

Spiegler, Stefanie

**Wissensbestände und Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung.
Optionen für eine Erweiterung bestehender Modelle zur professionellen
Handlungskompetenz von Lehrpersonen**

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 6 (2024) 2



Quellenangabe/ Reference:

Spiegler, Stefanie: Wissensbestände und Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung. Optionen für eine Erweiterung bestehender Modelle zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 6 (2024) 2 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-330452 - DOI: 10.25656/01:33045; 10.21248/qfi.161

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-330452>

<https://doi.org/10.25656/01:33045>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wissensbestände und Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung – Optionen für eine Erweiterung bestehender Modelle zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Stefanie Spiegler

Zusammenfassung

Für eine erfolgreiche und nachhaltige Entwicklung und Steuerung inklusiver Schulsysteme können alle beteiligten Akteur*innen und Stakeholder als relevante Steuerungsakteur*innen gelten und müssen aktiv in die Veränderungsprozesse einbezogen werden (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; European Commission, 2018; Köpfer, Powell & Zahnd, 2021; Kruschel & Merz-Atalik, 2023; Maag Merki, 2020; Merz-Atalik & Hudelmaier-Mätzke, 2016; UNESCO, 2020; van Ackeren, Brauckmann & Klein, 2016). Dies bringt neue zu bewältigende Anforderungen für die Akteur*innen mit sich. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Fragen, welches Verständnis Steuerungsakteur*innen von der Steuerung von Bildung besitzen und welche Wissensbestände und Kompetenzen für eine erfolgreiche Steuerung von inklusiver Bildung im Sinne der UN-BRK notwendig sind. Für die Beantwortung der Fragen wurden leitfadengestützte Interviews mit Steuerungsakteur*innen aus Baden-Württemberg (Lehrpersonen (Sonderpädagog*in, Fachlehrkraft Sonderpädagogik), Schulleitungen, Fachberater*innen, Praxisbegleiter*in, Schulrätin*innen, Mitarbeitende des Regierungspräsidiums und Mitarbeiter des Kulturministeriums) durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Auf der Grundlage der Ergebnisse wird ein Vorschlag für die Weiterentwicklung bestehender Modelle (Baumert & Kunter, 2006; König, Gerhard, Kaspar & Melzer, 2019) zur allgemeinen und inklusionsspezifischen professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen in Bezug auf erforderliche Wissensbestände und Kompetenzen für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung vorgestellt und zur Diskussion gestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Akteur*innen kein generelles Verständnis der Steuerung von Bildung äußern, sondern speziell ihr Verständnis der aktuellen Steuerungspraxis inklusiver Bildung in Baden-Württemberg, welches als uneinheitlich beschrieben werden kann. Auf Basis der Aussagen der Akteur*innen wird herausgearbeitet, dass neben bereits existierenden Anforderungen an Lehrpersonen ein neuer Anforderungsbereich (Advocacy für Inklusion) hinzukommt, welcher sich auf die Einflussnahme durch die Akteur*innen auf das eigene berufliche Umfeld bezieht, um dieses inklusiver zu gestalten. Um Einfluss ausüben zu können, braucht es laut der Akteur*innen Kompetenzen, welche affektiv-motivationalen oder kognitiven Kompetenzfacetten zugeordnet werden können. Auch eine hohe Durchsetzungskraft und Persistenz gegenüber Kolleg*innen sowie Vorgesetzten und weiteren Akteur*innen bezüglich inklusionsspezifischer Themen und eigeninitiatives Handeln sind für eine erfolgreiche Steuerung ebenso erforderlich, wie Wissensbestände über die Führung von Verhandlungen, den Aufbau des Schulsystems sowie über Veränderungsprozesse. Neben kompetenztheoretischen Aspekten spiegeln sich auch strukturtheoretische und (berufs-)biografische Aspekte in den Aussagen der Steuerungsakteur*innen.

Schlagworte

Steuerung inklusiver Bildung, kompetenztheoretisch, professionelle Handlungskompetenz, Inklusion, Professionalisierung

Title

Relevant Knowledge and Competencies for the Governance of Inclusive Education - Options for Expanding Existing Models of Teachers' Competencies

Abstract

For the successful and sustainable development and governance of inclusive school systems, all involved actors and stakeholders can be considered as relevant actors and must be actively involved in the transformation process (Altrichter et al., 2007; European Commission, 2018; Köpfer et al., 2021; Kruschel & Merz-Atalik, 2023; Maag Merki, 2020; Merz-Atalik & Hudelmaier-Mätzke, 2016; UNESCO, 2020; van Ackeren et al., 2016). This brings forth new requirements to be managed by the actors involved. This paper addresses the questions of the understanding actors have regarding the governance of education and the knowledge and competencies necessary for successful governance of inclusive education in line with the UN-CRPD. To answer these questions, semi-structured interviews were conducted with actors from Baden-Württemberg (Special education teachers, School principals, Subject consultants, Practice facilitator, School inspectors, Government regional office staff, Ministry of Education employees) and analyzed using content analysis. The results indicate that the actors do not express a general understanding of educational governance but describe their understanding of the current governance practice of inclusive education in Baden-Württemberg, which can be described as inconsistent. Based on the statements made by the actors, it can be seen that in addition to the existing requirements for teachers, a new area of requirements (advocacy for inclusion) has been added, which relates to the influence of the actors on their own professional environment in order to make it more inclusive. According to the actors, in order to be able to exert influence, competencies are required that can be assigned to affective-motivational or cognitive competence facets. A high level of assertiveness and persistence towards colleagues, superiors and other stakeholders with regard to inclusion-specific topics and proactive action are also required for successful management, as is knowledge about conducting negotiations, the structure of the school system and change processes. In addition to competence theory aspects, structural theory and (professional) biographical aspects are also reflected in the statements of the actors.

Keywords

Governance of inclusive education, competence-based, teacher competencies, inclusion, professionalism

Inhaltsverzeichnis

1. Problemstellung und Zielsetzung
2. Steuerung inklusiver Bildung
3. Die Steuerung inklusiver Bildung als Aspekt professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen
4. Fragestellungen und Methode
5. Ergebnisdarstellung
 - 5.1. Verständnis der Steuerung von Bildung und die Wahrnehmung eigener Steuerungsmöglichkeiten
 - 5.2. Wissensbestände und Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung
 - 5.2.1. „Advocacy für Inklusion“ – eine neue Anforderung an Lehrpersonen
 - 5.2.2. Überzeugungen und Werthaltungen
 - 5.2.3. Selbstregulation und Motivationale Orientierungen
 - 5.2.4. Professionswissen
 - 5.3. (Berufs-)biografische und strukturtheoretische Aspekte

6. Diskussion

7. Fazit

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Problemstellung und Zielsetzung

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch Deutschland geht die Notwendigkeit der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems einher. Aktuelle Studien und der jüngste veröffentlichte Bericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte (2023) zeigen jedoch, dass diese Transformation „praktisch zum Stillstand“ (Rackles, 2021, S. 66) gekommen ist bzw. die „Transformation hin zu einem inklusiven Schulsystem [...] nicht statt[findet]“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023, S. 38). Die Umsetzung der Inklusion und eine erfolgreiche und nachhaltige Steuerung inklusiver Schulsysteme erfordert „einen systemübergreifenden Ansatz [eigene Übersetzung]“ (UNESCO, 2020, S. 57), bei welchem alle beteiligten Akteure¹ und Stakeholder aktiv in aktuelle Veränderungsprozesse einbezogen werden müssen und als relevante Steuerungsakteure gelten (Altrichter et al., 2007; European Commission, 2018; Köpfer et al., 2021; Kruschel & Merz-Atalik, 2023; Maag Merki, 2020; Merz-Atalik & Hudelmaier-Mätzke, 2016; UNESCO, 2020; van Ackeren et al., 2016). Genannte Akteure sind beispielsweise Einzelpersonen in der Schulpolitik, den Schulbehörden und der Schulpraxis, aber auch zivilgesellschaftliche Organisationen wie Elternvereinigungen oder tertiäre Einrichtungen wie Hochschulen und Universitäten, welche für die Qualifizierung und Professionalisierung vieler zukünftiger Steuerungsakteure im Schulsystem verantwortlich sind (Altrichter et al., 2007). Kuhlee, Winch und van Buer (2015) sehen als „wesentliche Dimension für die Gestaltungsmacht“ (315f.) im Steuerungsprozess der Akteur*innen ihre Profession und ihr Selbstverständnis. Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems und die Realisierung inklusiver Bildung stellen neue anspruchsvolle Anforderungen an sie (Forlin, 2010; KMK, 2019; Neunteufl, 2019). Eine Vielzahl der Steuerungsakteur*innen des Schulsystems auf den höheren Systemebenen der Schulaufsicht sind ausgebildete Lehrpersonen. Auch viele weitere Akteur*innen, die beispielsweise in den Schulbehörden oder als Schulleitungen tätig sind, werden nahezu vollständig aus dem Pool der Lehrpersonen rekrutiert. Es ist daher plausibel, die neuen Anforderungen im Zusammenhang mit der Entwicklung und Steuerung eines inklusiven Schulsystems als eine theoretische und auch handlungspraktische Herausforderung für die Lehramtsausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen zu verstehen und die hierfür notwendigen und zu vermittelnden Wissensbestände und Kompetenzen zu erheben. [1]

Ein Blick in aktuelle und für die Lehramtsausbildung grundlegende kompetenztheoretische Modelle zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert et al., 2011; Bertram, Albersmann & Rolka, 2020; König et al., 2019; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015) oder Standards zur Lehramtsausbildung (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011; KMK, 2019) zeigt jedoch, dass die Frage nach notwendigem Wissen und notwendigen Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Schulsysteme nur randständig behandelt wird. Generell finden Themen, die über die Entwicklung der Einzelschule hinausgehen, wie die Schulsystementwicklung und die Steuerung von Schulsystemen nur sehr wenig Beachtung. Dies sollte sich im Hinblick auf alle Bildungsreformen und so auch für die notwendige Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem ändern, eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Themen sollte schon in der Lehramtsausbildung stattfinden (Berkemeyer, 2020). Weiterhin bleibt offen, welches Verständnis der Steuerung von Bildung individuelle Steuerungsakteur*innen des Schulsystems besitzen. [2]

Ergebnisse des Projekts BilWiss² zeigen, dass Absolvent*innen des Lehramtsstudiums mit mehr Wissen über Schulorganisation ein erhöhtes Engagement beim Thema Schulentwicklung im Beruf zeigen (Terhart, 2018, S. 124). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass auch die konstruktive Mitgestaltung bei der Steuerung des Schulsystems unterstützt werden kann, wenn mehr Wissen zu diesem Themenfeld in der ersten Phase der Ausbildung von Lehrpersonen erlernt wird. [3]

Auf der Grundlage der dargelegten Sachlage fokussiert der vorliegende Beitrag die Frage nach dem Verständnis der Steuerung von Bildung von Steuerungsakteur*innen (Fragestellung 1), sowie die Frage nach notwendigen Wissensbeständen und Kompetenzen für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung im Sinne der UN-BRK (Fragestellung 2). Ziel des Beitrags ist es, durch erhobenes Wissen und Kompetenzen für die erfolgreiche Steuerung einen Vorschlag zur Weiterentwicklung aktueller Modelle zur Professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen zu erarbeiten und diesen als Anknüpfungspunkt für die Lehramtsausbildung zur Diskussion zu stellen. Dadurch könnte schon in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ein besseres Verständnis beruflicher Verantwortung von Steuerungsakteur*innen entstehen, um Potentiale für einen positiven Einfluss auf eine gelingende Steuerung hin zu einem inklusiven Schulsystem zu nutzen. Der empirische Zugang zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt über die Perspektiven der Steuerungsakteur*innen. [4]

2. Steuerung inklusiver Bildung

Die Entwicklung von Schulsystemen hin zu inklusiven Systemen ist mit der Ratifizierung der UN-BRK eine Notwendigkeit geworden und löste in der nationalen sowie internationalen Bildungspolitik und -verwaltung Diskussionen aus. Im internationalen Diskurs lassen sich vor allem normative Diskursstränge bezüglich einer *good educational governance* for inclusive education finden (Altrichter & Maag Merki, 2016; Dietrich & Heinrich, 2014; van Ackeren et al., 2016). Im Gegensatz zu vorrangig ökonomischen Erfolgskriterien stehen hierbei staatlich gewährleistete Partizipation und Verantwortlichkeit als Kriterien für eine *good governance* im Fokus (Czada, 2013). In Bezug auf das Schulsystem beschreibt z. B. die Arbeitsgruppe Schule der Europäischen Kommission einen umfassenden Steuerungsansatz für inklusive Schulsysteme (European Commission, 2018; Kruschel & Merz-Atalik, 2023). Wichtig für eine erfolgreiche Steuerung sei demnach vor allem: [5]

- eine klare Vision und geteilte Werte in Bezug auf die Systementwicklung aller Akteure, [6]
- klare Vorgaben und Regularien für alle Akteure, [7]
- eine vertikale und horizontale Kollaboration, Koordination und Kooperation aller Akteure über alle Ebenen, [8]
- vertikale und horizontal ausgerichtete Feedbackmechanismen der Prozesse und ein daraus resultierender Informationsfluss über alle Ebenen, [9]
- sowie die Einbeziehung aller Akteure in politische Entscheidungsprozesse. [10]

Auch in der Forschung bekam das Thema der Bildungssteuerung mehr Aufmerksamkeit. Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich der *Educational Governance Ansatz*, welcher der interdisziplinären Bildungsforschung zuzuordnen ist und als Abgrenzung an den als zu unterkomplex betrachteten konventionellen Diskurs über Schulsystemsteuerung verstanden werden kann (Altrichter & Maag Merki, 2016). Im Gegensatz zu den internationalen Diskurssträngen über eine *good governance* liegt diesem Forschungsansatz keine normative Ausrichtung zugrunde, sondern er soll eine „möglichst differenzierte[...] Rekonstruktion von Akteurskonstellationen als gegenseitige Abhängigkeits- und Verweisungsstrukturen“ (Rürup, 2023, S. 22) ermöglichen. Es wird davon ausgegangen, dass die Leistung des Bildungssystems nicht nur durch eine lineare und direkte „Steuerung im engeren Sinne“ (Niedlich & Bormann, 2019, S. 499) in erster Linie durch den Staat hervorgebracht wird, sondern vielmehr durch eine indirekte, nicht

lineare „erweiterte Steuerung“ (Niedlich & Bormann, 2019, S. 499) durch viele voneinander abhängige Akteure mit unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten (Altrichter et al., 2007). Ziel des Educational Governance Ansatzes ist es, diese gesamte Komplexität von Steuerungsprozessen zu untersuchen und das dabei erlangte Wissen den an der Steuerung beteiligten Akteuren zur Verfügung zu stellen (Altrichter et al., 2007; Dederich, Tillmann, Goecke & Rauh, 2013; Merz-Atalik & Beck, 2023). Das Schulsystem wird als Mehrebenensystem gefasst, bestehend aus der Makroebene (hier agieren globale, nationale bzw. staatliche Akteure), Mesoebene (hier agieren regionale, lokale Akteure), Mikroebene (hier agieren individuelle Akteur*innen) und der intermediären Ebene (hier agieren Akteure zwischen den Ebenen) (Rürup, 2023). Im Zentrum des Ansatzes steht die Analyse der *Handlungskoordination*. Diese Koordination ist die „Art und Funktionalität des Zusammenwirkens“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 9) zwischen den Akteuren im Mehrebenensystem (horizontal und vertikal über die Ebenengrenzen hinweg), durch welche das gemeinschaftliche Gut (Bildung) erschaffen wird (Kussau & Brüsemeister, 2007). Die Analyseeinheit stellt die *Akteurskonstellation* dar, welche als gemeinsame und als Gesamtes zu betrachtende Handlung der vielen individuellen Akteur*innen (z. B. Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte) oder organisierten Akteure (z. B. Schulaufsicht) verstanden wird (Kussau & Brüsemeister, 2007). Alle Akteure sind interdependent und die Art ihrer Abhängigkeit ist definiert durch Ressourcen, die ihnen im System zur Verfügung stehen (Altrichter et al., 2007). Kurz gesagt: eine Vielzahl an Akteuren besitzt (mehr oder weniger) Einfluss auf die Steuerung des Schulsystems. Durch die Teilnahme aller Akteure am Schulsystem wird davon ausgegangen, dass ihr Handeln zweckdienlich ist und ihm gewisse Ziele zugrunde liegen, auch wenn diese interessengeleitet differieren (Altrichter & Heinrich, 2007). Ihr Handeln ist somit als intentionales, begründbares und gewissen Normen folgendes Handeln zu verstehen (Altrichter & Heinrich, 2007). Das Konzept der Transintentionalität beschreibt hingegen nicht-intendierte Ergebnisse von Handlung, welche wiederum die Handlungskoordination als eine Art Nebeneffekt beeinflussen (Maag Merki & Altrichter, 2016). Die Forschungsperspektive der Educational Governance erlaubt als analytisches Konzept „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistung im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 8) zu erfassen. [11]

Es lässt sich festhalten, dass aus der Forschungsperspektive der Educational Governance alle Akteure des Schulsystems an der Steuerung teilhaben. Weiterhin lässt sich aus einem normativen Blickwinkel konstatieren, dass für eine nachhaltige Steuerung des Systems auch alle Akteure teilhaben sollten. Ein Desiderat besteht bezüglich der Anforderungen, welche sich im Kontext der Steuerung für die individuellen Akteur*innen ergeben und der Frage, welche Wissensbestände oder Kompetenzen sie für die Bewältigung dieser Anforderungen und somit für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung benötigen. [12]

3. Die Steuerung inklusiver Bildung als Aspekt professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Bisweilen fokussieren Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum zur professionellen Handlungskompetenzen von Lehrpersonen überwiegend Aspekte, welche sich direkt auf den inklusiven Unterricht (u. a. Beck et al., 2008; Bertram et al., 2020; Filipiak, 2020; Fischer, Rott & Veber, 2014; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Gebhardt, Kuhl, Wittich & Wember, 2018; Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019; KMK, 2019; König et al., 2019; Moser, Schäfer & Jakob, 2010; Reis, Seitz & Berisha-Gawlowski, 2020; Schulz, 2021) oder die (inklusive) Schulentwicklung beziehen (u. a. Bastian, Combe & Reh, 2002; Baum, 2014; Gebhardt & Tan, 2018; Haas & Arndt, 2017; KMK, 2019; Resch, Lindner, Streese, Proyer & Schwab, 2021; Werning, 2013). Aspekte der Schulsystemsteuerung erfahren generell noch wenig Aufmerksamkeit (Berkemeyer, 2020), genauso wie die Steuerung inklusiver Schulsysteme. [13]

Um die Anschlussfähigkeit dieser Arbeit an den aktuellen Diskurs zu verdeutlichen, werden im Folgenden zunächst drei prägende professionstheoretische Ansätze skizziert und im Anschluss

zwei für diese Arbeit grundlegende Modelle zur professionellen Handlungskompetenz vorgestellt, welche Aspekte der Steuerung von Schulsystemen streifen. [14]

Im Diskurs um die professionelle Handlungskompetenz angehender Lehrpersonen sind vorrangig drei professionstheoretische Ansätze prägend: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der (berufs-)biografische Ansatz (Cramer, 2020a). Kern aller Ansätze ist die Frage nach der Bestimmung der Professionalität von Lehrpersonen und der Entwicklung einer spezifischen Expertise (Kaiser, Seitz & Slodczyk, 2020). Obwohl die Ansätze im Diskurs oftmals als gegensätzlich und als weitestgehend unverbunden mit einigen Unterschieden gelten, ergänzen sich die Ansätze auch an vielen Stellen und werden ebenso als Weiterentwicklungen voneinander betrachtet (Cramer, 2020b; Kaiser et al., 2020; König, 2014; Terhart, 2011). [15]

Aus der Perspektive des *(berufs-)biografischen Ansatzes* wird Professionalität als „berufsbio-graphisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 208) verstanden. Die Lehrkraft gilt als sich dynamisch entwickelnde Einheit, welche ihre Expertise über ihr gesamtes Berufsleben aktiv produziert und reproduziert (Terhart, 2011). Die Expertise bildet das Erfahrungswissen, welches in den unterschiedlichen pädagogischen Situationen gesammelt wird und mit dem Alltagswissen und dem wissenschaftlich erworbenen Wissen in Bezug gesetzt wird (Kaiser et al., 2020). Im Mittelpunkt des *strukturtheoretischen Ansatzes* steht die Strukturlogik des pädagogischen Handelns (Oevermann, 1996). Konstitutiv für das pädagogisches Handeln ist nicht-standardisierbares, sondern fallbezogenes Handeln in Widersprüchen, den sogenannten Antinomien (Helsper, 2001). Diesem Ansatz folgend gilt eine professionelle Lehrkraft als „eine Lehrkraft, die sich mit den pädagogischen Antinomien, in die ihr Handeln strukturell eingelassen ist, reflektierend auseinandersetzt und dabei handlungsfähig bleibt“ (Faix, 2022, S. 42). Im *kompetenztheoretischen Ansatz* wird eine professionell handelnde Lehrkraft definiert als Lehrkraft, welche „über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen“ (Terhart, 2011, S. 207) verfügt. Professionelles Handeln wird somit erlernbar (Baumert et al., 2011). Die Vertreter*innen des kompetenztheoretischen Ansatzes berufen sich häufig auf die Kompetenzdefinition nach Weinert (2014). Nach seiner Definition bestehen Kompetenzen aus den Bereichen Wissen, Können und Wollen. [16]

Dem kompetenztheoretischen Ansatz folgend wurden in den letzten Jahren vermehrt Standard- und Kompetenzmodelle aufgestellt, um die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen allgemein zur Gestaltung eines qualitätvollen Unterrichts und speziell zur Gestaltung eines qualitätvollen inklusiven Unterrichts sowie einer inklusiven Schule zu beschreiben (Baumert & Kunter, 2006; Bertram et al., 2020; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Filipiak, 2020; Fischer et al., 2014; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; KMK, 2019; König et al., 2019; Reis et al., 2020). Eine Vielzahl der Modelle im deutschsprachigen Raum sind als Weiterentwicklung des Modells COACTIV von Baumert und Kunter (2006) zu betrachten (Bertram et al., 2020; Filipiak, 2020; König et al., 2019; Reis et al., 2020). Baumert und Kunter (2006) verstehen die allgemeine professionelle Handlungskompetenz als ein Zusammenspiel aus affektiv-motivationalen und kognitiven Dimensionen. Der Kern des Modells und damit der professionellen Kompetenz bildet die kognitive Kompetenzfacette *Professionswissen*. [17]

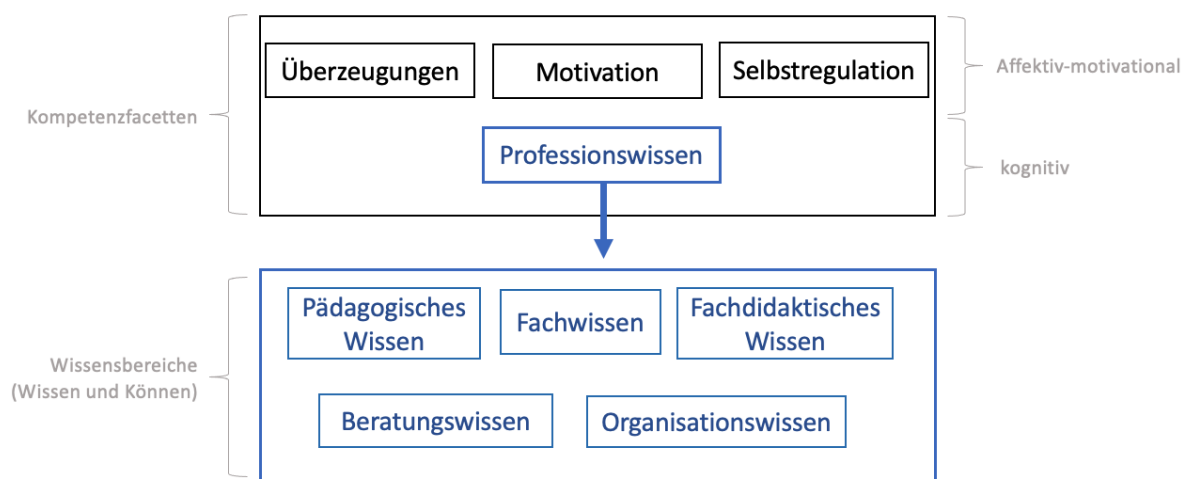


Abbildung 1: Modell Professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006)

Neben den Kompetenzfacetten *Überzeugungen und Werthaltungen*, *motivationale Orientierung* und *Selbstregulation* setzt sich das *Professionswissen* noch einmal aus mehreren Wissensbereichen zusammen, die eine unmittelbare Relevanz für die Handlungen bei der Unterrichtsgestaltung besitzen, dabei aber eine unterschiedliche Nähe zum Unterrichtsgeschehen aufweisen (Baumert et al., 2011). Sie sind in Anlehnung an Shulman (1987) und Bromme (1992) in die Bereiche *allgemein pädagogisches Wissen*, *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* unterteilt und wurden von Baumert und Kunter (2006) um *Beratungswissen* und *Organisationswissen* erweitert. Wissen und Können im Kontext der Steuerung von Bildung und Schulsystemen kann unter das Organisationswissen gefasst werden. Nach Baumert und Kunter (2011) fußt das Organisationswissen auf schultheoretischer und organisationssoziologischer Grundlage. Es geht über den Unterricht hinaus und bezieht sich auf die „Funktionslogik und die Funktionsfähigkeit des Bildungssystems und der einzelnen Bildungseinrichtungen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 40). Es wird unter das Konzept des bildungswissenschaftlichen Wissens subsumiert und umfasst folgende Bereiche: [18]

- Bildungssystem und seine Rahmenbedingungen, [19]
- Steuerung, Governance und Transparenzsicherung, [20]
- Schulorganisation, Schulökologie, Schulverfassung, [21]
- Rechtsstellung von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen und [22]
- Aufgaben der Schulleitung, Schulqualität und Schuleffektivität und Schultheorien (Baumert & Kunter, 2011, S. 40). [23]

Eine weitere Spezifizierung des Organisationswissens bleibt an dieser Stelle aus. [24]

König et al. (2019) machen das Organisationswissen im Rahmen ihres Modells zu inklusionsspezifischem Professionswissen von Lehrpersonen als wichtigen Aspekt der professionellen Kompetenzen aus. König et al. (2019) erweitern das COACTIV Modell um inklusionsspezifische Aspekte. Sie leiten zunächst anhand eines systematischen Reviews aktueller Kompetenzkataloge für Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum zu Anforderungen im Bereich Inklusion und inklusiven Unterricht vier Anforderungsbereiche ab: Diagnose, Intervention, Management/Organisation und Beratung/Kommunikation. Diagnose und Intervention beziehen sich schwerpunktartig auf inklusiven Unterricht, wohingegen Management/Organisation sowie Beratung/Kommunikation nicht nur auf die Unterrichtsebene begrenzt sind, sondern darüber hinaus auf schulischer und außerschulischer Ebene bedeutsam sind. Gemeint sind dabei vor allem rechtliche Aspekte und administrative Aufgaben. [25]

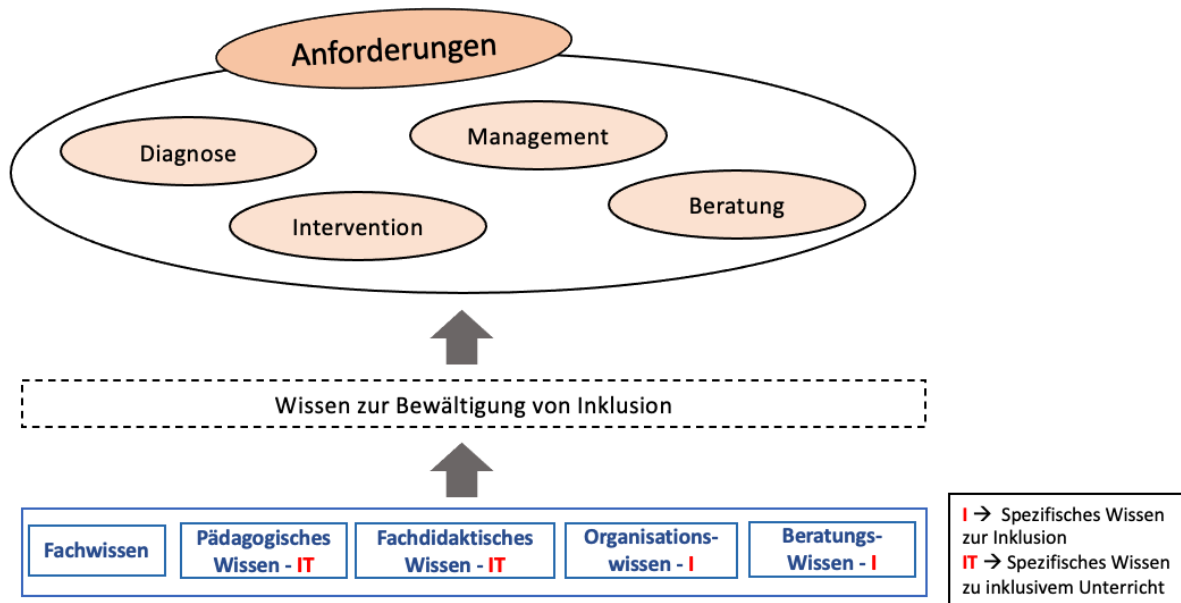


Abbildung 2: Professionelles Wissen von Lehrpersonen zur Inklusion nach König et al. (2019)

Anhand dieser Anforderungsbereiche leiten König et al. (2019) das notwendige Professionswissen für die Bewältigung dieser Anforderungen ab und orientieren sich dabei an den Wissensbereichen nach Baumert und Kunter (2006). Sie verstehen inklusionsspezifisches Wissen als Erweiterung bzw. Ergänzung der von Baumert und Kunter (2006) definierten Wissensbereiche. König et al. (2019) beschreiben das Organisationwissen zusätzlich als Wissen, das über den Unterricht hinausgeht und „eher im Bereich inklusiver Strukturen, ihrer Organisation und ihrer Steuerung“ (König et al., 2019, S. 51) liegt. Benannt werden an dieser Stelle z. B. die Kooperation unter Regelschul- und Förderschullehrpersonen oder die Interaktion mit außerschulischen Partner*innen mitsamt der damit einhergehenden rechtlichen und administrativen Aspekte. Das Organisationswissen findet im Kontext von Inklusion bislang wenig Beachtung (Greiner, Sommer, Czempel & Kracke, 2020; König et al., 2019; Kunter et al., 2017) genauso wie speziell im Kontext der Steuerung inklusiver Bildung. Darüber hinaus konzentriert sich die Mehrheit der Kompetenzmodelle auf Wissensbereiche und Anforderungen innerhalb des inklusiven Unterrichts oder der Schulentwicklung und wenig auf außerunterrichtliche oder über die schulebene hinaus gehende Anforderungen und Tätigkeiten (Greiner et al., 2020; KMK, 2019; König et al., 2019). Es ist anzunehmen, dass diese im Zusammenhang mit der Steuerung inklusiver Bildung jedoch besonders relevant sind. Gerade im Kontext der Steuerung hin zu einem inklusiven Schulsystem ist davon auszugehen, dass sich berufliche Anforderungen von Lehrpersonen wandeln und in Folge dessen Konzeptionen bestehender Wissensbereiche und professionelle Kompetenzen erweitert oder ergänzt werden müssen. Aus diesem Grund ist eine nähere Betrachtung der bestehenden Kompetenzfacetten und Wissensbereiche notwendig. [26]

4. Fragestellungen und Methode

Aus dem dargestellten Zusammenhang zwischen der Steuerung inklusiver Bildung und der Professionalisierung von Lehrpersonen sowie der konstatierten Forschungslücke für den deutschsprachigen Raum resultieren folgende Forschungsfragen: [27]

1. Was verstehen in der Schulpraxis und den Schulbehörden tätige Steuerungsakteur*innen unter der Steuerung von Bildung und wie nehmen sie ihre Steuerungsmöglichkeiten wahr? [28]
2. Welche Wissensbestände und Kompetenzen sind für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung im Sinne der UN-BRK notwendig? [29]

Um die Forschungsfragen zu beantworten, setzt diese Studie bei Steuerungsakteur*innen aus der schulbehördlichen und schulischen Praxis der unterschiedlichen Ebenen im Mehrebenensystem an. Es wurden teilstrukturierte leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Steuerungsakteur*innen der Mikro-, Meso-, Intermediären und Makroebene ($N = 11$) durchgeführt. [30]

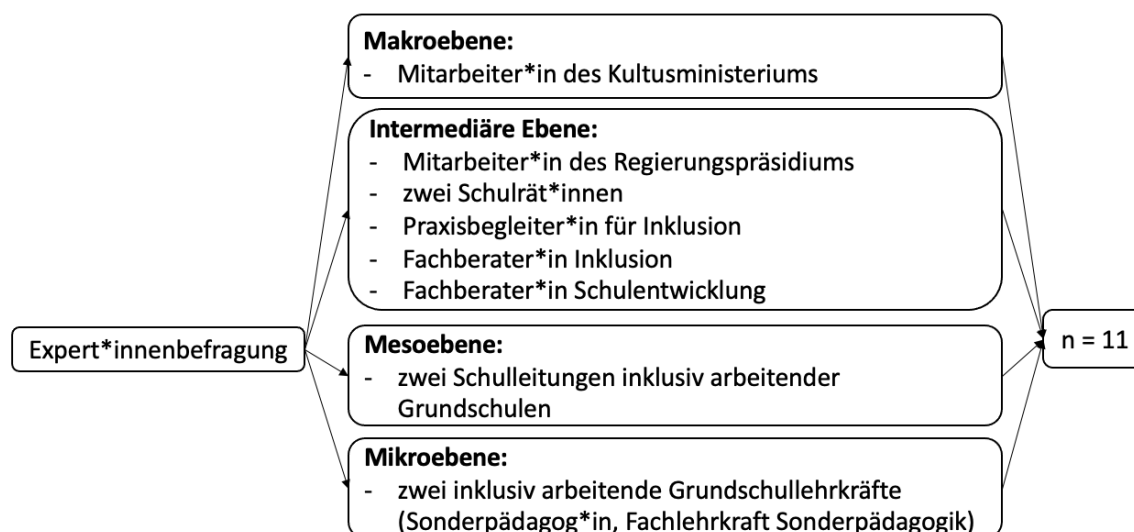


Abbildung 3: Auflistung der Interviewpartner*innen

In Anlehnung an Gläser und Laudel (2010), Helfferich (2014) und Meuser und Nagel (2009) werden sie aufgrund ihrer Tätigkeit im Zusammenhang mit der Steuerung als Funktionsträger*innen mit Spezialwissen und Erfahrungswissen bzw. als Expert*innen auf diesem Feld gesehen und durch ihre Perspektiven und Praxiserfahrungen können rollenspezifische Wissensbestände und Kompetenzen identifiziert werden. Die einzelnen Interviewpartner*innen wurden aufgrund ihrer „Schnittstellenfunktion“ (Bonsen, 2016, S. 301) zwischen den Ebenen (z. B. Schnittstelle zwischen Schule und Behörde) und ihres Aufgabenbereichs im Kontext inklusiver Bildung und ihrer sich daraus ergebenden breiten und Ebenen übergreifenden Expertise zur Steuerung inklusiver Bildung ausgewählt. Im Falle der Mitarbeitenden der Schulämter, des Regierungspräsidiums und des Kultusministeriums war zusätzlich die behördliche Struktur für die Auswahl ausschlaggebend. Im Fall der Schulleitungen und Lehrpersonen kam es zu einer Vermittlung von Personen über das zuständige Schulamt. Akteur*innen der Intermediären Ebene wurden über die zuständigen Stellen (z. B. Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg) angeschrieben und im Falle einer Bereitschaft zur Befragung als Interviewpartner*innen ausgewählt. Alle Interviewpartner*innen waren zum Zeitpunkt der Erhebungen in Baden-Württemberg entweder überregional (obere und untere Schulbehörde) oder im Regierungsbezirk Tübingen tätig. Dem regionalen Fokus der Datenerhebung auf das Bundesland Baden-Württemberg (BW) und den Regierungsbezirk Tübingen liegen sowohl qualitative als auch quantitative Argumente zu Grunde. Um eine Vergleichbarkeit der Aussagen der Interviewpartner*innen in Bezug auf die Steuerung inklusiver Bildung zu gewährleisten, konnte nur ein Bundesland gewählt werden (alle unterstehen den gleichen Schulgesetzen, Handlungsrahmen, anderen Vorgaben). BW wurde ausgewählt, da es eine der höchsten Exklusionsquoten³ und eine der niedrigsten Inklusionsquoten⁴ Deutschlands besitzt (Rackles, 2021). Bei der Steuerung eines inklusiven Schulsystems kommt BW also eine besondere Bedeutung zu, da es aufgrund der hohen Exklusionsquote neben Bayern und NRW eines der drei Bundesländer mit den meisten Förderschüler*innen ist und somit eines der höchsten Abbaupotentiale von Förderschüler*innen besitzt (Rackles, 2021). Das Tübinger Schulamt hat sich bereits durch die Teilnahme an mehreren europäischen Projekten im Kontext inklusiver Bildung und der Steuerung inklusiver Bildung (TDivers, GovInEd) hervorgetan. Aus diesem Grund kann auf ein erhöhtes Bewusstsein in Bezug auf die Notwendigkeit einer erfolgreichen Steuerung inklusiver Bildung und entsprechende Haltungen und Einstellungen bezüglich inklusiver Bildung geschlossen wer-

den, welche grundlegend für diese Forschungsarbeit sind. Ein weiterer Grund war der bereits vorhandene Zugang zum Forschungsfeld über Kontakte ins Tübinger Schulamt im Rahmen der Mitarbeit der Autorin im EU-Projekt GovInEd (*KA220-HED - Cooperation partnerships in higher education*). [31]

Als Auswertungsmethode wurde das systematische und regelgeleitete Vorgehen der qualitativen strukturierten Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2020) gewählt. Dieses Vorgehen erlaubt das Material in seinem Kommunikationszusammenhang zu erfassen und hinsichtlich der Fragestellungen auszuwerten. Erforderliches Wissen und notwendige Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung wurden einerseits durch die explizite Nennung der interviewten Steuerungsakteur*innen, andererseits implizit über deren Tätigkeitsbeschreibungen im Zusammenhang mit der Steuerung inklusiver Bildung gewonnen. Nach einer ersten Sichtung des Materials wurde eine Basiscodierung vorgenommen und diese anschließend durch eine Zweitcodierung (Kuckartz & Rädiker, 2020) überprüft und angepasst. Für den Kategorienbaum wurden deduktive Kategorien aus der Literatur abgeleitet (Baumert & Kunter, 2006; Niedlich & Bormann, 2019) und diese durch induktive Kategorien aus dem Material ergänzt. Der Kategorienbaum ist wie folgt aufgebaut: [32]

OK 1 Anforderung Advocacy (IK)
OK 2 Steuerung von Bildung (DK nach Baumert & Kunter, 2006) UK 2.1 Enges/erweitertes Verständnis von Steuerung von Bildung (DK, nach Niedlich & Bormann, 2019) UK 2.2 Unsicherheiten im Verständnis von Steuerung (IK) UK 2.3 Steuerungsräume (IK)
OK 3 Wahrgenommene Steuerungsmöglichkeiten (IK) UK 3.1 Viel wahrgenommene Steuerungsmöglichkeiten (IK) UK 3.2 Wahrnehmung gesteuert zu werden (IK) UK 3.3 Wenig bis keine wahrgenommene Steuerungsmöglichkeit (IK) UK 3.4 Wunsch nach mehr Steuerungsmöglichkeiten (IK)
OK 4 Überzeugungen und Werthaltungen (DK nach Baumert & Kunter, 2006) UK 4.1 Haltung/Haltungsänderungen (IK) UK 4.2 Vorbild sein (IK)
OK 5 Selbstregulation und motivationale Orientierung (DK nach Baumert & Kunter, 2006) UK 5.1 Durchsetzungsfähigkeit/Persistenz (IK) UK 5.2 Eigeninitiative (IK) UK 5.3 Frustrationstoleranz (IK) UK 5.4 Geduld (IK)
OK 6 Professionswissen (DK nach Baumert & Kunter, 2006) UK 6.1 Beratungswissen (DK nach Baumert & Kunter, 2006) UK 6.1.1 Konfliktfähigkeit (IK) UK 6.1.2 Beratungskompetenz (IK) UK 6.1.3 Kommunikationsfähigkeit (IK) UK 6.1.4 Verhandlungsführung (IK) UK 6.2 Pädagogisches Wissen/ Fachwissen/Fachdidaktisches Wissen (DK nach Baumert & Kunter, 2006) UK 6.2.1 Wissen und Kompetenzen für inklusiven Unterricht (IK) UK 6.3 Organisationswissen (DK nach Baumert & Kunter, 2006) UK 6.3.1 Systemwissen (IK) UK 6.3.2 Wissen über Veränderungsprozesse (IK) UK 6.3.3 Wissen zur Arbeit im Team (IK)
OK 7 (Berufs-)biografischer Ansatz (DK nach Terhart, 2011)
OK 8 Strukturtheoretischer Ansatz (DK nach Helsper, 2001)

Tabelle 1: Kategorienbaum der Interviewauswertung mit Kennzeichnung deduktiv (DK) oder induktiv gebildeter Kategorien (IK)

5. Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse werden allgemein anhand der zwei Fragestellungen strukturiert. Die Darstellung der Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage wird wiederum anhand der Kategorien des Leitfadens strukturiert. [33]

5.1. Verständnis der Steuerung von Bildung und die Wahrnehmung eigener Steuerungsmöglichkeiten

Bei der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass die Expert*innen dazu neigten, ihr Verständnis der aktuellen Steuerungspraxis inklusiver Bildung in Baden-Württemberg zu beschreiben, anstatt ein generelles Verständnis der Steuerung von Bildung zum Ausdruck zu bringen. Es existiert kein einheitliches Verständnis der Steuerung in Baden-Württemberg unter den Interviewten. [34]

Ein Teil der Steuerungsakteur*innen versteht die Steuerung nach Niedlich und Bormann (2019) als *erweiterte Steuerung*, was anhand der folgenden Aussagen deutlich wird. Steuerung wird als „komplex“ (P9, Pos. 39), als aufwendig und mit „sehr viel Arbeit“ (P6, Pos. 17) verbunden beschrieben. Bei der Steuerung würden „viele kleine Töpfe [...] zusammen[spielen]“ (P13, Pos. 7) und es seien „sehr viele Akteure [...] zu beachten“ (P5, Pos. 3) und „[mit] ins Boot zu holen“ (P5, Pos. 3). Eine Person spricht auch explizit die Erziehungsberechtigten als Steuerungsakteur*innen an, welche durch die Entscheidung⁵, ob sie ihre Kinder inklusiv beschulen wollten, auch steuern würden (P7, Pos. 17). Von einer erfolgreichen Steuerung wird bei gelingender und als „alternativlos“ (P9, Pos. 16) bezeichneter Koordination und gelingendem Austausch zwischen einzelnen Akteur*innen und dem Einschlagen eines „gemeinsame[n] Weg[es]“ (P8, Pos. 37) ausgegangen. Eine Expert*in beschreibt auch transintentionale Effekte als Resultat von Steuerungshandlungen: [35]

„[...] vor allem aber die Sonderpädagogen, die das Gutachten schreiben, die steuern dann gerne. Die merken das vielleicht gar nicht, die steuern zum Beispiel, indem die sagen, ja das wäre doch also ja und an der Schule 1 haben wir eine super inklusive Gruppe, das sagen die vielleicht nur so und nehmen das als Beispiel, aber dann haben Sie Eltern, die sagen ah die haben gesagt an Schule 1 und dann sind wir mit unserer Steuerungsverantwortung schon am Ende.“ (P 10, Pos. 18). [36]

Andere interviewte Personen verstehen die *Steuerung* der Bildung in Baden-Württemberg jedoch *eher im engeren Sinne* (Niedlich & Bormann, 2019) als „Top-Down-Prozess“ (P11, Pos. 7), bei welchem „von oben“ (P11, Pos. 7) „eine Linie“ (P8, Pos. 17) oder bestimmte Vorgaben gemacht würden. Diese würden dann auf unteren Ebenen umgesetzt. Vor allem der obersten und unteren Schulbehörde (Kultusministerium und Schulämter) werden bei der Steuerung viel Bedeutung beigemessen und sie werden als „Motor“ (P8, Pos. 17) der Steuerung beschrieben. Auch durch die vorgegebenen institutionellen Strukturen wie „Schularten“ (P7, Pos. 17) würde Bildung gesteuert. Steuerungsmöglichkeiten werden teilweise nur an einzelne Akteur*innen im Bildungssystem geknüpft. Je höher die Ebene, auf welcher diese tätig seien, desto mehr Steuerungsmöglichkeiten hätten sie. Akteur*innen auf der Mikroebene wurden Steuerungsmöglichkeiten eher abgesprochen: [37]

„Okay, ja so auf die Steuerung, da bleibt mir ja eigentlich dann nur die Aufgabe am Schulamt irgendwie übrig. Weil wenn ich einen Lehrer suche, hat es mit der Steuerung ja eigentlich nichts zu tun.“ (P11, Pos. 43) [38]

Unter den Interviewten werden auch Unsicherheiten bezüglich des Begriffs Steuerung von Bildung deutlich: [39]

„Ich glaube ich bräuchte den Begriff Steuerung ein bisschen greifbarer [...]. Also ich kann noch nicht so gut erkennen, was genau da die Aufgabenbereiche wären.“ (P1, Pos. 10) [40]

Die Expert*innen wurden in den Interviews auch zur Wahrnehmung der eigenen Steuerungsmöglichkeiten gefragt. Es zeigt sich, dass sie grundsätzlich eigene Steuerungsmöglichkeiten wahrnehmen: [41]

„Also wir werden ein Stück weit gesteuert, wir haben aber auch Steuerungsmöglichkeiten, definitiv.“ (P10, Pos. 14) [42]

Ein Teil sieht die eigenen Steuerungsmöglichkeiten jedoch eher als gering an oder empfindet trotz existierender eigener Steuerungsmöglichkeiten die eigene Rolle im Zusammenhang mit der Steuerung auch als „Nebenrolle“ (P6, Pos. 25): [43]

„Also gefühlt ist für mich Steuerung oder das kommt von oben und das sind Vorgaben, die wir erhalten. Und nach denen müssen wir steuern. Und können selber eher weniger mit einbringen.“ (P11, Pos. 7) [44]

Ein*e Expert*in wünscht sich auch mehr „Steuerungsfreiraum“ (P13, Pos. 7), um mehr Einfluss auf die Umsetzung inklusiver Bildung nehmen zu können. [45]

Aus dem Zusammenhang zwischen dem Verständnis der Steuerung von Bildung in Baden-Württemberg und der wahrgenommenen eigenen Steuerungsmöglichkeiten ergaben sich die untenstehenden fünf personalen Profile. Anhand der Profile lässt sich für diese Stichprobe festhalten, dass je enger das Verständnis der Steuerung ist, desto weniger Steuerungsmöglichkeiten nehmen die Expert*innen wahr und umgekehrt, je weiter das Verständnis ist, desto mehr Steuerungsmöglichkeiten nehmen sie wahr: [46]

Personales Profil	Verständnis Steuerung von Bildung nach Niedlich und Bormann (2019)	Wahrnehmung eigener Steuerungsmöglichkeiten
A	eng	wenig
B	eng	teilweise
C	erweitert	teilweise
D	erweitert	viel
E	unsicher	wenig

Tabelle 2: Personale Profile aus dem Zusammenhang des Verständnisses der Steuerung von Bildung in Baden-Württemberg und der wahrgenommenen Steuerungsmöglichkeiten; eng: Verständnis von Steuerung als hierarchisch und direkt („Top-Down“); erweitert: Verständnis von Steuerung als indirekt und durch viele voneinander abhängige Akteur*innen mit unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten beeinflusst

Ein weiteres Ergebnis der Studie ist die Einteilung der Steuerungstätigkeiten in unterschiedliche Steuerungsräume durch die Expert*innen (hier speziell Tätigkeiten bei der Steuerung *inklusive* Bildung): [47]

Steuerungsräume		
sozialräumlich	ländliche Gebiete	städtische Gebiete
regulativ	innerhalb gesetzlicher Vorgaben	außerhalb gesetzlicher Vorgaben

Tabelle 3: Auflistung der verschiedenen Steuerungsräume

Es existiere einerseits ein „rechtliche[r], gesetzliche[r]“ (P2, Pos. 27) Steuerungsraum, und andererseits ein Raum, in welchem eine „pragmatische“ (P2, Pos. 27) Steuerung vorgenommen werde, also ein Raum abseits gesetzlicher Vorgaben, unter dem Radar sozusagen. Ein*e Expert*in beschreibt ein Beispiel einer Steuerungstätigkeit auch als Tätigkeit, die „das Schulgesetz eigentlich ausschließt“ (P7, Pos. 25). Neben diesen Steuerungsräumen zeigen sich auch sozialräumliche Kontexte, in welchen Steuerungstätigkeiten nach Aussage der Expert*innen unterschiedlich gut durchgeführt werden können. So wird die Steuerung im ländlichen Raum als schwerer in ihrer Umsetzung beschrieben im Gegensatz zur Steuerung im städtischen Raum. Der Grund hierfür liege bei der unzureichenden Ressourcenallokation für die Gewährleistung inklusiver Bildung, dem fehlenden Willen der Erziehungsberechtigten, Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf inklusiv beschulen zu lassen und an anders organisierten Zuständigkeiten für die Kostenübernahme der Schüler*innenbeförderung: [48]

„Wir haben Steuerungsmöglichkeiten [...], die differieren. Und zwar ist das unterschiedlich, in einem Stadtkreis haben Sie andere Steuerungsmöglichkeiten wie in einem Landkreis. Ländlich geprägte Räume tun sie sich unheimlich schwer [...]. Wenn Sie in einem Stadtkreis steuern, tun sie sich viel leichter, weil die Wege sind kürzer und da haben sie höhere Freiheiten.“ (P10, Pos. 14) [49]

Ein Aspekt, welcher Aufschluss über das generelle Verständnis der Steuerung von Bildung der Expert*innen geben kann, betrifft Aussagen zum Gegenstand der Steuerung. Eine erfolgreiche Steuerung charakterisiere sich darüber, dass „Kinder im Mittelpunkt“ (P13, Pos. 3) stünden und sich Steuerung auf eine bestmögliche Bildung für diese ausrichten müsse. Dabei solle die Fragen nach den notwendigen, den Schüler*innen zu vermittelnden Kompetenzen zur Bewältigung „gesellschaftlichen Herausforderungen“ (P9, Pos. 5) leitend sein. Damit verbunden bedeute Steuerung im nächsten Schritt die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen durch eine finanzielle und personelle Ausstattung der Schule sowie die Gewährleistung einer entsprechenden Lehramtsausbildung. [50]

5.2. Wissensbestände und Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung

Die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage zeigen, dass die Modelle von Baumert und Kunter (2006) bzw. König et al. (2019) nicht alle Kompetenzen und nicht alles Wissen abdecken, das laut den Expert*innen für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung notwendig ist. Auch spiegelt sich nicht nur der kompetenztheoretische Ansatz in den Antworten wider, sondern auch der strukturtheoretische und (berufs-)biografische Ansatz. Um an die bisherige Forschung anzuknüpfen, wird in Abbildung 4 eine Option für eine Weiterentwicklung der Modelle von Baumert und Kunter (2006) und König et al. (2019) bezüglich der in dieser Forschung erhobenen Wissensbestände und Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung vorgestellt. Die zwei bestehenden Modelle wurden kombiniert und mit den Ergebnissen der zweiten Forschungsfrage ergänzt. Diese Erweiterungsoption kann als Vorschlag und Anknüpfungspunkt für die Lehramtsausbildung gesehen und diskutiert werden. [51]

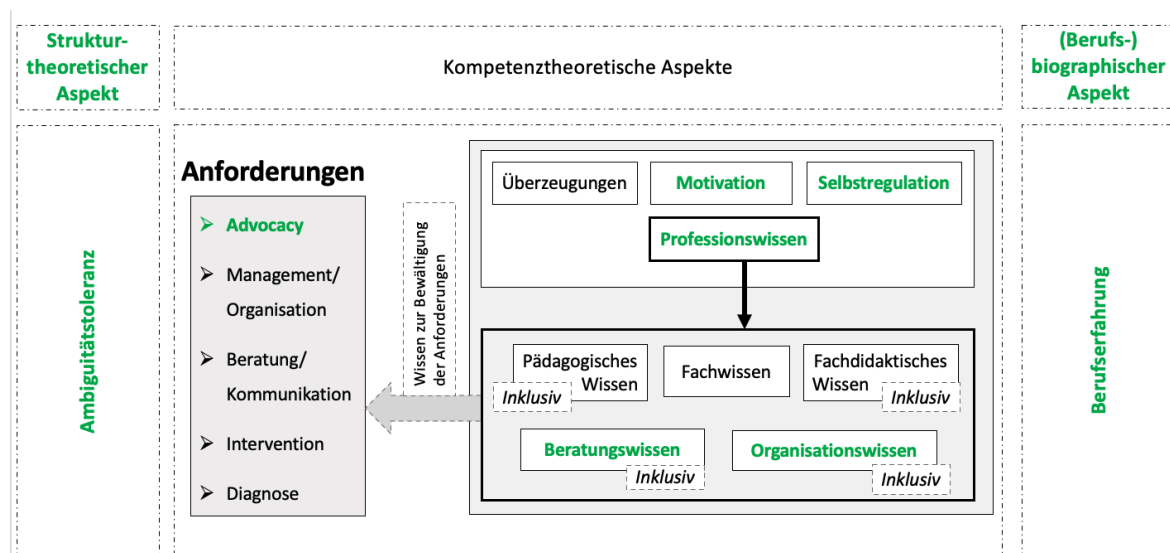


Abbildung 4: Kompetenzmodell Steuerung inklusiver Bildung – eine Weiterentwicklung von Baumert und Kunter (2006) und König et al. (2019); Ergänzungen und Spezifizierungen im Kontext der Steuerung inklusiver Bildung in grün markiert

Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage ausführlich vorgestellt. Für eine umfassende Darstellung werden neben den Ergebnissen, welche die notwendigen Ergänzungen und Spezifizierungen darstellen, auch diejenigen präsentiert, welche sich im bisherigen Forschungsstand widerspiegeln. Die Ergebnisdarstellung wird anhand der Diskurstraditionen und der beiden bestehenden Kompetenzmodelle strukturiert. [52]

5.2.1. „Advocacy für Inklusion“ – eine neue Anforderung an Lehrpersonen

Die Ergebnisse zeigen, dass sich im Zusammenhang mit der Steuerung inklusiver Bildung ein spezifischer Anforderungsbereich ergibt. Dieser weist Überschneidungen mit den von König et al. (2019) aufgestellten Anforderungsbereichen Management/Organisation und Beratung/ Kommunikation auf, geht jedoch darüber hinaus und beschreibt explizit die Steuerung inklusiver Bildung durch die Beeinflussung des eigenen Umfeldes. Der Anforderungsbereich kann mit dem Begriff der *Advocacy* gefasst werden. *Teacher advocates* werden allgemein definiert als „teacher activists“ (Picower, 2012, S. 562), und „educators who work for social justice both inside and outside of their classrooms“ (Picower, 2012, S. 562). Sie setzen sich auf der mikropolitischen Ebene durch persönliches Eingreifen in und Beeinflussen von ihrem Umfeld für ein Thema ein (Bradley-Levine, 2021). Ihr aktivistisches Handeln ist geleitet durch das moralische Bestreben nach „inclusivity, fairness, empowerment, and equity“ (Marshall & Anderson, 2009, S. 18), vor allem für marginalisierte und benachteiligte Schüler*innen. [53]

Es zeigt sich, dass die Steuerungsakteur*innen Einfluss auf ihre Umgebung nehmen, sowohl auf Kolleg*innen oder Personen im näheren Umfeld als auch auf strukturelle Gegebenheiten, um diese inklusiver zu gestalten und inklusive Bildung zu ermöglichen. So beschreibt ein*e Expert*in ihre Hauptaufgabe sei es, als positives Vorbild zu agieren und auf die Haltung anderer Akteur*innen einzuwirken: [54]

„Und ich habe viel daran gearbeitet, dass die Haltung einfach stimmt. Und das ist glaube mein Hauptjob, die Haltung auch vorzuleben. Also als Vorbild versuche ich zu agieren [...]“ (P13, Pos. 11) [55]

Ein*e andere*r Expert*in beschreibt, dass die Steuerung bedeutet, strukturelle Voraussetzungen (personelle, finanzielle Ressourcen) an der Schule herzustellen, um die Umsetzung inklusiver Bildung an der Schule zu ermöglichen und gleichzeitig die Haltung der Kolleg*innen zu verändern und sie für inklusive Bildung zu motivieren. [56]

„Also ich bin diejenige, die die Rahmenbedingungen erstmal stellt, die Ressourcen an Land zieht, dann auch die Kollegen darauf einstimmt und motiviert, daran weiterzuarbeiten [an der Umsetzung inklusiven Bildung an der eigenen Schule, Anm. d Verf.] [...] ein Stück weit auch die Haltung in einem Kollegium zu verändern dahingehend.“ (P5, 13) [57]

In einem anderen Interview beschreibt ein*e Expert*in, wie Befürworter*innen inklusiver Bildung durch konkrete Gespräche zur Personalanforderung mit dem Schulamt für die eigene Schule rekrutiert werden, um auf diese Weise inklusive Bildung an der eigenen Schule zu realisieren: [58]

„Ich habe einfach auch viele kennengelernt, gesagt, was wir hier machen und dann haben die gesagt, ja toll, da möchte ich auch hin. Und dann kommt wieder das Schulamt ins Spiel. Dann rede ich wieder mit denen und sage, da habe ich eine tolle Kollegin da, die möchte ich gern hier haben, weil wir haben ja Inklusion.“ (P13, Pos. 25) [59]

Ein*e weitere*r Interviewpartner*in erklärt, wie durch eigeninitiatives Handeln aus einer Klasse der eigenen Schule eine inklusive Klasse gemacht wurde, indem die Vorgesetzten in den Prozess einbezogen wurden. Auf diese Weise konnte Einfluss auf die strukturellen Gegebenheiten an der Schule genommen und die Umsetzung inklusiver Bildung gewährleistet werden: [60]

„Dann versuche ich auch weiter in weitere Ebenen nach oben die Prozesse gut zu steuern. [...] Und das gab [...] organisatorische und strukturelle Probleme, die ich dann versucht habe, eben zu ändern, indem ich geschaut habe, dass die nach oben Beteiligten, die Schulleitung, Schulamt usw. schaut, dass die nächste Klasse [...] eben eine inklusive Klasse ist.“ (P2, Pos. 11) [61]

Die gleiche Person spricht davon, dass für sie zur Steuerung inklusiver Bildung auch gehöre, durch konsequentes Hinweisen auf Missstände an den zuständigen Stellen so lange zu „nerven“

(P2, Pos. 47) und „immer wieder ran [zu] gehen“ (P2, Pos. 47), bis tatsächlich Einfluss genommen wird und eine Verbesserung bezüglich inklusiver Strukturen einsetzt. [62]

Zum einen nehmen die Steuerungsakteur*innen also Einfluss auf strukturelle Gegebenheiten, sodass Strukturen inklusiv(er) gestaltet werden und inklusive Bildung ermöglicht werden kann. Zum anderen beeinflussen sie auch ihr personelles Umfeld, indem sie Gespräche und Diskussionen über inklusive Bildung führen. Expert*innen erläutern, sie informieren und klären Akteur*innen auf, welche an der Umsetzungsmöglichkeit oder dem Sinn inklusiver Bildung zweifeln oder Ängste besitzen. Ein*e Interviewpartner*in beschreibt, wie anderen Kolleg*innen in Diskussionen gekontert wurde, wenn diese sich gegen die inklusive Bildung von einzelnen Schüler*innen aussprachen: [63]

„Aber natürlich tauchen schon gibt es immer wieder so Sätze wie, er hat an unserer Schule eigentlich nichts verloren. Und da mische ich mich dann gerne mal ein und sage, dass das einfach der Vergangenheit angehört [...]“ (P11, Po. 39) [64]

Ein Aspekt der Anforderung *Advocacy* ist auch, strategisch zu denken und zu handeln, um das eigene Umfeld zu beeinflussen, z. B. durch das Heranziehen von externen Perspektiven oder Verbündeter in Konfliktsituationen: [65]

„[...] und dann auch zu wissen, wann brauche ich jetzt vielleicht auch andere Personen mal mit dazu, die vielleicht auch einen anderen Blick darauf haben. [...] oder auch strategisch zu denken, jetzt haben wir z. B. den Verfahrensablauf ausgehandelt, da war ich mit meinem ganzen Fachbereich Sonderpädagogik, weil ich gemerkt habe, [...], das hat sich da irgendwie festgefahren und alleine schon, dass diese Personen dann anwesend waren, hat das irgendwie verändert.“ (P10, Pos. 22) [66]

Um die Anforderung *Advocacy* bewältigen zu können, benötigen Steuerungsakteur*innen spezielle Kompetenzen und spezielles Wissen, welche in den folgenden Kapiteln genauer ausgeführt werden. [67]

5.2.2. Überzeugungen und Werthaltungen

Grundlegend für die Steuerung inklusiver Bildung sei den Expert*innen zufolge die Haltung, inklusive Bildung als selbstverständlich, als „Herzensangelegenheit“ (P5, Pos. 39) zu verstehen und für sie zu „brennen“ (P1, Pos. 42). Damit einhergehend sei auch die Haltung wichtig, dass alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden sollten und jedes Kind individuell unterstützt werden sollte, wie dieses Zitat verdeutlicht: [68]

„Dann braucht man das. Die unbedingte Haltung, dass alle Kinder gut lernen können, dass man jedes einzelne Kind individuell unterstützen kann.“ (P2, Pos. 37) [69]

Es sei darüber hinaus auch wichtig, dass es in der Gesellschaft eine positive Haltung bezüglich des Themas Inklusion gebe: [70]

„Und ja, also eine Haltung, eine grundsätzliche Haltung ist schon wichtig, [...] ganz allgemein zum Thema Inklusion in unserer Gesellschaft.“ (P11, Pos. 53) [71]

5.2.3. Selbstregulation und Motivationale Orientierungen

Im Zuge der Selbstregulation braucht man für die Steuerung inklusiver Bildung ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz sowie Stressresistenz, was zum Beispiel durch die Aussage, „gute Nerven [und] viel Geduld“ (P5, Pos. 39) zu benötigen, deutlich wird. Sowohl strukturelle Hindernisse an Schulen (z. B. fehlende Barrierearmut) als auch personelle Hindernisse können zu Frustration und Enttäuschungen führen, so auch die Begegnung mit negativen Haltungen zur Inklusion, mit welchen umgegangen werden muss: [72]

„Oder es gibt Kolleginnen, die unterstützen den inklusiven Gedanken nicht. Und da gehe ich immer wieder in Diskussion. Und das hindert mich, weil das raubt mir Zeit beispielsweise.“ (P12, Pos. 29) [73]

Es benötige für die Steuerung inklusiver Bildung viel eigeninitiatives Handeln als auch Durchsetzungskraft gegenüber anderen Akteur*innen, u. a. den eigenen Vorgesetzten im Schulsystem. Man sollte nicht zu „weich“ (P1, Pos. 46) sein, sondern „Biss“ (P1, Pos. 46) haben und „[man muss] eine hohe Bereitschaft und Kompetenz mitbringen, mit anderen Einrichtungen und Trägern in Kontakt zu gehen und Forderungen zu stellen und auch einen gewissen Einsatz zeigen“ (P2, Pos. 39). [74]

In manchen Interviews fällt das Wort Kampf oder dessen Verbform. Es wird benutzt, wenn Prozesse beschrieben werden, bei welchen Steuerungsakteur*innen strukturelle Veränderungen oder Haltungsänderungen bei anderen Akteur*innen erzielen wollten: [75]

„Also da haben wir viel gekämpft und auch Erfahrungen gemacht, dass es unterschiedlich ist, mit welchem Sozialamt, also wir haben zwei Landkreise, wo man kooperiert. Natürlich kämpfen wir immer noch auch mit Schulleitungen, [die keine inklusive Bildung umsetzen] [...]“ (P7, Pos. 29) [76]

„Also wenn ich jemand bin, der da eher Scheu hat und auch mal unbequeme Wege gehen. Also das ist ja nicht so, dass das, was wir jetzt hier haben, alles so, sie machen schnipp und dann haben sie das, also wir haben zum Beispiel aktuell noch einmal unseren Verfahrensverlauf Beantragung Schulbegleitung überarbeitet und das war ein harter Kampf [...]“ (P10, Pos. 22) [77]

Das Wort Kampf signalisiert nicht nur einen kräftezehrenden Prozess, sondern unterstreicht noch einmal die bereits genannte Durchsetzungskraft gegenüber einem*einer Gegner*in, weiterhin eine gewisse Persistenz und Geduld, welche die Expert*innen für ihre Steuerungstätigkeiten benötigen. [78]

5.2.4. Professionswissen

Das Professionswissen wird von Baumert und Kunter (2006) in unterschiedliche Wissensbereiche eingeteilt. Die weitere Ergebnisdarstellung strukturiert sich anhand dieser Einteilung. [79]

Pädagogisches Wissen/Fachwissen/Fachdidaktisches Wissen

Gute didaktische und methodische Kompetenzen für inklusiven Unterricht (P2, Pos. 37) sind für die Steuerungsakteur*innen auch als Grundlage für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung entscheidend. Darunter werden diagnostische Fähigkeiten sowie Fachwissen für die zu unterrichtenden Fächer gezählt: [80]

„[...] das muss man tatsächlich haben, gute methodische und didaktische Kompetenzen, damit man allen Kindern gerecht wird.“ (P2, Pos. 37) [81]

Beratungswissen

Im Rahmen des Beratungswissens würde für die Steuerung inklusiver Bildung eine gute Kommunikationsfähigkeit, Gesprächsführungskompetenz (P1, Pos. 42) und damit einhergehend eine gute Verhandlungsführung sowie eine hohe Fähigkeit zur Konfliktlösung und Beratungskompetenz in Bezug auf Gespräche mit Schüler*innen, Erziehungsberechtigten, Kolleg*innen oder in „Aushandlungsprozessen“ (P10, Pos. 16) mit anderen Akteur*innen des Schulsystems benötigt: [82]

„[...] aber wenn ich merke, es gibt Konflikte oder so, dann laufen die Fäden wieder bei mir zusammen und ich muss gucken, dass man das wieder auf eine Ebene bringt, wo wir miteinander arbeiten können.“ (P13, Pos. 11) [83]

„Also was wir ja zu Beginn schon gesagt haben ist dieses Thema aushandeln, also ich brauche schon auch ein gewisses Geschick, Dinge auszuhandeln auch eine gewisse Diplomatie.“ (P10, Pos. 22) [84]

Unter Kommunikationsfähigkeit verstehen die Interviewten eine professionelle und klare Kommunikation auf der „Sachebene“ (P13, Pos. 35) sowie ein Bewusstsein für eine angemessene Ansprache je nach Kommunikationspartner*innen: [85]

„Es braucht viel Kommunikationsgeschick. Mit also ich muss man wissen, wie man mit wem spricht. [...]. Ich muss wissen, wie gehe ich aufs Landratsamt zu? Und welche Ansagen, also es braucht klare Ansagen, auch gegenüber Schulleitungen.“ (P7, Pos. 51) [86]

„Also das ist ja auf jeden Fall, dass man gut kommunizieren kann, dass man offen und ehrlich kommuniziert, dass man auf die Leute zugeht. Und vor allem, dass man gut also was bei mir ganz oft ganz wichtig ist, nicht nur im inklusiven Setting, dass ich auf der Sachebene bleibe, also dass sie wirklich guckt, ich bin hier die, die sachlich klar versucht zu kommunizieren.“ (P13, Pos. 35) [87]

Organisationswissen

Bei der Auswertung der Ergebnisse, welche dem Organisationswissen zugeordnet werden können, ergaben sich drei größere Wissenskategorien, welche dieses Unterkapitel strukturieren: *Systemwissen*, *Wissen über Veränderungsprozesse* und *Wissen über Teamarbeit*. [88]

Wie bereits dargelegt, müssten Steuerungsakteur*innen, um erfolgreich steuern zu können, Einfluss auf strukturelle Gegebenheiten nehmen, indem sie unter anderem an den richtigen Stellen „nerven“ (P2, Pos. 47). Hierfür sei vor allem *Systemwissen* nötig. Sie müssten strukturelle Gegebenheiten des eigenen Schulsystems kennen und wissen, wie das Gesamtsystem gesteuert wird, um an den richtigen Stellen für inklusive Bildung einzustehen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Wissen über das Mehrebenensystem (Makro-, Meso-, Mikroebene), also Informationen über die oberste (Kultusministerium), obere (Regierungspräsidium) und untere Bildungsbehörde (Schulamt), dessen Akteur*innen und Akteursgruppen und deren Steuerungsfunktionen im Gesamtsystem notwendig sei (P7, Pos. 63). Mit eingeschlossen seien dabei auch die Schulleitung und die Einzelschule mitsamt ihrem pädagogischen Personal, ihren Aufgabenfeldern und Steuerungsfunktionen, sodass ein Bewusstsein dafür geschaffen werden könne, dass die Einzelschule nur ein Teil des gesamten Bildungssystems darstelle. [89]

„Aber Transparenz schaffen, wie das Bildungssystem insgesamt gesteuert wird und wie auch inklusive Bildungsangebote gesteuert werden. [...], wie Steuerungssysteme funktionieren.“ (P9, Pos. 30) [90]

„Aber wir haben nicht so Einblicke in die Prozesse, die oben laufen. [...] Also, dass man sich vielleicht zwischen den Ebenen oder Hierarchien besser vernetzt und auch Transparenz schafft. [...] manchmal würde ich mir das wünschen.“ (P1, Pos. 44) [91]

Darüber hinaus ist Wissen über die Akteur*innen und Akteursgruppen des Unterstützungssystems (Intermediäre Ebene) und deren Unterstützungsangebote (P11, Pos 47) sowie Kenntnisse über rechtliche Grundlagen in Bezug auf die inklusive Bildung (z. B. die UN-BRK, das Schulgesetz, die SBA-VO⁶) vonnöten. Zum Unterstützungssystem gehören u. a. die Angebote des Schulamts und des Zentrums für Schulqualität (z. B. Praxisbegleitungen Inklusion oder Fachberater*innen für Inklusion) sowie der sonderpädagogische Dienst, Beratungslehrkräfte, schulpsychologischen Beratungsstellen oder Fortbildungsmöglichkeiten zu inklusivem Unterricht (P10, Pos. 34). [92]

„Und ich glaube heutzutage brauchen die tatsächlich ein ganz gutes rechtliches Wissen noch, [...] also man muss wissen wo kann ich Beratung bekommen und wie sind die rechtlichen Voraussetzungen jetzt im Moment für viele Dinge, also man muss wirklich, wenn man Steuerung auch beeinträchtigen will, muss man da eine echt gute Grundlage haben“ (P2, Pos. 45). [93]

Weiterhin sollten grundlegende Prozessabläufe bekannt sein. Im Falle von Baden-Württemberg wäre z. B. Wissen über den Ablauf des gestuften Verfahrens⁷ von Relevanz und die Antrags-

stellung und -formulierung der Überprüfung auf einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot bis hin zur Art der Erfüllung des Anspruchs. Zu verstehen, wie dieser Antrag und die Erfüllung des Anspruchs bearbeitet werden und welche Akteur*innen und Akteursgruppen an diesem Prozess beteiligt sind, sei grundlegend für eine erfolgreiche Steuerung. Auch die zeitliche Dimension sollte klar sein, sodass eine bessere Einschätzung des Vorgehens stattfinden kann: [94]

„Das ist schon so diese gesamte Antragsstellung. Also auch zu erkennen [...], wann erst stelle ich einen Antrag auf Überprüfung“ (P10, Pos. 34). [95]

„Aber [...] zu sagen [...] dann gibt es ein genaues gestuftes Verfahren und da ist [...] das Schulamt dazwischen, das sagt okay, ein Bildungsanspruch besteht oder besteht nicht ja nach Prüfung, dann gibt's das Schulamt, das steuert wieder, welches Angebot den Eltern gemacht wird. [...] auch die zeitliche Dimension von solchen Verfahren [...]“ (P7, Pos. 57) [96]

Ein*e Interviewte*r war darüber hinaus der Meinung, dass Lehrpersonen generell wenig Wissen über das Schulsystem und dessen Steuerungsmechanismen besitzen: [97]

„[...] das finde ich schon erstaunlich, wie wenig das [Wissen über die Struktur des Schulsystems, Anm. d. Verf.] teilweise gewusst wird. Also auch bei Lehrpersonen, die schon lange am Start sind“ (P8, Pos. 63). [98]

Die Auswertung zeigt auch, dass die Steuerungsakteur*innen mit vielen unterschiedlichen Akteuren zusammenarbeiten. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Systemwissen besitzen zu müssen: [99]

„An erster Stelle das Schulamt. Dann aber auch die Stadt also der Schulträger, das Schulamt X [...]. Dann das Jugendamt, Sozialamt, aber auch die verschiedenen Träger, [...] die uns Schulbegleitung stellen aber auch IB internationaler Bund daher bekommen wir die FSJ`ler. Ja das sind ganz viele. [...] Die Stadt 4, weil sie eben den Busverkehr der Kinder auch regelt.“ (P5, Pos. 15) [100]

Die zweite Wissenskategorie ist das *Wissen über Veränderungsprozesse*. Dazu gehören Themen wie Prozessmanagement und Changemanagement. Steuerungsakteur*innen sollten Prozesse begleiten und organisieren können sowie Wissen darüber besitzen, wie Prozesse oder Systeme verändert werden können, dass dabei Widerstände aufkommen können, welche Art von Widerständen es sein können und wie damit umzugehen sei: [101]

„Ja auch so Prozessentwicklung im Allgemeinen das ist ja jetzt inklusiv aber ist ja auch für andere Dinge, wie mache ich ein Leitbild nachher an der Schule, [...] wie setze ich das um [...] Prozessbeschreibung oder Prozessmanagement eigentlich.“ (P 5, Pos. 71) [102]

„Also für mich ist alles Wissen um Change ganz wichtig [...] was passiert, wenn sie bestehende Systeme verändern wollen und auf welche Widerstände sie da [...] treffen werden. Das wäre für mich das Allerwichtigste.“ (P6, Pos. 63) [103]

Ein*e Expert*in spricht auch explizit die Beharrungskräfte innerhalb von Systemen an: [104]

„eben wie man Prozesse ändert in einem System, da gibt es ja auch Theorien dazu, dass Systeme oft das Bedürfnis haben sich zu halten und solche Dinge“ (P2, Pos. 51) [105]

Ein*e weitere*r Expert*in spricht Modelle aus Changemanagement Prozessen an, wie z. B. die „Veränderungskurve von Kübler/Ross“⁸ (P6, Pos. 65), welche als Grundlage für eine erfolgreiche Steuerung diene. [106]

In den Interviews wird zudem deutlich, dass Wissen über Meinungsbildungsprozesse und darüber, wie Haltungen entstehen bzw. sich entwickeln, für die Steuerung relevant sei: [107]

„[...] und man müsste wirklich auch die Prozesse kennen, also soziologisch wie man Meinungen und Haltungen machen kann [...]“ (P2, Pos. 52) [108]

Ein weiterer Aspekt des Wissens über Veränderungsprozesse stellt die Kenntnis über inklusive Schulentwicklungsprozesse und Organisationsentwicklung dar: [109]

„Auch Kenntnisse darüber, was bedeutet es, auf Schulebene inklusive Bildungsangebote an einer Schule einzurichten? Was sind Voraussetzungen? Welche Grundlagen braucht man dafür? Welche Teamstrukturen muss ich aufbauen? Welche Organisationsstrukturen muss ich aufbauen? Was heißt das für die Unterrichtsqualität?“ (P9, Pos. 24) [110]

Auch Wissen über Teamarbeit und Kooperationsfähigkeit (P1, Pos. 54) sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, in multiprofessionellen Teams zu arbeiten, wird in den Interviews angesprochen und als Grundlage für eine erfolgreiche Steuerung von inklusiver Bildung erachtet: [111]

„[...] wie funktioniert Teamarbeit, was gibt es für Stufen, wenn die Eskalationsstufe erreicht ist gibt es diese Möglichkeiten, damit umzugehen oder zum Beispiel dieses Wissen, so eine Stufe kommt oft in Konflikten“ (P2, Pos. 51). [112]

„[...] dann ist es natürlich auch wichtig, dass man sich kooperativ zeigt, dass man teamfähig ist, weil das in der Praxis so aussieht man ist dann meistens im Team [...]“ (P1, Pos. 54). [113]

5.3. (Berufs-)biografische und strukturtheoretische Aspekte

In den Antworten der Expert*innen spiegelt sich nicht alleine der kompetenztheoretische Ansatz, sondern auch Aspekte, welche dem strukturtheoretischen und (berufs-)biografischen Ansatz zugeordnet werden können. Aus diesem Grund wurden die beiden Ansätze auch in das Modell integriert. Ein*e Interviewpartner*in erachtet vorhandene Berufserfahrung in inklusiven Settings und bei der Steuerung inklusiver Bildung als relevant. Dieser Aspekt kann dem (berufs-)biografischen Ansatz zugeordnet werden: [114]

„[...] Erfahrung mit Steuerungsaufgaben von inklusiven Bildungsangeboten, egal einmal auf welcher Ebene, sei es auf Schulebene, sei es auf der Ebene der Schulverwaltung, staatliche Schulämter oder RP [Regierungspräsidien, Anm. d. Verf.], oder sei es auch in der Ausbildung.“ (P9, Pos. 22) [115]

Weiterhin wird die Notwendigkeit erwähnt, eine gewisse Ambiguitätstoleranz zu besitzen, um mit widersprüchlichen Anforderungen oder Erwartungen klar zu kommen, was wiederum dem strukturtheoretischen Ansatz zugeordnet werden kann: [116]

„Und es braucht das Aushalten können so von dem Gefühl ich kann es irgendwie keinem richtig recht machen.“ (P7, Pos. 51) [117]

6. Diskussion

Mit der vorliegenden Studie wurde untersucht, welches Verständnis Steuerungsakteur*innen von der Steuerung von Bildung besitzen und wie sie ihre Steuerungsmöglichkeiten wahrnehmen (Fragestellung 1) sowie welche Wissensbestände und Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung im Sinne der UN-BRK notwendig sind (Fragestellung 2). [118]

Die Studienergebnisse zeigen, dass die Expert*innen wenige Aussagen über allgemeine Aspekte der Steuerung von Bildung treffen, sondern ihr Verständnis der Steuerung von inklusiver Bildung in Baden-Württemberg erläutern. Dieses kann als eher uneinheitlich beschrieben werden und bewegt sich zwischen einem weiten und einem engen Verständnis nach Niedlich und Bormann (2019), wobei die Begrifflichkeit Steuerung von Bildung auch mit Unsicherheiten in Bezug auf dessen Bedeutung verbunden ist. Der Grund hierfür könnte in einer fehlenden Thematisierung allgemeiner Aspekte der Steuerung von Bildung in der Ausbildung (Berkemeyer, 2020) oder der Berufslaufbahn der Expert*innen liegen, weswegen kein theoretisches Wissen darüber existiert, sondern lediglich die eigene Erfahrung als Grundlage für das Verständnis

dient. Weiterhin könnten die Ergebnisse darauf hinweisen, dass ein enges Verständnis der Steuerung generell zur Wahrnehmung von weniger Steuerungsmöglichkeiten führt und umgekehrt ein weites Verständnis zur Wahrnehmung von mehr Steuerungsmöglichkeiten führt. Hierzu muss angemerkt werden, dass es sich nicht um die tatsächlichen Steuerungsmöglichkeiten handelt, sondern um deren Wahrnehmung. Dieses Ergebnis könnte damit erklärt werden, dass ein erweitertes Verständnis der Steuerung von Bildung damit einhergeht, Steuerung als komplexes, netzwerkartiges Konstrukt, bei welchem viele Akteur*innen involviert sind, zu verstehen. Aus diesem Grund könnten die Expert*innen auch sich selbst in einer aktiveren Rolle als steuernde Akteur*innen mit Steuerungsmöglichkeiten wahrnehmen. Im Falle eines engen Verständnisses gehen die Expert*innen eher von einer linearen und hierarchischen Steuerung („Top-down“) aus, bei welchem von einem oder wenigen Akteur*innen von der obersten Ebene nach unten „durchgesteuert“ wird. Dies könnte dazu beitragen, dass die Expert*innen die Wahrnehmung besitzen, selbst nicht oder nur wenig steuern zu können. Sie sehen sich eher als passive und ausführende Elemente in der Gesamtsteuerung. Sowohl die Frage nach Ursachen für ein fehlendes generelles Verständnis der Steuerung von Bildung als auch die Frage nach den tatsächlichen Steuerungsmöglichkeiten der einzelnen Expert*innen durch ihnen gegebene Ressourcen (z. B. finanzielle) stellen Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten dar. [119]

Ein weiteres Studienergebnis stellt die von den Expert*innen beschriebene Einteilung von Steuerungsräumen dar. Es werden Aspekte der Steuerung im ländlichen von jenen im städtischen Raum differenziert (sozialräumliche Einteilung) sowie Aspekte der Steuerung innerhalb von jenen außerhalb gesetzlicher Vorgaben (Regularien-konform oder -konträr). Die Einteilungen in sozialräumliche Steuerungsräume könnten mit einer bildungspolitischen Setzung einer früheren Regierung Baden-Württembergs erklärt werden sowie durch die daraus resultierende Praxis, inklusive Bildungsangebote im zieldifferenten Unterricht gruppenbezogen⁹ umzusetzen und Einzellösungen¹⁰ eher zu vermeiden. Laut Pressemitteilung der früheren Landesregierung soll diese Lösungsform ressourcenschonender und besser geeignet sein, die Interessen und Bedürfnisse von Schüler*innengruppen im Unterrichtsalltag zu berücksichtigen (Landesregierung Baden-Württemberg, 2014). Dies führt in der Praxis dazu, dass in den Städten, aufgrund der höheren Einwohner*innendichte als in ländlichen Gebieten, viel leichter gruppenbezogene Lösungen gefunden werden können, wohingegen in ländlichen Gebieten eine solche Lösung aufwendiger ist, teilweise auch nicht umgesetzt werden kann. Die Einteilung der Steuerungsräume in solche innerhalb und außerhalb gesetzlicher Vorgaben könnte aus dem engen¹¹ Inklusionsverständnis des Schulgesetzes des Bundeslands abgeleitet werden (§ 3 Abs. 3). Das Gesetz schließt einen uneingeschränkten Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung (durch das Wahlrecht der Erziehungsberechtigten) aus und als Aufgabe aller Schulen wird lediglich der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen, also die Integration und nicht die Inklusion, definiert (Merz-Atalik, 2018; Rackles, 2021). Dies lässt erkennen, dass die Steuerungstätigkeiten im Kontext umfassender inklusiver Bildung (teilweise) außerhalb gesetzlicher Regelungen stattfinden müssen, wenn sie angemessen zur UN-BRK erfolgen. An dieser Stelle zeigt sich ein deutlicher Widerspruch, mit welchem die Akteur*innen bei ihren Steuerungstätigkeiten konfrontiert sind. Es wäre Aufgabe der Politik, durch Setzung entsprechender gesetzlicher Rahmenbedingungen diesen Widerspruch aufzulösen. [120]

Die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage nach Wissensbeständen und Kompetenzen spiegeln sich teilweise in den diskursprägenden Modellen der allgemeinen und inklusionsspezifischen professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006; König et al., 2019) wider. Dies ist nicht verwunderlich, da bereits die inklusionsspezifische professionelle Handlungskompetenz in der Literatur als Weiterentwicklung der allgemeinen professionellen Kompetenzen betrachtet wird (Bertram et al., 2020; König et al., 2019; Reis et al., 2020). So zeigen die Ergebnisse, dass auch der Aspekt der Steuerung inklusiver Bildung als Weiterentwicklung und Ergänzung der allgemeinen und inklusionsspezifischen Handlungskompetenz verstanden werden kann. Es wird auch deutlich, welche Wissensbestände und Kompetenzen einer Weiterentwicklung und Spezifizierung bedürfen. Diese betreffen vor allem den außerunterricht-

lichen und -schulischen Bereich. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist der neue Anforderungsbereich Advocacy, welcher sich im Kontext der Steuerung von inklusiver Bildung ergibt. Dieser Bereich umfasst die Beeinflussung struktureller und personeller Gegebenheiten im näheren und weiteren Umfeld, um dieses inklusiv(er) zu gestalten und inklusive Bildung zu ermöglichen. Das Konzept Advocacy trifft im internationalen Raum und mit der Entstehung der Self-Advocacy Bewegung jedoch auch immer wieder auf Kritik. Unter dem Motto „Nothing About Us, Without Us.“ ist beispielsweise den United Nations zufolge wichtig, das Konzept der Advocacy mit dem Konzept der Self-Advocacy zu kombinieren. Denn nur die Kombination der Fähigkeit und der Ressourcen von Advocats und der Fähigkeiten, der Erfahrung und der Leidenschaft von Self-Advocats ergebe eine starke Kraft für die inklusive Transformation (United Nations, 2024). Diese Kritik wäre auch in der Lehrkräfteausbildung im Kontext der Steuerung inklusiver Bildung zu berücksichtigen. Für weitere Arbeiten im Kontext des neuen Anforderungsbereichs bietet sich auch die Erforschung einer möglichen Verknüpfung oder Abgrenzung des Konzepts change agents an, welches Lehrpersonen eine tragende Rolle bei der Entwicklung hin zu sozialer Gerechtigkeit und schulischer Inklusion zuschreibt (Bedehäsing, 2020; Jorgensen, Schuh & Nisbet, 2005; Pantić & Florian, 2015; Rogers, 2003). Schon seit einigen Jahren wird der Diskurs um Schul- und Lehrpersonal als change agents (auch als change makers bezeichnet) für Inklusion geführt (Brown, White & Kelly, 2021; Johnson, 2012; Koenig, 2022; Lin, Grudnoff & Hill, 2024; Pantić & Florian, 2015). Um diese Anforderung bewältigen zu können, braucht es wiederum bestimmte Wissensbestände und Kompetenzen, welche u. a. affektiv-motivationalen oder kognitiven Kompetenzfacetten zugeordnet werden können. Im Bereich der Selbstregulation und motivationalen Orientierung ist eine hohe Durchsetzungskraft und Persistenz gegenüber Kolleg*innen sowie Vorgesetzten und weiteren Akteur*innen bezüglich inklusionsspezifischer Aspekte notwendig. Von Bedeutung ist außerdem eigeninitiatives Handeln, um strukturelle und personelle Gegebenheiten beeinflussen zu können. Das Professionswissen muss im Bereich des Beratungswissens um Wissen über die Führung von Verhandlungen ergänzt werden. Zusätzlich muss der Bereich des Organisationswissens durch Wissensbestände über das Schulsystem (Systemwissen) und Kenntnisse über Veränderungsprozesse spezifiziert und ergänzt werden. Dabei umfasst das Systemwissen vor allem Wissen über den Aufbau des Schulsystems (z. B. Wissen über die Akteursgruppen und Akteur*innen und deren (ebenen-)spezifische Aufgaben und Steuerungsfunktionen im Mehrebenensystem oder die Steuerungslogik des gesamten Schulsystems). Das Wissen über Veränderungsprozesse beinhaltet Kenntnisse über z. B. Prozessmanagement und Changemanagement, Meinungsbildungsprozesse oder inklusive Schulentwicklung. In den Antworten der Expert*innen spiegelt sich darüber hinaus nicht allein der kompetenztheoretische Ansatz, sondern auch der strukturtheoretische (Ambiguitätstoleranz) und (berufs-)biografische (Berufserfahrung in der Steuerung inklusiver Bildung) Ansatz wider. Dieses Ergebnis stützt empirisch das in der Literatur geforderte Verständnis, die drei großen Diskurstraditionen zur Professionalisierung von Lehrpersonen und deren professioneller Expertise als Ergänzungen und Weiterentwicklung voneinander zu verstehen (Cramer, 2020b; Kaiser et al., 2020; Terhart, 2011). Die Frage, in welchem Verhältnis diese Ansätze im Kontext der Steuerung inklusiver Bildung stehen, übersteigt den Rahmen dieser Forschung und stellt somit ein Forschungsdesiderat dar, das durch weitere Forschungsarbeiten untersucht werden könnte. Beachtet werden sollte auch, dass es sich als schwierig erweist, auf die notwendige Berufserfahrung im Kontext der Steuerung inklusiver Bildung im deutschen Schulsystem zurückzugreifen, welches häufig noch auf Segregation beruht (Döbert & Weishaupt, 2013). An dieser Stelle zeigt sich eine besondere Verantwortung seitens der Lehrer*innenbildung, Erfahrungen in inklusiven Settings zu ermöglichen (Praktika, Hospitationen, andere Formen der schulpraktischen Einblicke in inklusive Bildung). Die aus den Ergebnissen gewonnenen Wissensbestände und Kompetenzen können als konkrete Ansatzpunkte für die Lehramtsausbildung betrachtet werden. Eine Diskussion über die Möglichkeit der Implementierung dieser Ergebnisse zu Steuerungskompetenzen in die Lehramtsausbildung steht noch aus und sollte in Zukunft geführt werden. [121]

In diesem Beitrag wurden Expert*innen-Interviews durchgeführt, um Wissensbestände und Kompetenzen für die erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung im Sinne der UN-BRK zu iden-

tifizieren. Dieses Vorgehen könnte durch eine literaturbasierte sowie internationale Betrachtung ergänzt werden. Es muss weiterhin kritisch angemerkt werden, dass sich diese Forschung auf Selbstberichte der Steuerungsakteur*innen in einer sehr begrenzten sozialräumlichen Region stützt, von denen nicht automatisch auf tatsächlich notwendige Wissensbestände und Kompetenzen geschlossen werden kann. Um eine umfangreichere Datenlage zu erhalten, erscheint es sinnvoll, die Tragfähigkeit der Ergebnisse in anderen Kontexten weiter zu untersuchen. Zukünftige Forschung könnte sich z. B. komparatistisch mit der Frage beschäftigen, ob sich in Bundesländern mit deutlich niedrigerer Exklusionsquoten als Baden-Württemberg die gleichen Wissensbestände und Kompetenzen für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung zeigen (unabhängig vom Entwicklungsstand des Bundeslandes) oder ob Unterschiede bestehen und wenn ja, welche Ursachen dies hat. [122]

7. Fazit

Diese Studie behandelte die Fragen, welches Verständnis Steuerungsakteur*innen von der Steuerung von Bildung besitzen und wie sie ihre Steuerungsmöglichkeiten wahrnehmen sowie welche Wissensbestände und Kompetenzen Lehrpersonen für die Steuerung inklusiver Bildung benötigen. [123]

Es konnte gezeigt werden, dass die interviewten Steuerungsakteur*innen wenig Aussagen über allgemeine Aspekte der Steuerung von Bildung treffen, sondern eher spezifische Aussagen über die Steuerung inklusiver Bildung in Baden-Württemberg. Es wird deutlich, dass dieses Verständnis unter den Steuerungsakteur*innen variiert. Sie nehmen je nach ihrem Verständnis unterschiedlich viel bzw. wenig Steuerungsmöglichkeiten in ihrer eigenen Steuerungstätigkeit wahr: Je weiter ihr Steuerungsverständnis ist, desto mehr Steuerungsmöglichkeiten nehmen sie bei sich wahr und umgekehrt. [124]

Darüber hinaus macht dieser Beitrag deutlich, dass eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung neue Anforderungen an Lehrpersonen als Steuerungsakteur*innen stellt, für dessen Bewältigung zusätzliche Wissensbestände und Kompetenzen notwendig sind. Die Studienergebnisse decken auf, dass die Modelle von Baumert und Kunter (2006) und König et al. (2019) um affektiv-motivationale und kognitive Aspekte im Kontext der Steuerung inklusiver Bildung spezifiziert und ergänzt werden müssen. Auch eine Erweiterung der kompetenztheoretischen Perspektive durch die strukturtheoretische und die (berufs-)biografische ist notwendig, um benötigtes Wissen und benötigte Kompetenzen für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung ganzheitlich zu erfassen. Die bisherige allgemeine und inklusionsspezifische professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen bedarf somit einer notwendigen Weiterentwicklung. Vorliegende Ergebnisse können als konkrete Ansatzpunkte für die Lehramtsausbildung betrachtet werden und es muss diskutiert werden, wie sie in die Lehramtsausbildung implementiert werden können. [125]

¹ Der Begriff *Akteure* ist nur an den gendergerechten Sprachgebrauch angepasst, wenn damit ausschließlich Personenbezeichnungen gefasst werden. Wenn damit sowohl Personen als auch Organisationen gefasst werden, wird das generische Maskulinum verwendet.

² „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung“ (BilWiss)

³ Der Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf, die an Sonderschulen unterrichtet werden, an allen Schüler*innen.

⁴ Der Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden, an allen Schüler*innen.

⁵ SchG 2015, § 83

⁶ Verordnung des baden-württembergischen Kultusministeriums über die Feststellung und Erfüllung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote - SBA-VO)

⁷ „Dem Subsidiaritätsprinzip der Sonderpädagogik folgend wird der sonderpädagogische Dienst erst dann aktiv, wenn zunächst eine Förderung und Unterstützung im Rahmen der allgemeinen Schule stattgefunden hat und die zur Verfügung stehenden allgemeinen Beratungs- und Unterstützungsleistungen in Anspruch genommen worden sind („gestuftes Verfahren“).“ (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2017, S. 3)

⁸ Yarrow & Ivory, 2024

⁹ Die gruppenbezogene Lösung bezeichnet die Zusammenfassung von Kindern mit gleichem oder ähnlichen diagnostizierten Förderbedarf zu Gruppen, welche dann gemeinsam in Regelschulklassen ziendifferent unterrichtet werden.

¹⁰ Die Einzellösung kann als Gegenteil der gruppenbezogenen Lösung gelten und bezeichnet die ziendifferente Beschulung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf als Einzelpersonen in Regelschulklassen.

¹¹ Ein enges Inklusionsverständnis fokussiert ausschließlich zwei Gruppen, Schüler*innen mit sogenannter Behinderung und zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Schüler*innen ohne sogenannte Behinderung. Diesem engen, behinderungsspezifischen Verständnis folgend, müssen für diesen Personenkreis besondere Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt werden, um Benachteiligungen entgegenzuwirken. Demgegenüber steht ein weites Inklusionsverständnis, das auch der UN-BRK zugrunde liegt, bei welchem eine Dekategorisierung von Schüler*innen im Vordergrund steht und eine Förderung der individuellen Bedarfe jeder/s Einzelnen (Yarrow & Ivory, 2024).

Literatur

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). Einführung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (Educational Governance, S. 9–13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-90498-6_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_1)
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (Educational Governance, S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-90498-6_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3)
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7, 2. Aufl., S. 1–27). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18942-0_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1)
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 417–435. doi: [10.1007/s11618-002-0059-x](https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x)
- Baum, E. (2014). Bildungspolitik - Schulentwicklung - Lehrkooperation. In E. Baum (Hrsg.), *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten* (S. 15–45). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-19025-9_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19025-9_2)
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. doi: [10.1007/s11618-006-0165-2](https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2)
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Bede Häsing, J. (2020). Lehrerinnen und Lehrer als Change Agents der Nachhaltigkeit in Theorie und Praxis. In M. Hemmer, A.-K. Lindau, C. Peter, M. Rawohl & G. Schröder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster* (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 72, S. 251–262). Münster: readbox unipress.
- Berkemeyer, N. (2020). Innovation durch Schulentwicklung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (utb, Bd. 5473, S. 59–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.36198/9783838554730](https://doi.org/10.36198/9783838554730)
- Bertram, J., Albersmann, N. & Rolka, K. (2020). Ansatz zur Weiterentwicklung des Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für inklusiven (Mathematik-)Unterricht. Identifizierte Kompetenzbereiche bei Lehrkräften zu Beginn einer Fortbildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi: [10.21248/qfi.25](https://doi.org/10.21248/qfi.25)
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7, 2. Aufl., S. 301–323). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18942-0_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11)
- Bradley-Levine, J. (2021). Examining Teacher Advocacy for Full Inclusion. *Journal of Catholic Education*, 24(1), 62–82. doi: [10.15365/joce.2401042021](https://doi.org/10.15365/joce.2401042021)
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Göttingen: Hogrefe.
- Brown, C., White, R. & Kelly, A. (2021). Teachers as educational change agents: What do we currently know? Findings from a systematic review. *Emerald Open Research*, 1(3). doi: [10.1108/EOR-03-2023-0012](https://doi.org/10.1108/EOR-03-2023-0012)
- Cramer, C. (2020a). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (utb, Bd. 5473, S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.36198/9783838554730](https://doi.org/10.36198/9783838554730)
- Cramer, C. (2020b). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Schriftenreihe der Tübingen School of Education, Bd. 1, 111–128). Tübingen: Tübingen University Press. doi: [10.15496/publikation-45602](https://doi.org/10.15496/publikation-45602)
- Czada, R. (2013). *Good Governance als Leitkonzept für Regierungshandeln. Grundlagen, Anwendungen, Kritik*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/237353302_Good_Governance_als_Leitkonzept_fur_Regierungshandeln_Grundlagen_Anwendungen_Kritik
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet* (Educational Governance, Bd. 23). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-01402-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5)
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2023). *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Parallelbericht/DIMR_Parallelbericht_an_UN-Ausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_2023.pdf

- Dietrich, F. & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*, European Agency for Development in Special Needs Education. Teacher Education for Inclusion – TE4I. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*, European Agency for Development in Special Needs Education. Teacher Education for Inclusion – TE4I. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf
- European Commission. (2018). *European ideas for better learning: The governance of school education systems*, European Commission. Verfügbar unter: <https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2023-03/school-governance1-main-report.pdf>
- Faix, A.-C. (2022). *Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch die Konfrontation subjektiver und wissenschaftlicher Theorien über guten inklusiven Unterricht*. Dissertation. Universität Bielefeld, Bielefeld. doi: 10.4119/unibi/2960573
- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multi-professioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi: 10.21248/qfi.21
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2014). Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht. *Lehren & Lernen*, 40(8/9), 22–28.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (S. 3–12). London: Routledge. doi: 10.4324/9780203850879
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise: 19. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil - Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Münster: Waxmann. doi: 10.25656/01:16573
- Gebhardt, M. & Tan, A. E. (2018). Inklusive Schulentwicklung organisieren. Anstöße für den Prozess der inklusiven Schulentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(11), 517–525. doi: 10.17877/DE290R-19812
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greiner, F., Sommer, S., Czempiel, S. & Kracke, B. (2020). Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht? Perspektiven aus der Berufspraxis. *Journal für Psychologie*, 27(2), 117–142. doi: 10.30820/0942-2285-2019-2-117

- Haas, B. & Arndt, I. (2017). *Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen. Eine Expertise von Benjamin Haas und Dr. Ingrid Arndt*, GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/320765726_Auf_dem_Weg_zur_inklusive_Schule_Die_Bedeutung_von_Teamarbeit_und_Kooperation_fur_die_Umsetzung_der_schulischen_Inklusion_in_Bremen
- Helferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18939-0_39](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39)
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns - Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 83–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-663-05749-9_6](https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9_6)
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Graz: Leykam. doi: [10.17888/nbb2018-2-2](https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2)
- Johnson, M. (2012). Schulische Inklusion in den USA - ein Lehrbeispiel für Deutschland? Eine Analyse der Vermittlung von Ansätzen der Inklusion durch die Zusammenarbeit mit einem outside change agent. *Behindertenpädagogik*, 51(2), 119–134.
- Jorgensen, C. M., Schuh, M. C. & Nisbet, J. A. (2005). *The Inclusion Facilitator's Guide*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Kaiser, M., Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi: [10.21248/qfi.30](https://doi.org/10.21248/qfi.30)
- KMK. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. D. F. vom 16.05.2019)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Koenig, O. (2022). Inklusion und Transformation in Organisationen: Grundlegungsversuche eines Transformativen Inklusionsmanagements. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 19–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5978-02](https://doi.org/10.35468/5978-02)
- König, J. (2014). Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In A. Bresges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde et al. (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 4, S. 17–46). Münster: Waxmann.
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73(1), 43–64.
- Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international* (S. 11–42). Leverkusen: Barbara Budrich. doi: [10.2307/j.ctv1f70kvj.4](https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.4)
- Kruschel, R. & Merz-Atalik, K. (2023). Einleitung: Von der (Un-)Möglichkeit der Steuerung von Inklusion im Schulsystem. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 52, S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-40103-0_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_1)
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-31468-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2)

- Kuhlee, D., Winch, C. & van Buer, J. (2015). Zusammenfassende Einordnung: Rechtsstruktur, Professionsstatus und Governance in der Lehrerbildung. In D. Kuhlee, J. van Buer & C. Winch (Hrsg.), *Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland* (Educational Governance, Bd. 27, S. 305–328). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-05894-4_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05894-4_18)
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehrerbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-07274-2_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3)
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (Educational Governance, S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-90498-6_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2)
- Landesinstitut für Schulentwicklung. (2017). *Rahmenkonzeption sonderpädagogischer Dienst. Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württemberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen*. Verfügbar unter: https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/unterricht_materialien_medien/handreichungen/handreicherungreihe-fruehkindliche-schulische-bildung/fsbb-03.pdf
- Landesregierung Baden-Württemberg. (2014). *Eckpunkte zur Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.dvbs-online.de/images/uploads/Inklusion/BWEckpunkteInklusion2014.pdf>
- Lin, H., Grudnoff, L. & Hill, M. (2024). Agency for Inclusion: A Case Study of Special Educational Needs Coordinators (SENCOs). *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(4), 609–619. doi: [10.1080/1034912X.2022.2137110](https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2137110)
- Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 405–417). Opladen: Barbara Budrich. doi: [10.25656/01:19257](https://doi.org/10.25656/01:19257)
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2016). Educational Governance. In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse* (DDS Special Collection, S. 175–189). Münster: Waxmann.
- Marshall, C. & Anderson, A. L. (2009). Is it Possible to be an Activist Educator? In C. Marshall & A. L. Anderson (Hrsg.), *Activist Educators. Breaking Past Limits* (S. 1–30). London: Routledge.
- Merz-Atalik, K. (2018). Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?! Aktuelle Daten und Fakten zur schulischen Inklusion in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508>
- Merz-Atalik, K. & Beck, K. (2023). Partizipative Mehrebenen-Netzwerk-Analysen von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen der inklusiven Bildungsreform. Vergleichende Betrachtungen zu Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland). In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 52, S. 111–129). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-40103-0_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_8)
- Merz-Atalik, K. & Hudelmaier-Mätzke, P. (2016). Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als „Be-hinderung“ auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem - mit exemplarischen Bezügen zu einer Studie im Land Luxemburg. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume?* (S. 128–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview - Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-91826-6_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23)
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 235–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neunteufl, B. (2019). Begabungen fördern, aber wie? Kompetenzen von Lehrer*innen im Umgang mit Diversität im Klassenzimmer. In I. Schrittemer (Hrsg.), *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität* (S. 229–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.25656/01:16588](https://doi.org/10.25656/01:16588)
- Niedlich, S. & Bormann, I. (2019). Steuerungswissen. Analyseperspektiven für die Educational Governance-Forschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (Educational Governance, Bd. 43, S. 491–522). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-22237-6_23](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_23)
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 1230, Bd. 1230, S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pantić, N. & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351. doi: [10.3402/edui.v6.27311](https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311)
- Picower, B. (2012). Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice. *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 561–574. doi: [10.1080/10665684.2012.717848](https://doi.org/10.1080/10665684.2012.717848)
- Rackles, M. (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse* (Policy Paper, 07/2021). Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Reis, O., Seitz, S. & Berisha-Gawłowski, A. (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Universität Paderborn, Paderborn. Verfügbar unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>
- Resch, K., Lindner, K.-T., Streese, B., Proyer, M. & Schwab, S. (Hrsg.). (2021). *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 8). Münster: Waxmann.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.
- Rürup, M. (2023). Educational Governance als Forschungsperspektive bezogen auf Inklusive Bildung - Grundlegende begriffliche Klärungen. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 52, S. 19–32). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-40103-0_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_2)
- Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. *MedienPädagogik*, (41), 32–54. doi: [10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. doi: [10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411](https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411)
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(57. Beiheft), 202–224. doi: [10.25656/01:7095](https://doi.org/10.25656/01:7095)

- Terhart, E. (2018). Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung: Kontext und einige Ergebnisse des BilWiss-Projekts. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 119–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and Education: All Means All* (3rd ed.). Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- United Nations. (2024). *Self-Advocacy: How Not Why, Because Why Not?*, Department of Economic and Social Affairs. Social Inclusion. Verfügbar unter: <https://social.desa.un.org/sdn-/self-advocacy-how-not-why-because-why-not>
- Van Ackeren, I., Brauckmann, S. & Klein, E. D. (2016). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7, 2. Aufl., S. 29–51). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18942-0_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_2)
- 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. doi: [10.1007/s11618-015-0626-6](https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6)
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Pädagogik, 3., aktual. Aufl., S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Werning, R. (2013). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (Schulpädagogik, 2. Aufl., S. 51–63). Stuttgart: Kohlhammer.
- Yarrow, E. & Ivory, S. B. (2024). Organizational Culture and Change Management. In S. B. Ivory & E. Macdonald (Hrsg.), *Introduction to Management. Functions and Challenges* (S. 157–187). Oxford, UK: Oxford University Press.

Kontakt

Stefanie Spiegler, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät III: Teilhabewissenschaften, Institut I: Allgemeine Sonderpädagogik, Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
E-Mail: stefanie.spiegler@prom.ph-ludwigsburg.de

Zitation

Spiegler, S. (2025). Wissensbestände und Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung – Optionen der Erweiterung bestehender Modelle zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 6(2), doi: [10.21248/Qfl.161](https://doi.org/10.21248/Qfl.161)

Eingereicht: 12. Februar 2024

Veröffentlicht: 17. Februar 2025



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