

## **„Die Bereitschaft in den Köpfen ist da“ – Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auf dem Weg zur Inklusiven Schule**

### **1 Einleitung**

Seit im Jahr 2009 die deutsche Bundesregierung die UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert hat, haben alle Kindereinen Anspruch darauf, in einer Regelschule unterrichtet zu werden. Die Forderung nach Inklusion – und damit verbunden deren rechtliche Ausgestaltung sowie ihre kommunale Umsetzung – kann somit als wesentlicher Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik verstanden werden. Diese Forderung löst aufgrund der damit verbundenen Veränderungen im pädagogischen Handeln und der Gestaltung von Bildungsorganisationen oft Unsicherheit auf allen Seiten aus (bei Kinder und Eltern, Schulleitungen sowie der Lehr- und Fachkräfte) (Scruggs & Mastropieri, 1996). So stellt der Wandel zur Inklusiven Schule vor allem erhöhte Anforderungen an die in den Schulen beschäftigten Lehrkräfte. Da diese einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die kommende Generation auszubilden, zu betreuen und zu erziehen, ist es wichtig, dass diese den Wechsel hin zur Inklusiven Schule mittragen und eine inklusive Pädagogik praktizieren.

Aktuell ist allerdings unklar, inwiefern Lehrkräfte in Schulen darauf vorbereitet sind, den Bedürfnissen von Kindern mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf (KmFB) zu entsprechen und einen inklusiven Schullalltag zu gestalten. Das allgemeine Lehramtsstudium bildet beispielsweise bislang nicht gesondert dafür aus, den verschiedenen Bedürfnissen dieser Kinder gerecht zu werden (Sliwka, 2010). Viele Förderschullehrkräfte wurden zwar speziell für deren Förderung und Begleitung ausgebildet, finden sich aber an der Regelschule in einem veränderten Arbeitsumfeld wieder. Lehrkräfte sind, unabhängig ihres spezifischen Abschlusses, Schlüsselfiguren im Leben und in der Ausbildung von Kindern (Ingersoll, 2003). Durch stets steigende Anforderungen und einem schnellen Wandel in ihrer Arbeitswelt, besteht die Gefahr zunehmender Belastung oder steigender Arbeitsunzufriedenheit (die sich etwa in psychischen Syndromen wie dem „Burnout“ zeigen kann). Letztendlich könnte dies die Qualität der

---

<sup>1</sup> Diese Version ist die beim Verlag eingereichte, noch nicht redaktionell bearbeitete Version. Die Endversion ist im Erscheinen als: Walk, M., & Beck, A. (2015). „Die Bereitschaft in den Köpfen ist da“ – Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auf dem Weg zur Inklusiven Schule. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E.-M. Werding, & S. Wiedebusch (Eds.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Erziehung und Ausbildung der Kinder negativ beeinflussen. Mit dem speziellen Fokus auf Lehrkräfte in Grundschulen kurz vor der Einführung Inklusiver Bildung trägt dieses Kapitel dazu bei, die Forschung im Bereich der Inklusiven Bildung im deutschsprachigen Raum voranzutreiben, indem anhand exemplarischer Analysen die Entwicklung von Hypothesen und Forschungsdesigns umfangreicherer Studien angeregt werden soll. Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes, bei dem 20 Regel- und Förderschullehrkräfte an Grundschulen in Niedersachsen mit Hilfe eines halb-standardisierten Interviewleitfadens befragt wurden. Der qualitative Ansatz wurde bewusst gewählt, da bisherige Forschung mit wenigen Ausnahmen (z. B. Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher, and Saumell (1996) hauptsächlich quantitative Studiendesigns zu Grunde legte (Avramidis & Norwich, 2002). Es ist essentiell, die Sichtweise der Akteurinnen und Akteure, welche die Implementierung tagtäglich verantworten, mit einzubeziehen, da der Erfolg inklusiver Bildung stark von ihren Kenntnissen, Einstellungen und der eigenen Selbstwirksamkeit abhängt. Dementsprechend wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt, dem die folgende Forschungsfrage zu Grunde lag: Wie erfahren und gestalten Lehrkräfte den Implementierungsprozess der Inklusiven Grundschule in Niedersachsen?

## **2 Ausgangslage**

### **2.1 Inklusive Bildung als Herausforderung für Lehrkräfte**

Politische Entscheidungen haben in Niedersachsen zu einer zügigen Einführung der rechtlichen Rahmenbedingungen Inklusiver Schulen geführt. Die Umsetzung der UN Behindertenrechtskommission (UN-BRK) auf Ebene des Bundeslandes kommt damit Forderungen nach gemeinsamer schulischer Bildung für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen nach. In der professionellen Praxis stehen Lehr- und Fachkräfte jedoch vor tiefgreifenden Herausforderungen bei der Verwirklichung der „Inklusiven Schule“ (§4 NISCHG). Für eine gelingende Implementierung fehlt es ihnen oftmals an organisatorischer Unterstützung und den notwendigen Rahmenbedingungen (Yıldız, 2012).

#### **2.1.1 Regelschullehrkräfte**

Die Bewegung hin zur inklusiven Bildung verlangt von Regelschullehrkräften, ihre bisherige Rolle zu überdenken. Agierten sie bisher in der Regel als Hauptakteure im Klassenzimmer, nehmen sie nun im Rahmen einer schülerzentrierten Didaktik verstärkt eine Mentoring-Rolle ein,

bei der Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess individuell begleitet werden (Polly & Hannafin, 2011; Stangier, Thoms, & Amrhein, 2011). Im Rahmen von Inklusion wird von Regelschullehrkräften erwartet, dass sie auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler gleichsam eingehen und sich nicht mehr wie bislang an einem fiktiven Durchschnittsschüler orientieren (Sliwka, 2010). Regelschullehrkräfte haben nur selten gelernt, in interdisziplinären Teams zu arbeiten und sind häufig nicht ausreichend ausgebildet, um individuelle Unterstützung zu leisten (Al-Hashimy, Jordan, & Ronge, 2012; OECD, 2004). Inklusive Klassen funktionieren allerdings am besten, wenn diese von interdisziplinär zusammengesetzten Teams geleitet werden (e.g. Regel- und Förderschullehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Psychologinnen und Psychologen) (Al-Hashimy et al., 2012).

Die bisherige Forschung zeigt, dass Regelschullehrerinnen und -lehrer befürchten, dass die Umsetzung von Inklusion zu Mehrarbeit führt und eine Anpassung der eigenen Unterrichtsmethoden notwendig wird. Zudem erwarten Regelschullehrerinnen und -lehrer, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf mehr Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen als andere Schülerinnen und Schüler (Scruggs & Mastropieri, 1996). Inklusion als neues Konzept wird daher als komplexer und herausfordernder angesehen, als das bisher bestehende, stark separierte System (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Angesichts dieses Rollenwandels stehen Regelschullehrkräfte vor einem Dilemma. Einerseits sind sie dazu angehalten die Heterogenität der einzelnen Schülerinnen und Schüler als Chance anzuerkennen und ihren Unterricht entsprechend Kriterien der Individualisierung und Differenzierung zu gestalten. Andererseits sind sie den leistungsbasierten Selektionsmechanismen des deutschen Bildungssystem unterlegen (Beck, 2014; Plate, 2006). Um internationale Vergleichbarkeit und Wettbewerbsfähigkeit der zukünftigen Generation sicherzustellen, gibt es regelmäßige Abfragen des Leistungsstandes. Seit der ersten PISA (Program for International Student Assessment<sup>2</sup>) Erhebung im Jahr 2000 kann die Bildungspolitik als testergebnis- und leistungsorientiert beschrieben werden. Im Jahr 2002 haben die Bildungsminister einen bundesweiten Standard eingeführt, um eine Vergleichbarkeit hinsichtlich der Leistungen über Bundeslandgrenzen hinweg zu erzielen (von Hehl, 2011; Kultusministerkonferenz, 2006). Inklusive Bildung wird daher manchmal zur *inneren*

---

<sup>2</sup> PISA ist eine international Schulleistungsuntersuchung der OECD, mit dem Ziel haben, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-Jähriger zu messen (OECD, 2013).

*Zerreißprobe* für Lehrkräfte, die sich zwischen der Inklusionsagenda auf der einen und dem Anspruch an Standardisierung und Leistungsnachweisen auf der anderen Seite wiederfinden (Hinz & Kruschel, 2012; Schuck, 2014; Walk & Schinnenburg, 2015). Insgesamt, müssen Lehrkräfte an Regelschulen somit die struktur- und systembedingten Unzulänglichkeiten der Bildungspolitik ausgleichen, indem sie versuchen, Widersprüche und Probleme auf der Symptomebene zu kurieren (Yldz, 2012). Yldz (2012) warnt dementsprechend vor Enttäuschungen auf Seiten der Lehrkräfte, welche sich negativ auf deren Arbeit auswirken können.

### **2.1.1 Förderschullehrkräfte**

Die Einführung inklusiver Bildung stellt auch Förderschullehrkräfte vor neue Herausforderungen. Zwar haben sie eine spezielle Ausbildung erfahren, die sie darauf vorbereitet hat, mit Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen zu arbeiten<sup>3</sup>, werden aufgrund der Einführung der inklusiven Schule aber mit sich verändernden Arbeitsbedingungen und einem sich wandelnden Tätigkeitsprofil konfrontiert. Die gängige Praxis, Förderschullehrkräfte im Rahmen integrativer bzw. inklusiver Settings einzusetzen, besteht aus einer stundenweisen Abordnung seitens der Stammschulen an Regelgrundschulen. Meist haben Förderschullehrkräfte keinen direkten Einfluss auf den Einsatzort bzw. die Anzahl der zu bedienenden Schulen. Im Gegensatz zu der Rolle an ihrer Stammschule, haben Förderschullehrkräfte an Regelschulen keine Klassenleitung mehr inne. Sie verbringen die zu Verfügung stehenden Stunden meist im individuellen Förderunterricht, bedingt auch im Teamteaching mit Regelschullehrkräften. Eine kontinuierliche Förderung und Begleitung von Kindern mit Förderbedarf in einem Klassenverband ist daher nicht mehr möglich. Zudem betreuen sie nun Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Förderbedarfen, ihre ursprünglich erworbene spezifische fachliche Kompetenz spielt eine untergeordnete Rolle. Ein Hindernis auf dem Weg zu einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe könnte jedoch auch die ungleiche Bezahlung von Förder- und Regelschullehrkräften sein: Förderschullehrkräfte werden in der Regel bei der Besoldung höher eingruppiert als Regelschullehrkräfte (Sliwka, 2010). Vereinzelt wird in der Forschung festgestellt, dass die Veränderungen in den Arbeitsbedingungen der Förderschullehrkräfte zu

---

<sup>3</sup> Förderschullehrkräfte werden je nach speziellem Fachgebiet ausgebildet. In Deutschland werden verschiedene Arten von Behinderungen unterschieden (e.g. Sehbehinderungen, Lernbehinderungen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache, mentale Entwicklung, Hörschädigungen, und körperliche sowie motorische Einschränkungen (Merz-Atalik, Hausotter, & Franzkowiak, 2010).

einem Verlust der professionellen Identität führen können (Benckmann, Chilla, & Stapf, 2012; Walk, 2015).

## **2.2 Der Zusammenhang von Einstellungen und Selbstwirksamkeit hinsichtlich Inklusiver Bildung**

Eine Mehrheit der Lehrkräfte unterstützt das Konzept der Inklusion (Berry, 2010). Dennoch zeigt die bisherige Forschung, dass sie oft gemischte Gefühle in Bezug auf die Frage haben, ob sie sich ausreichend darauf vorbereitet fühlen (Deutsch Smith & Tyler, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012). Es sind vor allem die wenigen bisherigen Berührungspunkte, die fehlende Vorbereitung im Rahmen der Ausbildung und fehlende Informationen zu den individuellen Förderbedarfen, die zu Besorgnis und Furcht sowie zu negativen Einstellungen gegenüber Inklusion führen (Everhart, 2009; Fisher, Sax, Rodifer, & Pumpian, 1999). Regelschullehrkräfte, die wenig Wissen über die diversen Förderbedarfe haben, verfügen generell über eine weniger positive Einstellung hinsichtlich Inklusion. Diese Regelschullehrkräfte sind außerdem seltener bereit, sich Unterstützung (in Form von Ressourcen) zu suchen, die ihnen bei der Umsetzung inklusiver Arbeit helfen könnten (Bennett, Deluca, & Bruns, 1997). Darüber hinaus zeigen internationale und nationale Studien, dass die Einstellung der Lehrkräfte von der Art der Behinderung abhängt (Avramidis & Norwich, 2002; Schwab et al., 2012). Vor allem die Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bereitet ihnen Sorge (Beck et al., 2015).

Es besteht allerdings die Möglichkeit, negative Einstellungen hinsichtlich Inklusion im Laufe der Zeit zu verändern. Beispielsweise finden Wolery, Werts, and Caldwell (1995), dass die Verfügbarkeit von Ressourcen oft eine Rolle in der Einstellungsentwicklung spielen und letztendlich zu besseren Inklusionsergebnissen führen. Regelschullehrkräfte, die im Bereich Förderbedarfe eine Weiterbildung besucht haben, haben eine statistisch signifikante, positivere Einstellung hinsichtlich Inklusion (Leyser, Kapperman, & Keller, 1994). Regelschullehrkräfte, die bis dahin keine Vorerfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf hatten, berichten von einem verbesserten Verständnis menschlicher Unterschiede und erhöhter Toleranz, nachdem sie in inklusiven Klassen gearbeitet haben. Insgesamt entwickelten sie mehr Sensibilität für alle Schülerinnen und Schüler, nicht nur für die mit Förderbedarf (Fisher et al., 1999). Forschungsbefunde zeigen außerdem, dass Regelschullehrkräfte mit positiver Inklusions-Einstellung ein gesteigertes Selbstwirksamkeitsgefühl haben und eine höhere Bereitschaft zur

Umsetzung von Inklusion sowie ein stärkeres Engagement dabei zeigen (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; MacFarlane & Woolfson, 2013; Norwich, 1994). Auf Basis der angeführten Studien erscheint es bedeutsam, für eine gelingende Inklusive Bildung Regelschullehrkräfte entsprechend auf die veränderte Situation vorzubereiten (Roll-Pettersson, 2001; Scruggs & Mastropieri, 1996). Aus diesem Grund unterstützen viele Forscherinnen und Forscher sowie Institutionen Veränderungsmaßnahmen in der Lehrkräfteausbildung. Sie fordern gezielte Vorbereitung vor dem Eintritt in den Lehrberuf und entsprechend passgenaue Weiterbildungen während der Lehrtätigkeit (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011; Merz-Atalik et al., 2010). Kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen wurden in der Tat als effektiv wahrgenommen, um sich Herausforderungen in einem sich stets verändernden Schulumfeld zu stellen (EURYDICE, 2003). Professionelle Weiterbildung wirkt sich positiv auf die Ausgestaltung von Schulpolitik und die Arbeit im Klassenzimmer aus und hat daher einen weitgreifenden Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Borko, 2004).

Weiterbildungsmaßnahmen, die speziell auf die Inklusive Bildung vorbereiten, konnten in der Vergangenheit die Einstellung von Lehrkräften zur Inklusion sowie deren Bereitschaft, sich Unterstützung zu suchen, positiv beeinflussen (Roll-Pettersson, 2001).

Neben der Einstellung zur Inklusion gibt es einen weiteren wichtigen Faktor für die gelingende Implementierung von Inklusion: Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten oder die Erfahrung der sogenannten Selbstwirksamkeit (Bandura 1997). Dieser Ansatz basiert auf dem Verständnis, dass Selbstwirksamkeit das Verhalten und die Umsetzung von Inklusion beeinflusst. Inklusions-Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Aspekt in der aktuellen Diskussion, da die Bildungsforschung schon lange aufgezeigt hat, dass Lehrkräfte eine Abneigung gegenüber neuen Methoden haben, es sei denn, sie fühlen sich sicher, diese Methoden reibungslos ein- und durchzuführen (Lortie, 1975). In Bezug auf Inklusion bedeutet das, dass Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit bezüglich der Implementierung von Inklusion glauben, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf angemessen in der Regelschule unterrichtet und gefördert werden können. Alternativ könnten Lehrkräfte mit geringer Inklusions-Selbstwirksamkeit annehmen, dass sie wenig Handlungsoptionen besitzen, um Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gut in die Regelschule zu integrieren und daher hinsichtlich der Implementierung der Inklusiven Schule eher abgeneigt sein (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Beim direkten Vergleich von

Regelschullehrkräften und Förderschullehrkräften wurde herausgefunden, dass Regelschullehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit – ihre Fähigkeiten und ihr Verständnis hinsichtlich inklusiven Arbeitens – niedriger bewerten als Förderschullehrkräfte. Des Weiteren stimmen Förderschullehrkräfte der Aussage, dass Inklusion für alle beteiligten Schülerinnen und Schüler nützlich ist, eher zu als Regelschullehrkräfte (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Eine erfolgreiche Einführung von Inklusion kann dementsprechend auf der Handlungsebene des Personals nur erfolgen, wenn die Lehrkräfte, die den Umgang mit Vielfalt in ihr tägliches Handeln übernehmen sollen, über die erforderlichen Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Expertise verfügen (e.g. Avramidis & Norwich, 2002; MacFarlane & Woolfson, 2013; Scruggs & Mastropieri, 1996). Dabei soll an dieser Stelle nicht in den Hintergrund geraten, dass die Handlungsebene des Personals beeinflusst wird von der Strukturebene der Institution.

Handlungen werden flankiert, unterstützt oder behindert von organisatorischen Rahmenbedingungen und bildungspolitischen Vorgaben. Das Fehlen sächlicher Ressourcen (z.B. in Form von Differenzierungsmaterialien im Unterricht oder fehlenden räumlichen Möglichkeiten, um individuell fördern zu können), kann für die Lehrkräfte eine Grenze für das eigene Handeln darstellen und damit die Umsetzung Inklusiver Bildung behindern.

Ausgehend von der angeführten Forschungsliteratur konnte die Forschungsfrage *Wie erfahren und gestalten Lehrkräfte den Implementierungsprozess der Inklusiven Grundschule in Niedersachsen?* folgendermaßen konkretisiert werden:

- Welche Einstellungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen hinsichtlich Inklusiver Schule haben Lehrkräfte?
- Fühlen sich Lehrkräfte ausreichend auf die Inklusive Schule vorbereitet und wie bewerten sie die strukturellen Rahmenbedingungen?

### **3 Methodik**

Dieser Beitrag bezieht sich auf die Wahrnehmungen des Arbeitskontextes von Lehrkräften und wendet hierbei einen qualitativen Forschungsansatz unter Einbezug von ethnographischen Forschungsmethoden an (Creswell, 2007; Patton, 1990). Wir stützen unsere Analyse auf halbstandardisierte Interviews mit Regel- und Förderschullehrkräften, die mit der Einführung der Inklusiven Schule und deren Umsetzung innerhalb ihres Arbeitsalltags konfrontiert sind. Eine adressatenbezogene Perspektive war für uns essentiell, da die objektiv vorhandenen

Arbeitsbedingungen und Veränderungen am Arbeitsplatz subjektiv sehr unterschiedlich wahrgenommen werden können (Barrick, Mount, & Li, 2013).

### **3.1 Datenerhebung**

Die qualitativen Daten wurden noch vor der (gesetzlich vorgesehenen) Einführung der Inklusiven Schule zum Schuljahr 2013/2014 in einer mittleren Großstadt und in einem Landkreis in Niedersachsen erhoben. Die Regelschullehrkräfte sowie Förderschullehrkräfte wussten zum Zeitpunkt des Interviews bereits, inwiefern ihre Schule Kinder mit Förderbedarfen einschulen würde und welche Besonderheiten diese mitbringen würden.

Die halbstandardisierten Interviews wurden mit Hilfe eines Interviewleitfadens durchgeführt, der u.a. folgende Fragen beinhaltete: Was ist Ihnen an Ihrer Arbeit besonders wichtig? Wenn Sie etwas an Ihrer Schule verändern könnten, was wäre das? Die Einführung von Inklusion wurde von der Politik entschieden. Wie wird dies im Kollegenkreis diskutiert?

Die beiden Autorinnen haben alle Interviews persönlich durchgeführt. Diese fanden während Freistunden oder nach Schulschluss statt. Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Interviewpartnerinnen und -partner aufgezeichnet und danach transkribiert.

### **3.2 Rekrutierung und Stichprobe**

Von den 110 Grundschulen in der ausgewählten Stadt und im ausgewählten Landkreis, wurden solche angesprochen, die entweder bereits Erfahrungen in der inklusiven Arbeit gemacht hatten (bspw. durch das sog. Regionale Integrationskonzept<sup>4</sup>) oder solche, bei denen bereits zum kommenden Schuljahr Anmeldungen von Kindern mit Förderbedarfen vorlagen. Der Rekrutierungsprozess lief stufenweise ab. In einem ersten Schritt haben die beiden Autorinnen Schulleitungen angesprochen und diese über die Studie informiert. Die Schulleitungen wurden als Interviewpartnerinnen und -partner angefragt und gleichzeitig wurde um Erlaubnis gebeten, Lehrkräfte aus den betreffenden Schulen zu interviewen. Nach erfolgtem Einverständnis der Schulleitung wurden Termine mit interessierten Lehrkräften vereinbart. Ziel war es, in jeder Schule neben der Schulleitung mindestens eine weitere Lehrkraft und im Idealfall eine Förderschullehrkraft zu interviewen. Insgesamt wurden 10 Grundschulen in der Stadt und 10 Grundschulen im Landkreis angesprochen. Sieben Schulen (3 im Landkreis, 4 in der Stadt)

---

<sup>4</sup> Mehr Informationen zu diesem Projekt kann hier abgerufen werden: <http://www.nibis.ni.schule.de/~infosos/lued-0.htm>



gaben ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie. Gründe für die Nichtteilnahme waren Schulschließungen (zwei Schulen gaben an, zum kommenden Schuljahr keine neuen Jahrgänge mehr aufzunehmen) und zeitliche Engpässe (die Rekrutierung erfolgte nur wenige Wochen vor den Sommerferien).

Neben diesem Rekrutierungsweg wurden zwei Interviews mit Förderschullehrkräften geführt, die nicht durch deren Schulleitungen kontaktiert wurden. Dieses Vorgehen hielt das Forschungsteam aufgrund des in der öffentlichen Wahrnehmung sehr positiv besetzten Begriffes von Inklusion und der Befürchtung von Effekten der sozialen Erwünschtheit in den Interviews für sinnvoll.

Wie bei den übrigen Förderschullehrkräften auch, waren diese beiden Förderschullehrkräfte an einer Förderschule angestellt und arbeiteten stundenweise an Grundschulen in der ausgewählten Stadt und im Landkreis.

Die Stichprobe besteht aus 20 Regelschul- sowie Förderschullehrkräften. Die durchschnittliche Interviewlänge betrug 55 Minuten (18 Minuten bis 1,5 Stunden). Die meisten Interviews wurden von zwei Interviewerinnen als Einzelinterviews durchgeführt; drei waren Gruppeninterviews (eins mit zwei Regelschullehrkräften, zwei mit je der Schulleitung und einer Förderschullehrkraft). Alle 20 Interviewpartnerinnen und -partner hatten Hochschulabschlüsse und gaben ungefähr acht Jahre Schulzugehörigkeit an der aktuellen Schule an (ein bis 40 Jahre, vier der Befragten haben diese Frage nicht beantwortet). Fünfzehn interviewte Personen waren Grundschullehrkräfte, sieben davon hatten zusätzliche Verantwortlichkeiten als Schulleitung. Fünf Förderschullehrkräfte wurden interviewt. Acht Interviews wurden an Grundschulen im Landkreis, 10 an Grundschulen in der Stadt, und zwei in Privatwohnungen durchgeführt. Von achtzehn interviewten Personen waren 90% weiblich.

### **3.3 Analyse**

In einem ersten Analyseschritt wurden durch analytische Induktion und komparative Analyse übergreifende Themen herausgearbeitet. Dies geschah durch einen permanenten Abgleich der Interviewtranskripte mit dem sich entwickelnden theoretischen Verständnis (Glaser & Strauss, 1967). Die entstehenden Codes wurden im Autorinnenteam diskutiert, erst im Anschluss daran wurden alle Transkripte vollständig codiert. Alle Transkripte wurden nach ähnlichen Phänomenen durchsucht und codiert. Die beiden Autorinnen arbeiteten während dieser Phase in engem Austausch nacheinander und miteinander an den Daten um die Gütekriterien dieser

qualitativen Studie zu gewährleisten. Unterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich der Zuordnung von Themen zu Kategorien wurden sorgfältig diskutiert bis ein Konsens erreicht wurde.

## **4 Ergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse systematisch anhand der drei Kategorien Selbstwirksamkeit, Einstellung und Expertise beschrieben.

### **4.1 Selbstwirksamkeit**

In den Interviews gibt es immer wieder Passagen, die Hinweise auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften geben können. In der Regel geht es dabei um Überlegungen dazu, inwieweit das eigene Handeln Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler hat, wie im Folgenden dargelegt werden soll.

Im Bereich der Selbstwirksamkeit lassen sich ähnlich wie in bisherigen Studien Unterschiede zwischen den Berufsgruppen feststellen (Scruggs & Mastropieri, 1996). Regelschullehrkräfte sind hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit generell eher etwas zurückhaltender und formulieren leichte Zweifel hinsichtlich der Herausforderungen, die eine inklusive Beschulung mit sich bringt. Insbesondere sorgen sie sich, dass sie sich wirklich auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler konzentrieren zu können:

*„[...] also gerade in Klassen, die, die sich wirklich teilweise ja um die 22, 24 Schüler bewegen, ist das einfach schwierig, dann, dann dem Einzelnen gerecht zu werden“  
(Regelschullehrkraft).*

Sie fragen sich, ob sie die neuen Aufgaben mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen meistern werden:

*„allerdings haben wir uns dann eben auch gefragt, wenn das jetzt wirklich Kinder sind mit, ja, doch, gravierenderen Einschränkungen und man bekommt wirklich nur das Personal, was einem gerade mal so zusteht und vielleicht nicht noch einen Integrationshelfer dazu oder so, dann wird das schon ganz schön knackig“  
(Regelschullehrkraft).*

Förderschullehrkräfte nehmen sich generell als kompetent im Umgang mit Kindern mit Förderbedarfen wahr. In dieser Expertenrolle unterstützen sie Regelschullehrkräfte in der täglichen Praxis.

*„Ich versuche dann die Klassenlehrer auch mal zu ermutigen und sag, weißt du was, geh du doch mal mit denen raus, ne? Oder wenn die mich dann immer fragen: ich weiß gar nicht, was der kann. Ich sag ja, dann mach ich mal den Unterricht und dann, guckst du mal, was der kann. Also lass dir das nicht von mir sagen, sondern guck mal selber irgendwie“ (Förderschullehrkraft).*

Vor dem Hintergrund veränderter Arbeitsbedingungen nehmen sich Förderschullehrkräfte allerdings insgesamt als weniger selbstwirksam wahr als vor der Entsendung an Regelschulen.

*„Ich konnte früher mit meinen 16, 17 Kindern die ich hatte, für die konnte ich mehr bewirken, als hier so ein bisschen und da so ein bisschen. Und ich finde es wesentlich anstrengender, also müßiger“ (Förderschullehrkraft).*

Neben der Wirkung hinsichtlich des Unterrichts und der Begleitung im Schulalltag nehmen die Lehrkräfte sich außerdem als wichtige Vorbilder für Schülerinnen und Schüler wahr und sind sich dieses Einflusses sehr bewusst. Diese Vorbildfunktion beschreiben Lehrkräfte auch in Hinblick auf Inklusion:

*„Ich denke, das ist schon sehr viel die eigene Einstellung, die man auch zu anderen Menschen hat, egal, ob das jetzt eine andere Hautfarbe auch ist oder Junge oder Mädchen, ganz egal. Dass man da einfach wirklich Vorbild ist, das merke ich wirklich bei den Viertklässlern. Die Kinder, die nehmen schon sehr das an, was man vorlebt. Das finde ich teilweise ein bisschen erschreckend, dass man doch irgendwie so eine Rolle spielt, das ist jetzt auch das erste Mal, dass ich das kennenlernen, aber es ist schon so, dass sie [die Kinder] sehr viel Wert darauf legen, was man als Lehrkraft gut findet und nicht gut findet“ (Lehrkraft).*

Es scheint jedoch auch Einflussfaktoren zu geben, die sich auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte auszuwirken. Insbesondere erwähnten Regelschullehrkräfte hierbei die Unterstützung und Zusammenarbeit von und mit Förderschullehrkräften:

*„Ich bin jetzt ja nicht Förderschullehrerin oder Schulleitung, ich bin ja manchmal gar nicht im Bilde, wen ich da ansprechen soll, wer denn jetzt wofür zuständig ist. Und wenn du dann aber Leute hast, die so kompetent sind und wissen: Wo drückt der Schuh? Wo muss ich wen ansprechen? [...] Das war ein riesengroßer Vorteil. Ich glaube, sonst wäre es um einiges schwieriger umzusetzen.“ (Regelschullehrkraft)*

Überwiegend lässt sich sagen, dass sich die interviewten Lehrkräfte die Aufgabe, inklusive Bildung in Regelschulen umzusetzen, zutrauen. Sie gehen jedoch sehr reflektiert mit der eigenen Selbstwirksamkeit um und können eigene Schwächen erkennen.

## 4.2 Einstellung zur Inklusion:

Die Kategorie Einstellung zur Inklusion teilt sich in drei Unterkategorien auf, da kognitive, affektive und behavioristische Aspekte unterschieden werden konnten. Diese Bereiche entsprechen der multidimensionalen Einstellung zu Inklusion nach Mahat (2008), welche auf der Theorie des geplanten Handelns basiert (Ajzen, 1991).

### 4.2.1 Kognitive Einstellungsebene

Auf der kognitiven Einstellungsebene sticht heraus, dass die Lehrkräfte Inklusion überwiegend positiv bewerten. Jedoch gibt es zwei Kritikpunkte, die sich auf die konkrete Einführung von Inklusion und die vorhandenen Rahmenbedingungen beziehen.

Mehrere Lehrkräfte beschreiben die Idee von Inklusion als gut und betonen ihre eigene positive Einstellung zu Inklusion generell (vgl. auch Beck et al.2015). Besonders auffallend ist die Einordnung von Inklusion als Generationenaufgabe, die es zu bewältigen gilt und welche einige Zeit in Anspruch nehmen wird, „bis das in den Köpfen ist“ (Förderschullehrkraft). Da Inklusion ein Umdenken oder vielleicht sogar eine Gesellschaft erfordert, die sich an deren Leitvorstellungen orientiert (inklusive Gesellschaft), könne sie nicht von heute auf morgen vollständig umgesetzt werden. Lehrkräfte verbinden Inklusion in der Schule mit dem Wunsch, dass Schülerinnen und Schüler aus dem vielfältigen Miteinander lernen und dass

*„[...] sie das behalten und mitnehmen und später daran zurückdenken, wenn [sie] an der Arbeitsstelle plötzlich mit einem Menschen mit Down-Syndrom zusammenarbeiten, dass es nicht heißt ‚das geht gar nicht‘, sondern ‚stimmt, ich erinnere mich an, keine Ahnung, wie der hieß und das war eigentlich ein ganz Netter‘ oder ‚Mensch, der konnte super gut sortieren‘“ (Lehrkraft).*

Obwohl Inklusion überwiegend als gesellschaftliche Gesamtaufgabe wahrgenommen wird, diskutieren einige Schulleitungen auch negative Aspekte, vor allem in Bezug auf die konkrete Umsetzung Inklusiver Bildung. Insbesondere wird Inklusion als Prozess verstanden, bei dem – anknüpfend an den vorherigen Punkt – „Kleinigkeiten nicht bis zu Ende gedacht“ [Schulleitung] sind. Die Schulleitungen machen sich um die vorhandenen Ressourcen sowie das breite Aufgabenspektrum der Grundschule per se Gedanken, wie eine weitere Schulleitung beschreibt:

*„Wir [...] haben aber auch unsere Sorgen, dass uns das mit den, gerade auch personellen Voraussetzungen, wie wir sie haben, hoffentlich für alle Beteiligten gut gelingt, denn man darf nicht vergessen, dass die Grundschule die einzige Schule ist, die wirklich von ganz schwach begabt bis ganz hoch begabt, alle Kinder hat, alle anderen Schulen haben eine*

*gewisse Auslese, will ich das jetzt mal so nennen. Das heißt also, sie können sich auf ein etwas engeres Spektrum der Intelligenzen einstellen, während wir wirklich auch immer aufpassen müssen, dass wir, wenn wir jetzt die Inklusion haben, dass wir dann auch die Förderung der Hochbegabten zum Beispiel nicht vergessen, denn das ist ja auch ein wichtiges Anliegen und es kann auch zum Problem werden, wenn solche Kinder total unterfordert sind“ (Schulleitung).*

Trotz der erwähnten Stolpersteine im Implementierungsprozess betonen die Interviewten ihre positive Haltung Inklusion gegenüber, wie das nachfolgende Zitat illustriert:

*„Ich finde, wir gehen kleine Schritte und ich hoffe, dass es immer besser wird. Und ich sage [den Eltern] auch, ‚Sie müssen um Verständnis bitten, wenn nicht am Anfang alles perfekt ist‘. Aber dass der Weg der richtige ist, das ist für mich überhaupt keine Frage“ (Schulleitung).*

Ein weiterer negativer Aspekt von Inklusion besteht für die interviewten Lehrkräfte aufgrund der Tatsache, dass an ihren Schulen derzeit (noch) nicht gänzlich zieldifferenziert unterrichtet wird. Aus diesem Grund sorgen sich die Lehrkräfte um die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die durch den stattfindenden zielgleichen Unterricht die eigene Andersartigkeit explizit wahrnehmen. Eine Regelschullehrkraft, die zwei Kinder mit den Förderbedarfen sozial-emotionales Verhalten und Lernen in ihrer Klasse hat, illustriert dies nachfolgend:

*„Die Kinder spüren [ihre Andersartigkeit] natürlich auch, sie bekommen anderes Material und [...] müssen auch nicht so viel schaffen wie die anderen. [...] Ich denke, dass das auch an den Kindern nicht spurlos vorbeigeht, immer zu spüren: Ich kann eigentlich das gar nicht, was die anderen können“ (Lehrkraft).*

Die befragten Förderschullehrkräfte äußern ähnliche Bedenken und weisen explizit auf die permanenten Vergleiche untereinander innerhalb der Klassengemeinschaft hin, die zu negativen Gefühlen bei den KmFB führen können.

*„Dieser Inklusionsgedanke ist ja sehr edel, aber ich glaube, sowohl das betroffene Kind [mit Förderbedarf] als auch die anderen Kinder merken sehr deutlich diese Andersartigkeit und – ich bin mir einfach nicht sicher, ob das Kind, was betroffen ist, damit umgehen kann, [das] permanent zu merken, weil gerade diese beiden [Kinder mit Förderbedarf] werden ja nicht zieldifferent unterrichtet, sondern nach unseren curricularen Vorgaben, wenn ich als Kind permanent merke, dass meine Grenzen weit, viel weiter vorne liegen als die Grenzen aller anderen. Wenn ich mir das persönlich vorstelle, für mich als Person, wenn ich jeden Tag wieder signalisiert bekomme, dass Frau X ihren Job viel, viel besser macht als ich und viel mehr hinkriegt in derselben Zeit – dann wüsste ich schon, dass mir das kein gutes Gefühl macht“ (Förderschullehrkraft).*

Die diskutierten Unterkategorien der kognitiven Einstellung zur Inklusion können als Erklärungsmuster verstanden werden, die den Lehrkräften helfen, die Einführung von Inklusion zu verstehen und mit Sinn zu füllen („sense making“) (DeMatthews, 2012; Weick, 1995).

#### **4.2.2 Verhaltensbezogene Einstellungsebene**

Die Verhaltensebene umschreibt die Intentionen der Lehrkräfte, sich auf bestimmte Art und Weise im Einführungsprozess zu verhalten. Generell kann gesagt werden, dass alle befragten Schulen sich mit der Einführung von Inklusion befasst und erste Schritte zur Umsetzung eingeleitet haben. So wurden beispielsweise Steuerungsgruppen gegründet und Planungstreffen unter Beteiligung der Eltern abgehalten.

Interessanterweise erwähnen viele unserer Interviewpartnerinnen und -partner eine pragmatische Einstellung und gleichsam anwendungsbezogene Vorgehensweise hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion:

*„Und dadurch haben wir auch gesagt, wir reden uns jetzt nicht die Köpfe heiß, über ungelegte Eier, was sollen wir da machen, sondern wir warten jetzt ab, wie sich das entwickelt und müssen dann von Fall zu Fall reagieren“ (Schulleitung).*

*„Ja, wir [...] haben auch das Gefühl, dass das schon alles auf uns abgewälzt wird. Und fühlen uns da eben auch nicht, auch nicht gut genug dafür ausgebildet und, aber sehen eben auch, dass uns eigentlich gar nichts anderes übrig bleibt, also uns damit abzufinden“ (Lehrkraft).*

Dies war insbesondere bei den Schulen festzustellen, die keine Anmeldungen von Kinder mit Förderbedarf vorliegen hatten. So beschreibt eine Lehrkraft, dass die Kolleginnen und Kollegen zwar *„wissen, dass das kommt“*, Fortbildungen besuchten und Literatur angeschafft wurde, sich ihre Schule aber noch nicht konkret auf Inklusion eingestellt habe. Die Schulleitung einer anderen Schule äußert, das Kollegium beschäftige sich noch nicht übermäßig damit, weil *„sich für uns im Moment noch gar nicht so sehr viel verändert, sehen wir das noch nicht so dramatisch“*.

Insgesamt hat es den Anschein, als ob sich die Lehrkräfte und Schulleitungen ‚in ihr Schicksal‘ ergeben. Trotz der Unsicherheiten und der als unzureichend gewerteten Rahmenbedingungen waren sich die Lehrkräfte an den meisten Schulen einig, dass

*„wir jetzt anfangen müssen, [die] Umsetzung zu gestalten. Es hilft auch niemandem mehr, wenn wir jetzt immer noch immer sagen, das kann alles gar nicht klappen. Es hilft auch*

*den Kindern nicht, es hilft nicht den Eltern von den Kindern mit Förderbedarf und es hilft auch nicht den Eltern mit vermeintlich in Führungsstrichen normalen Kindern, die auch immer mit ihrer Sorge sind, ob mein Kind überhaupt wohl noch genug abbekommt, wenn wir jetzt auch noch immer ins gleiche Horn blasen“ (Schulleitung).*

Insgesamt jedoch scheinen sich positive Erfahrungen mit inklusiver Arbeit auf die verhaltensbezogene Einstellung der Lehrkräfte auszuwirken, so dass sie zuversichtlicher auf zukünftige Herausforderungen blicken (Everhart, 2009; Fisher, Sax, Rodifer, & Pumpian, 1999).

*„Die Kinder, die jetzt hier quasi beschult werden mit Förderbedarf, da läuft das auch wirklich gut, also das sind wirklich total positive Beispiele, die jetzt auch nicht an die Grenze führen des Machbaren. [...] Jetzt sind es erst mal positive Erfahrungen, die, ja, die man dann auch, die man sich wieder bewusst machen muss, dass man dann für schwierige Situationen dann auch mal gestärkt ist“ (Schulleitung).*

#### **4.2.3 Affektive Einstellungsebene**

Die dritte Ebene der Einstellung zur Inklusion ist die affektive Ebene. Die befragten Lehrkräfte äußerten verschiedene Gefühle wie beispielsweise Frustration oder Angst vor den neuen Aufgaben. Auch aus den Äußerungen zu bestimmten Förderbedarfen können gefühlsbezogene Einstellungen abgelesen werden.

Eine noch relativ junge Lehrkraft, die zum neuen Schuljahr eine Inklusionsklasse übernehmen sollte *„hatte Angst vor dieser neuen Herausforderung“*, diese negativen Gefühle konnten jedoch durch *„sehr viele Gespräche [...] mit der Schulleitung, mit den Förderschullehrern [und durch eine] gewisse Transparenz“* in der Vorbereitung verringert werden. Hier wird auch die herausgehobene Rolle der Schulleitung deutlich, die den Prozess der Einführung wesentlich mitsteuern kann. Einige Lehrkräfte bewerten Inklusion als generell positiv, wünschen sich aber eine Differenzierung je nach Art und Schweregrad des Förderbedarfs (Avramidis & Norwich, 2002; Schwab et al., 2012). Eine Einführung von Inklusion als Status Quo ohne diese Differenzierung wird mit Unverständnis betrachtet und geht gegen das eigene pädagogische Verständnis. Eine Regelschullehrkraft beschreibt *„diese Kinder mit sozial-emotionalen Entwicklungsstörungen“* auch unabhängig von Inklusion als *„am Schwierigsten“*, da sie *„wirklich auch stören, stören, stören“* (vgl. auch Beck et al. 2015). Ähnlich beschreibt eine Schulleitung die Situation eines Kindes mit dem Förderbedarf Lernen als

*„ein Drama, dass ein Kind mit derartigen Einschränkungen unter diesen Bedingungen unterrichtet werden muss [...] Wie kann man einem Kind das nur antun? [...] letzten Endes [ist das Kind] überfordert mit der Gesamtsituation. In den Phasen, wo gearbeitet*

*wird, schaffen andere Kinder 20 Aufgaben und er hat noch nicht mal die Überschrift von der Tafel abgeschrieben. Das sind also Welten, die einfach auch im Ergebnis klaffen“ (Schulleitung).*

Erfahrungen mit Kindern mit Förderbedarfen scheinen Ängsten und Sorgen entgegenzuwirken:

*„ich war, kein Freund von Inklusion, [...] ich habe immer gedacht: Wie soll ich den Kindern gerecht werden? Das ist härter, als man glaubt. Nur, das Schöne ist dann, wenn man dann so ein Kind sieht, was hier so startet, ich, ich sag ja nicht jetzt: Oh, er kann das nicht. Sondern ich sag jetzt: Was der alles schon gelernt hat!“ (Lehrkraft)*

### **4.3 Expertise hinsichtlich Inklusiver Bildung**

Inklusives Arbeiten erfordert von Lehrkräften das Erlernen neuer Methoden und eine veränderte Gestaltung von Unterricht. Die befragten Lehrkräfte äußerten dementsprechend klare Qualifizierungsbedarfe, da sie sich für Inklusion an Schulen nicht ausreichend ausgebildet fühlen. Diese Aussagen treffen auf beide Professionen zu:

*„Ja gut, ich sag mal, als ich Referendariat gemacht habe, ging es ja noch gar nicht so um Inklusion, da war das auch noch gar kein Thema in dem Sinne, da gab es ja noch die Förderschullehrer, sie wurden bei uns nebenan noch ausgebildet, aber – nee, also das, da ging es eigentlich hauptsächlich um Unterricht.“ (Regelschullehrkraft).*

Ähnlich beschreibt es eine Förderschullehrkraft, die gefragt wurde, ob sie ihre Ausbildung als ausreichend für die Arbeit mit Kindern mit verschiedenen Förderbedarfen bewertet:

*„Ich erinnere mich gerade mal an mein eigenes Studium zurück und frage mich, ob ich irgendwas von dem, was ich da gelernt habe, jemals in der Schule gebraucht habe. Ich glaube nicht“ (Förderschullehrkraft)*

Allerdings konnten viele der befragten Lehrkräfte auf umfassende Kenntnisse zurückgreifen, welche sie sich in ihrer bisherigen Berufserfahrung angeeignet hatten. Dies war insbesondere bei den Förderschullehrkräften der Fall.

*„Mein Wissen habe ich auch hauptsächlich aus meiner Berufserfahrung, also weil ich hab, ich hab Körper- und Geistigenbehinderung studiert und dann habe ich vier Jahre lang an einer Schule für Lernhilfe gearbeitet [...] und dann habe ich fünf Jahre im Erziehungshilfebereich gearbeitet und hab einfach so ganz vielschichtiges Wissen und Kompetenzen“ (Förderschullehrkraft)*

Regelschullehrkräfte erkennen die Kompetenzen der Förderschullehrkräfte in Bezug auf Heterogenität an und grenzen sie zu den eigenen ab:



*„[...] man hat es ja nicht studiert. Das ist ja nun ein ganz anderer Studiengang, möchte ich mal sagen und die [Förderschullehrkräfte] werden da auch umfassender irgendwas zu gelernt haben“ (Regelschullehrkraft).*

Aus diesem Grund wünschen sich vor allem die Regelschullehrkräfte Fortbildungen, die sich an der veränderten Praxis orientieren. Insbesondere wünschen sie sich mehr Informationen zu der Ausgestaltung von Förderplänen sowie generell über rechtliche Grundlagen. Darüber hinaus geben sie Bedarfe in Bezug auf Materialien zum differenzierten Arbeiten an.

Die befragten Lehrkräfte bewerten die bestehenden Möglichkeiten zur Fortbildung (im Bereich Inklusion und darüber hinaus) als unzureichend. Dies hat zwei Gründe. Zum einen haben die Schulen generell ein limitiertes Budget, so dass sich Lehrkräfte zunehmend Fortbildungen selbst finanzieren müssen. Die zur Verfügung stehenden Budgets werden für andere Ausgaben, vor allem im Rahmen der verlässlichen Grundschule und für pädagogische Mitarbeiter verwendet, so dass es *„ein Tropfen auf den heißen Stein [ist], was da für Fortbildungen übrig bleib[t]“* (Schulleitung). Daraus resultierend werden häufig nur einzelne Personen oder kleinere Teams zu den Angeboten geschickt, wodurch der Transfer in das Kollegium erschwert wird, wie eine Lehrkraft berichtet:

*„Wir hatten ja auch vom Kollegium eine Fortbildung, da waren einige Kolleginnen für mehrere Tage auch zum Thema Inklusion. Ja, [...] und was tatsächlich hängen geblieben ist an Informationen zum Thema Inklusion, das war ein Witz“ (Regelschullehrkraft).*

Zudem scheinen Lehrkräfte Vorkenntnisse und Erfahrungen im Bereich Heterogenität zu benötigen, um das Gelernte gut in die Praxis umzusetzen.

*„Wenn wir nicht so diese Vorerfahrungen hätten, die wir haben, dann hätten wir jetzt eigentlich noch keine Ahnung, weil nur zwei das wissen, die haben natürlich dann regelmäßig berichtet, aber ich denke, das ist was anderes, ob man drei Module [...] immer an zwei Tagen [in einer] Fortbildung gemacht hat, oder ob man das von anderen mal hört“ (Schulleitung).*

Zum anderen haben Lehrkräfte nicht das Gefühl, dass die Angebote den Bedürfnissen ihrer Praxis entsprechen und das *„ist sehr unbefriedigend“* (Lehrkraft). Aufgrund der generell hohen Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Inklusion, werden die angebotenen Fortbildungen als unpassend empfunden. Die Maßnahmen scheinen an der Wirklichkeit der Schulen vorbei zu gehen, wie eine Schulleitung nachfolgend besonders deutlich beschreibt:

*“Ich möchte eigentlich keine Fortbildung, auf der ich erfahre, wie man mit den wenigen Stunden, mit den wenigen Ressourcen, diesen Kindern gerecht werden kann, weil die Rechnung geht nicht auf. Also ich finde schon, dass da ganz anders gedacht werden muss und ausgehend vom Modell Kooperation geguckt werden kann, wie können wir das umwandeln?” (Schulleitung)*

Es wird hier insbesondere hinterfragt, ob die durch die Einführung der Inklusiven Schule anfallenden Veränderungen überhaupt durch Fortbildungen aufgefangen werden können, oder ob eine Aufstockung der als zu gering empfundenen Personalressourcen nicht viel sinniger wäre und damit auch interprofessionelle Kooperation an Schulen verstärkt werden könne.

## **5 Schlussfolgerungen**

Das vorliegende Kapitel untersucht die Implementierung der Inklusiven Schule in niedersächsischen Grundschulen und nimmt hierbei besonders die Selbstwirksamkeit und die Einstellungen von Regelschul- und Förderschullehrkräften in Bezug auf Inklusion in den Blick. Insgesamt spiegeln sich die in der Literatur aufgezeigten Zusammenhänge in den Ergebnissen wieder. Die befragten Lehrkräfte haben gemischte Gefühle hinsichtlich der Frage, ob sie sich ausreichend vorbereitet fühlen, um in inklusiven Settings zu arbeiten (Deutsch Smith & Tyler, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012). Besonders interessant ist, dass die von Mahat (2008) postulierte Dreigliedrigkeit der Einstellungen zur Inklusion sich in den qualitativen Daten wiederfindet. Dies ist ein Indiz dafür, dass Lehrkräfte keine uniforme Einstellung haben, sondern durchaus unterschiedliche Einstellungen zur Inklusion an Schulen auf kognitiver, affektiver und Verhaltensebene haben können. Zukünftige Forschung sollte untersuchen, ob sich diese Dreigliedrigkeit auch bei quantitativen Erhebungen wiederfindet und inwiefern die Einstellungsdimensionen unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies könnte vor allem hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion im Alltag interessant sein. Beispielsweise wäre denkbar, dass Lehrkräfte positive Gedanken in Bezug auf Inklusion teilen (kognitive Ebene), aber ihr Handeln von Abwehrtendenzen geprägt ist (verhaltensbezogenen Ebene), die ggf. durch mangelndes Vorwissen oder geringes Selbstwirksamkeitsempfinden zu erklären sind. Ein weiteres Szenario wäre ein positiver Umgang mit Inklusiver Bildung in Schule (verhaltensbezogene Ebene), trotz negativer Bewertung derselben (kognitive Ebene) oder trotz vorhandener Ängste und Sorgen (affektive Ebene). Ein Beispiel hierfür wäre eine Situation, in der eine Regelschullehrkraft die Umsetzung von Inklusion durch ihr Verhalten mitträgt, um ggf. nicht negativ im Kollegium

aufzufallen, aber eigentlich einer stärker ausgeprägte Heterogenität im Klassenzimmer skeptisch gegenüber steht und Sorge davor hat, nicht allen Kindern gerecht werden zu können.

Neben den Zusammenhängen zwischen der Selbstwirksamkeit und den Einstellungen von Lehrkräften auf der Handlungsebene, geben die Ergebnisse auch Hinweise darauf, dass diese Zusammenhänge nicht unabhängig von den konkreten Rahmenbedingungen und der Art und Weise des Einführungsprozess von Inklusiver Bildung gesehen werden können. Es ist davon auszugehen, dass die strukturellen Voraussetzungen einen zusätzlichen Einflussfaktor auf die Inklusions-Selbstwirksamkeit sowie die Einstellungen zur Inklusion der Lehrkräfte bilden.

Trotz der teilweise pragmatischen Haltung hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion, sehen die Lehrkräfte Inklusion an sich als gesellschaftliche Aufgabe an, die zu einer sozial gerechteren Gesellschaft beiträgt (Merz-Atalik et al., 2010; UNESCO, 2001). Jedoch bedarf es hierzu der notwendigen Rahmenbedingungen, die eine gelingende Umsetzung gewährleisten. Zudem kann festgestellt werden, dass die angebotenen Fortbildungsmaßnahmen an den Bedürfnissen der Praxis vorbeigehen. Die überwiegend standardisierten Maßnahmen scheinen vor allem zum Informationstransfer (weniger Austausch) gedacht und gehen den interviewten Personen zu wenig in die Tiefe. Fortbildungen, die sich eingehender mit Inklusion und inklusiven Arbeiten beschäftigen, werden ebenfalls als unzureichend beschrieben. Insbesondere dass Fortbildungen nicht für das gesamte Kollegium, sondern lediglich für einige wenige Lehrkräfte angeboten wurden, wurde kritisiert, da der Transfer nur selten gelingen würde. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich Lehrkräfte mehr Möglichkeiten wünschen, sich themenspezifisch fortbilden zu können (z.B. auf Förderbedarfe der Kinder im eigenen Unterricht). Es ist anzunehmen, dass sich Lehrkräfte, die eine solche passgenaue Fortbildung besuchen, den Aufgaben einer inklusiven Schule eher gewachsen fühlen.

Aufgrund der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner kann dieser Beitrag keinen Anspruch auf Repräsentierbarkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse erheben. Jedoch spiegeln die Ergebnisse eine Bandbreite an Einstellungen zur Inklusion wider, so dass eine Selbstselektion der Interviewten tendenziell nicht anzunehmen ist. Generell wären aber weiterführende quantitative Studien sinnvoll, um die hier diskutierten Zusammenhänge mit einer größeren Stichprobe zu untersuchen. Insbesondere sollte hierbei der Zusammenhang zwischen Teilnahme und Art von Fortbildungen, der Selbstwirksamkeit und der Einstellung zur Inklusion

untersucht werden. Ergebnisse dieser Analysen könnten Hinweise auf angemessene Fortbildungsangebote bringen, welche die Implementierung von Inklusion an Schulen flankieren sollten.

Eine weitere Limitation der vorliegenden Ergebnisse könnte der Erhebungszeitpunkt darstellen. Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden nur einige Wochen vor der offiziellen Einführung der Inklusiven Schule befragt und es könnte sein, dass die Befürchtungen und Einstellungen ‚vor dem was noch kommt‘ negativer sind als während des tatsächlichen Erlebens einer heterogeneren Schulgemeinschaft. Es wäre daher interessant, dieselben Interviewpartnerinnen und -partner nochmals zu einem späteren Zeitpunkt zu befragen und zu sehen, inwiefern sich deren Selbstwirksamkeit und Einstellung zur Inklusion im Laufe der Zeit verändert hat.

Durch die Einbeziehung der Sichtweise der Akteurinnen und Akteure, welche die Implementierung der Inklusiven Schule tagtäglich verantworten, trägt dieser Beitrag trotz der erwähnten Limitationen dazu bei, die Forschung im Bereich der Inklusiven Bildung im deutschsprachigen Raum voranzutreiben.

## **Literatur**

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

Al-Hashimy, M., Jordan, L. & Ronge, A. (2012). Inklusiver Unterricht. In M. von Saldern (Ed.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht*. Norderstedt: Books on Demand.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A Review of the literature. *European Journal of Special Need Education*, 17, 129-147.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Barrick, M. R., Mount, M. K. & Li, N. (2013). The theory of purposeful work behavior: The role of personality, higher-order goals, and job characteristics. *Academy of Management Review*, 38(1), 132-153.

Beck, A.; Lohmann, A.; Hensen, G.; Maykus, S. & Wiedebusch, S. (2015): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – Einstellungen von Lehr- und Fachkräften. In: Neue Praxis (zur Veröffentlichung angenommen).

- Beck, A. (2014). Inklusive Grundschule. In G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg & S. Wiedebusch (Eds.), *Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip. Eine Matrix zur Analyse von Implementierungsprozessen inklusiver Praxis* (Vol. 1, pp. 101-148). Weinheim: Juventa.
- Benckmann, R., Chilla, S. & Stapf, E. (2012). *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke*. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Bennett, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting Inclusion into Practice: Perspectives of Teachers and Parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Berry, R. A. W. (2010). Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: Three profiles. *The Teacher Educator*, 45(2), 75-95.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five Approaches* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- DeMatthews, D. E. (2012). *Principal sensemaking of inclusion: A multi-case study of five urban principals* Unpublished Dissertation
- Deutsch Smith, D. & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41, 323-339.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Teacher Education For Inclusion Across Europe. Challenges and Opportunities: European Agency for Development in Special Needs Education*.
- EURYDICE. (2003). *The teaching profession in Europe: Profile trends and concerns. Report III, Working conditions and pay, General Lower Secondary Education*, Brussels. Brussels.
- Everhart, B. (2009). Anxiety of preservice teachers teaching students with disabilities: A preliminary investigation. *Education*, 129, 704-713.
- Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K. & Pumpian, I. (1999). Teachers' Perspectives of Curriculum and Climate Changes. *Journal for a just and Caring Education*, 5(3), 256-268.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Press.

Hinz, A. & Kruschel, R. (2012). Educational Governance als ‚Diagnose-Instrument‘ für die Analyse eines Projekts zur Etablierung inklusiver Entwicklungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 3.

Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work?: Power and accountability in America's schools*: Harvard University Press.

Kultusministerkonferenz. (2006). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Bonn.

Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*: University of Chicago Press Chicago.

MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.

Merz-Atalik, K., Hausotter, A. & Franzkowiak, T. (2010). Teacher Education For Inclusion Country Report Germany European Agency for Development in Special Needs Education.

Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91-106.

OECD. (2004). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Germany.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluations and Research Methods*. Newbury Park, CA:: Sage.

Plate, E. (2006). *Wege zur Inklusion in England und Deutschland - eine Herausforderung für das Schulpersonal* URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/plate-wege.html>

Polly, D. & Hannafin, M. J. (2011). Examining How Learner-Centered Professional Development Influences Teachers' Espoused and Enacted Practices. *The Journal of Educational Research*, 104(2), 120-130.

Roll-Pettersson, L. (2001). Teacher Perceptions of Supports and Resources Needed in Regard to Pupils with Special Educational Needs in Sweden. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 42-54.

- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule - ein unauflösbarer Widerspruch? *Die Deutsche Schule*, 106(2), 162-174.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung. Eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 54-65.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (pp. 205-217). Paris: OECD Publishing.
- Stangier, S., Thoms, E.-M. & Amrhein, B. (2011). *Eine Schule für alle: Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Symeonidou, S., & Phtiaka H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Taylor, R. W. & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- UNESCO. (2001). Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teachers' Views of Inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 96-106.
- von Hehl, S. (2011). *Bildung, Betreuung und Erziehung als neue Aufgabe der Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walk, M., & Schinnenburg, H. (2015). Success factors and (unintended) consequences of inclusive education in the United States: Implications for the German context. In G. Hensen & A.

Beck (ed.): Inclusive Education - International Strategies and Development. Beltz Juventa, Weinheim, S. 175-197.

Walk, M. (2015): "The burden's always on us" – Meaning of Work during Organizational Change. Konferenzbeitrag zur European Group of Organization Studies (EGOS) Konferenz, Juli 2015, Athen, Griechenland.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA and London: Sage.

Wolery, M., Werts, M. & Caldwell, N. K. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(1), 15-26.

Yıldız, S. (2012). Diversity Studies im Elementarbereich - zwischen Theorie und Praxis. In E. Gregull (Ed.), *Diversität und Kindheit Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion* (pp. 88-97): Heinrich Böll Stiftung. URL: [http://www.migration-boell.de/pics/Diversitaet\\_und\\_Kindheit\\_kommentierbar.pdf](http://www.migration-boell.de/pics/Diversitaet_und_Kindheit_kommentierbar.pdf).