Stunden im inklusiven Klassenzimmer	23
Abbildung 5: Formen der Zusammenarbeit	23
Abbildung 6: Förderschwerpunkte der inklusiv unterrichteten Schüler:innen	24
Abbildung 7: Umfang der Besprechungszeit	24
Abbildung 8: Häufigkeit der Themen bei Besprechungen	25
Abbildung 9: Einschätzung über die Eignung der Unterstützungsmöglichkeiten	26
Abbildung 10: Vorhandene Räumlichkeiten in absoluten Zahlen	27
Abbildung 11: Einschätzung der räumlichen Bedingungen insgesamt	27
Abbildung 12: Gründe für den Einstieg in die inklusive Arbeit	28
Abbildung 13: Gesamtwerte der Big Five Inventory-Kurzversion	29
Abbildung 14: Nach Lehramt gruppierte Werte der Big-Five-Inventory-Kurzversion	29
Abbildung 15: Gesamtwerte und nach Lehramt gruppierte Werte der UGTS	31
Abbildung 16: Typenzuordnung des AVEM	32
Abbildung 17: Gesamtwerte des LDK	33
Abbildung 18: Gruppierte Hauptskalenwerte des LDK	33
Abbildung 19: Gruppierte Nebenskalenwerte des LDK	34
Abbildung 20: Gesamtwerte der SACIE-R zu allen Messzeitpunkten	36
Abbildung 21: Nach Lehramt gruppierte Werte der SACIE-R zu allen Messzeitpunkten	37
Abbildung 22: TEIP Gesamtwerte zu allen Messzeitpunkten	38
Abbildung 23: Nach Lehramt gruppierte Werte der TEIP-Skala	39
Abbildung 24: Gesamtwerte der CRS-Skala zu allen drei Messzeitpunkten	40
Abbildung 25: Gesamtwerte und nach Lehramt gruppierte Werte der CRS-Skala zu allen drei Messzeitpunkten	40
Abbildung 26: FAT Gesamt	41
Abbildung 27: FAT gruppiert zu Messzeitpunkt 1 (t1)	42
Abbildung 28: FAT zu Messzeitpunkt 2 (t2)	42
Abbildung 29: FAT gruppiert zu Messzeitpunkt 3 (t3)	43
Abbildung 30: Kompetenzbereiche Ist/Soll zu Messzeitpunkt 1 (t1)	43
Abbildung 31: Kompetenzbereiche Ist/Soll zu Messzeitpunkt 2 (t2)	45
Abbildung 32: Kompetenzbereiche Ist/Soll zu Messzeitpunkt 3 (t3)	46
Abbildung 33: Einschätzung bezüglich der Eignung der Unterrichtsformen zu Messzeitpunkt 1 (t1)	48
Abbildung 34: Einschätzung zur Eignung der Unterrichtsformen zu Messzeitpunkt 2 (t2)	49
Abbildung 35: Einschätzung wie häufig die jeweilige Unterrichtsform im letzten Monat eingesetzt wurde	50
Abbildung 36: Einsatz der Co-Teaching Formen in den verschiedenen Teams	77
Abbildung 37: Individuelle Unterstützung von Schüler:innen gemäß dem ihnen zugewiesenen Förderstatus	78
Abbildung 38: Leitungsaufgaben während frontaler Phasen	78
Abbildung 39: Fortbildungskonzeption und -evaluation	84
Abbildung 40: Videopräsentation der P-ink Fortbildung	88

### II. Tabellen

Tabelle 1: Arbeitspakete im Projekt P-ink	8
Tabelle 2: Inhalte der P-ink Fortbildung	14
Tabelle 3: Übersicht der eingesetzten Instrumente und deren Erhebungszeitpunkte im Projekt P-ink	14
Tabelle 4: Dimensionen des AVEM	15

<i>Tabelle 5: Übersicht der Auswertungsprofile des AVEM</i>	16
<i>Tabelle 6: Auswertungsschlüssel der BFI-K</i>	17
<i>Tabelle 7: Übersicht der Items der CRS</i>	17
<i>Tabelle 8: Übersicht der Items zu den Kompetenzbereichen</i>	19
<i>Tabelle 9: Skalen des LDK</i>	20
<i>Tabelle 10: Beschreibung der Items zu den Unterrichtsformen</i>	21
<i>Tabelle 11: Stichprobenkennwerte zu Person, Berufsgruppe und Berufserfahrung sowie zur Arbeit im inklusiven Setting</i>	22
<i>Tabelle 12: Umfang und Einschätzung der Besprechungszeit</i>	25
<i>Tabelle 13: Vorhandene Räumlichkeiten</i>	26
<i>Tabelle 14: Korrelationskoeffizienten nach Spearman</i>	30
<i>Tabelle 15 Ergebnisse des T-Tests in Bezug auf den Gesamtscore sowie die Subskalen zu t1, t2 und t3.</i>	34
<i>Tabelle 16: Korrelationskoeffizienten nach Spearman</i>	37
<i>Tabelle 17: Korrelationseffizienten nach Spearman</i>	39
<i>Tabelle 18: T-Test bei gepaarten Stichproben für die Häufigkeit der Unterrichtsformen</i>	50
<i>Tabelle 19: Interviewsample</i>	51
<i>Tabelle 20: Anwendung der Reduktionsregeln nach Mayring (2015)</i>	57
<i>Tabelle 21: Kategoriensystem der Studie A</i>	58
<i>Tabelle 22: Zuständigkeit für Diagnostik</i>	72
<i>Tabelle 23: Professionsbezogenes diagnostisches Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten</i>	73
<i>Tabelle 24: Kritische Haltung gegenüber Diagnostik</i>	74
<i>Tabelle 25: Sample der Beobachtungen</i>	75
<i>Tabelle 26: Häufigkeit der Themen bei Besprechungen</i>	94
<i>Tabelle 27: Eignung der Unterstützung</i>	94
<i>Tabelle 28: Big-Five-Inventory-Kurzversion (BFI-K).</i>	94
<i>Tabelle 29: Ungewissheitstoleranzskala (UGTS; Dalbert 1999)</i>	95
<i>Tabelle 30: LDK Skalenwerte zu t1</i>	96
<i>Tabelle 31: LDK Skalenwerte gruppiert nach Lehramt</i>	96
<i>Tabelle 32: SACIE-R</i>	97
<i>Tabelle 33: TEIP</i>	97
<i>Tabelle 34: CRS-Gesamtwerte zu t1, t2, t3</i>	98
<i>Tabelle 35: CRS Werte zu t1</i>	98
<i>Tabelle 36: CRS-Werte zu t2</i>	99
<i>Tabelle 37: CRS-Werte zu t3</i>	99
<i>Tabelle 38 FAT</i>	100
<i>Tabelle 39: Kompetenzbereiche für Ist und Soll aus Sicht der Lehrkräfte zu t1</i>	100
<i>Tabelle 40: Kompetenzbereiche für Ist und Soll aus Sicht der Lehrkräfte zu t2</i>	101
<i>Tabelle 41: Kompetenzbereiche für Ist und Soll aus Sicht der Lehrkräfte zu t3</i>	101