

Empirische Sonderpädagogik, 2021, Nr. 1, S. 56-74
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkma- len und dem schulischen Kontext

Lena Külker & Cornelia Gresch

Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung

Die Kompetenz von Lehrkräften gilt als wichtige Gelingensbedingung für schulische Inklusion und gleichzeitig ergeben sich daraus neue Anforderungen für die Lehrkräfte. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie die Berufsbiografie und der schulische Kontext mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften zusammenhängen. Datengrundlage bildet der IQB-Bildungstrend 2016 an Grundschulen, an dem auch $N = 973$ allgemeinpädagogische Lehrkräfte teilnahmen, die in inklusiven Klassen unterrichten. Lineare Regressionsanalysen zeigen, dass mit längerer Berufserfahrung im inklusiven Unterricht sowie niedrigerem selbsteingeschätzten Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen eine höhere Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften berichtet wird. Hingegen findet sich kein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung allgemein unter Berücksichtigung weiterer berufsbiografischer Merkmale. Weiterhin steht die Verankerung von Inklusion im Schulkonzept in positivem Zusammenhang mit Kompetenz zum inklusiven Unterrichten, nicht aber weitere betrachtete schulische Kontextmerkmale. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wird die Relevanz von Kompetenz zum inklusiven Unterrichten der Lehrkräfte für die Umsetzung schulischer Inklusion diskutiert.

Schlüsselwörter: Kompetenz zum inklusiven Unterrichten, schulische Inklusion

Competence in inclusive teaching of Regular Teachers in Elementary Schools: Relationships of professional biographical characteristics and the school context

Abstract

Teacher competence is considered an important condition for inclusive education. At the same time, the implementation of inclusive education leads to new challenges for teachers. In the present study, we examine how professional biography and school context relate to competence in inclusive teaching. Data is based on IQB Trends in Student Achievement 2016 of German fourth-graders. The sample consists of $N = 973$ regular teachers working in inclusive settings. Linear regression analyses show that increasing experience in inclusive teaching and a decreasing self-reported need for in-service training on inclusive topics lead to higher competence in inclusive teaching. In contrast, experience in general, taking into account other biographical characteristics, is not related. Furthermore, anchoring inclusion in the school concept corresponds with competence in inclusive teaching while other characteristics of the school context considered do not. In view of our findings, we discuss the relevance of competence in inclusive teaching for the implementation of inclusive education.

Keywords: competence in inclusive teaching, inclusive education

Einleitung

Seit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK) im Jahre 2009 wird die fachliche Qualifikation sowohl in der Ausbildung als auch im Beruf von Lehrkräften als ein Schlüssel für das Gelingen schulischer Inklusion¹ verstärkt hervorgehoben (Piezunka, Gresch & Wrase, 2018; Borg, Hunter, Sigurjónsdóttir & D'Alessio, 2011). Denn aus der Verpflichtung, schulische Inklusion umzusetzen, resultieren auch „neue Anforderungen an das Professionswissen von Lehrkräften und an ihr unterrichtliches Handeln“ (Rjosk, Hoffmann, Richter, Marx & Gresch, 2017, S. 344). Die an Lehrkräfte, die in inklusiven Klassen unterrichten, von der Gesellschaft herangetragenen Erwartungen, schulische Inklusion erfolgreich umzusetzen (Kopmann, 2018), sind nach wie vor hoch. Die Diskussionslage „zu spezifischen lehrer*innenseitigen Kompetenzen für inklusive Schulen [befindet sich allerdings] noch in

den Anfängen“ (Moser, 2018, S. 105) und es gibt kaum Forschung zu Lehrkräftekompetenz im Zusammenhang mit schulischer Inklusion.

In der bisherigen Literatur werden die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte hinsichtlich schulischer Inklusion unter Rückgriff auf verschiedene allgemeine Lehrkräftekompetenzmodelle verhandelt. Herausgestellt wird dabei, dass Kompetenz im Rahmen der Ausbildung und im Beruf erlern- und vermittelbar ist und nicht losgelöst vom Kontext betrachtet werden kann (Klieme & Leutner, 2006; König, 2010; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009). In der vorliegenden Untersuchung wird daher die Kompetenz von allgemeinpädagogischen Lehrkräften als die persönlichen Voraussetzungen zur Bewältigung von Anforderungen (Baumert & Kunter, 2011), die sich im inklusiven Unterricht stellen, in den Blick genommen (im Folgenden „Kompetenz zum inklusiven Unterrichten“). Die Erfassung der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten erfolgt hierbei über Selbsteinschätzungen der

¹ Unter schulischer Inklusion wird in diesem Artikel das Gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verstanden im Sinne einer Definition der formalen Zugehörigkeit (Grosche, 2015). Gleiches gilt für inklusive Klassen.

Lehrkräfte. Es wird der Frage nachgegangen, wie berufsbiografische Merkmale und der schulische Kontext mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Lehrkräften zusammenhängen. Die Datengrundlage hierzu bildet der IQB-Bildungstrend 2016, eine bundesweit repräsentative, querschnittliche Erhebung an Grundschulen. Bei dieser Untersuchung wurden auch allgemeinpädagogische Lehrkräfte², die in inklusiven Klassen unterrichten, befragt (Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017a). Die Ergebnisse können Erkenntnisse zu dem wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs zu Lehrkräftekompetenz im Kontext schulischer Inklusion liefern sowie Hinweise geben, welche Aspekte in der Qualifikation der Lehrkräfte und in der Umsetzung in den Einzelschulen im Besonderen zum Gelingen von schulischer Inklusion beitragen könnten.

Kompetenz zum inklusiven Unterrichten

Kompetenz beschreibt für Lehrkräfte die persönlichen Voraussetzungen zur Bewältigung berufsspezifischer und kontextgebundener Anforderungen in Schule und Unterricht (Baumert & Kunter, 2011). Diese Anforderungen an Lehrkräfte haben sich in Folge der UN-BRK geändert: Schulische Inklusion stellt demnach neue Anforderungen an das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Henneemann, 2015; Rjosk et al., 2017; Werning, 2014). Dies wird mit der Heterogenität und den damit verbundenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen begründet, die von den Lehrkräften eine Anpassung der Lernangebote und Unterrichtsgestaltung erfordern (Schmitz, 2017; Vogt & Brühwiler, 2014).

Allgemeine Kompetenzmodelle beziehen bislang keine Kompetenz in Bezug auf inklusiven Unterricht mit ein. Allerdings sind die meisten Modelle umfassend formuliert

und gelten für eine Adaption bzw. Erweiterung für den inklusiven Unterricht als geeignet (Grummt, 2019; Langner, 2015). Beispielsweise stellen Bertram und Kolleg*innen (Bertram, Albersmann & Rolka, 2020) eine Weiterentwicklung der Wissensbereiche für inklusiven Unterricht nach dem Modell der Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) vor.

Erste theoretische (und empirische) Arbeiten, die Kompetenz zum inklusiven Unterricht verhandeln, unterscheiden sich dabei in der Definition und Operationalisierung von Kompetenz. So setzen (theoretische) Arbeiten, die explizit Kompetenz- bzw. Anforderungskataloge für den inklusiven Unterricht betrachten und diskutieren, vor allem bei der Frage an, welche Anforderungen sich an Lehrkräfte im inklusiven Unterricht stellen (z.B. Moser & Kropp, 2014; Melzer et al., 2015). In einem systematischen Review aktueller Kompetenzkataloge verdichten König und Kolleg*innen (König, Gerhard, Kasper & Melzer, 2019) die Beschreibungen zu vier zentralen Anforderungsbereichen: „Diagnose“, „Intervention“, „Management und Organisation“ und „Beratung und Kommunikation“. In dieser Arbeit wird auf solche Kompetenzanforderungen im inklusiven Unterricht (u. a. Anforderung „Umsetzung von zieldifferentem Unterricht“) fokussiert. Somit wird Kompetenz zum inklusiven Unterricht konkretisiert als die persönlichen Voraussetzungen zur Bewältigung berufsspezifischer und kontextgebundener Anforderungen, die sich im inklusiven Unterricht stellen (Baumert & Kunter, 2011).

Grundsätzlich wird zwischen objektiven und subjektiven Zugängen differenziert. Bei einer objektiven Erfassung wird die Kompetenz anhand von externen Kriterien erfasst. Hierzu zählen distale Erfassungen, wie u. a. Abschlussnoten der Lehrkräfte sowie proximale Erfassungen, wie Messung von Wissen durch Tests als Indikatoren für Kompetenz (Kunter & Klusmann, 2010). Ein Beispiel für eine objektive Erfassung von Kompetenz

² Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit von Lehrkräften gesprochen und damit sind allgemeinpädagogische Lehrkräfte gemeint. Eine Konkretisierung wird vorgenommen, wenn beide Professionen – allgemeinpädagogische und sonderpädagogische – Lehrkräfte gegenübergestellt werden.

zum inklusiven Unterrichten ist der standardisierte Test von König und Kolleg*innen (König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kasper, 2017), welcher pädagogisches Wissen für inklusiven Unterricht mittels 44 Items abfragt (u. a. Inhaltsbereich „Wissen über Binnendifferenzierung/Individualisierung“). Bei einer subjektiven Erfassung von Kompetenz werden die Lehrkräfte nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt (Kunter & Klusmann, 2010). Hierbei fließen konkrete Erfahrungen der handelnden Lehrkraft selbst mit ein (erfahrungsbasierte Kompetenz, Keller-Schneider, 2014). Aktuelle Arbeiten, nutzen unterschiedliche subjektive Zugänge zur Erfassung von Kompetenz zum inklusiven Unterrichten: u. a. Fallvignetten (Kopmann, 2018) oder Fragebögen zur Selbsteinschätzung (Rjosk et al., 2017; Schultz, Walm, Häcker & Moser, 2018).

Die Definition von Kompetenz zum inklusiven Unterrichten sowie die Operationalisierung variieren somit zwischen Forschungsarbeiten. Gemein ist ihnen aber, dass hinter den verschiedenen heterogenen Definitionen und variierender Erfassung die „gemeinsame Grundidee [steht], dass es sich bei den untersuchten Kompetenzen um berufsspezifische, veränderbare Dispositionen handelt, die Lehrkräfte benötigen, um ihren Beruf erfolgreich auszuüben“ (Kunter & Klusmann, 2010, S. 69). Es ist aber noch unklar, wie die inklusive Unterrichtskompetenz mit berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext zusammenhängen.

Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in der Berufsbiografie

Bei Kompetenzen handelt es sich um „grundsätzlich erlern- und veränderbare Merkmale“ der Lehrkräfte (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). So erwerben Lehrkräfte ihre Kompetenz in der Ausbildung (Studium und Referendariat, Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Die Kompetenzentwicklung endet aber nicht nach Abschluss der Ausbildung, sondern erstreckt sich über die gesamte Berufsbiografie (Terhart, 2001).

Entsprechend sind bei der Betrachtung der Kompetenz von Lehrkräften im Beruf, Merkmale ihrer Berufsbiografie von Bedeutung, welche auch in Kompetenzmodellen mit einbezogen werden (Baumert & Kunter, 2006; Klieme & Leutner, 2006; König, 2010). Dieser Beitrag fokussiert sich auf die Kompetenz von Lehrkräften im Beruf.

Theorien zur Kompetenzentwicklung in der Berufsbiografie gehen davon aus, dass sich die Kompetenz von Lehrkräften insbesondere in den ersten Jahren des Berufseinstiegs deutlich weiterentwickelt. Bei erfahrenen Lehrkräften zeichnen sich hingegen nur geringe oder keine weiteren Veränderungen der Kompetenz ab (Berliner, 2001; Messner & Reusser, 2000). Maßgeblich für die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften sind informelle und formale Lerngelegenheiten (Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, Kunter et al., 2011). Informelle Lerngelegenheiten ergeben sich durch das Unterrichten an sich und durch die Interaktion mit Schüler*innen, aber auch durch den Austausch mit Kolleg*innen (Kunter et al., 2011). Diese informellen Lerngelegenheiten machen laut Heise (2009) den größten Teil des beruflichen Lernens aus. Hinzu kommen formale Lerngelegenheiten im Beruf im Rahmen von Fortbildungen (Richter, 2011).

Die Fokussierung auf die Kompetenz von Lehrkräften in der Berufsbiografie ist hinsichtlich inklusiven Unterrichts besonders relevant, da Inklusion erst in den vergangenen Jahren verstärkt umgesetzt wird. Dies hat zur Folge, dass Lehrkräften, die schon langjährige Berufserfahrung allgemein haben, nicht unbedingt Wissen über inklusiven Unterricht im Rahmen des Studiums und Referendariats vermittelt wurde (Leidig, 2019; Rjosk et al., 2017). Grundsätzlich verfügen Lehrkräfte zudem u. U. über geringe oder keine Berufserfahrung im inklusiven Unterricht. Für die Entwicklung von Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften im Beruf rücken so neben der Berufserfahrung allgemein insbesondere

re auch die Berufserfahrung im inklusiven Unterrichten (als informelle Lerngelegenheiten) in den Fokus. Weiterhin sind Fortbildungen zum Thema Inklusion, in denen die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten erworben und weiterentwickelt werden kann (als formale Lerngelegenheiten), von Bedeutung. Die Rolle von Fortbildungen für die Kompetenz von Lehrkräften kann dabei über unterschiedliche Weisen erfasst werden, wie beispielsweise über die Einschätzung der Fortbildungszufriedenheit (Jäntschi, Jaeuthe, Bosse & Spörer, 2015) oder über die Erfassung der Anzahl von besuchten Fortbildungen (Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012). Hier wird allerdings argumentiert, dass die Häufigkeit von Fortbildungsteilnahmen „ein recht ungenauer Indikator für die Professionalität und die Expertise“ (Lipowsky, 2014, S. 516) einer Lehrkraft ist. Ein weiterer Zugang, um mehr über die formalen Lerngelegenheiten und die Kompetenz der Lehrkräfte zu erfahren, besteht darin, den Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte zu bedeutsamen Themen zu betrachten. So wird eher der Fokus auf bisher nicht genutzte oder nicht zugängliche formale Lerngelegenheiten gelegt.

Bisherige Forschungsarbeiten zur Kompetenz von Lehrkräften allgemein und zum inklusiven Unterrichten fokussieren primär die ersten beiden Phasen der Qualifikation von Lehrkräften (Studium und Referendariat) und hier im Besonderen die formalen Lerngelegenheiten (siehe z. B. Lersch, 2006; Schmitz, Brodesser & Pant, 2020; Tachtsoglou & König, 2018). Zu berufsbiografischen Merkmalen und Kompetenz zum inklusiven Unterricht von Lehrkräften im Beruf ist hingegen wenig bekannt. Allgemeine Befunde in der COACTIV-Studie liefern erste Hinweise, dass die Variation von Lerngelegenheiten im Beruf Unterschiede in der Kompetenz von Lehrkräften produzieren kann (Kunter & Baumert, 2011). Weiterhin können Studien, die sich mit berufsbiografischen Merkmalen der Lehrkräfte und der Kompetenz für den Umgang mit Heterogenität auseinandersetzen, Hin-

weise liefern, die auf die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten übertragen werden können. So zeigen Vogt und Brühwiler (2014), dass erfahrenere Lehrkräfte über eine höhere Lehrkompetenz für den Umgang mit Heterogenität verfügen als Lehrkräfte in den ersten fünf Berufsjahren. Eine Arbeit betrachte bisher die Erfahrung im inklusiven Unterrichten gemeinsam mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten. Hierbei zeigt sich, dass Lehrkräfte mit längerer Erfahrung im inklusiven Unterrichten ihre Kompetenz zum inklusiven Unterrichten höher einschätzen (Rjosk et al., 2017). Bezogen auf schulische Inklusion berichten Lehrkräfte in Deutschland einen sehr hohen Fortbildungsbedarf (Richter et al., 2012). Aktuell liegen noch keine empirischen Untersuchungen vor, die den Fortbildungsbedarf zu Themen schulischer Inklusion und die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten gemeinsam betrachten.

Zu den Zusammenhängen zwischen diesen berufsbiografischen Merkmalen und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten liegen somit bereits einzelne Erkenntnisse vor oder können Zusammenhänge angelehnt an Befunde aus Studien, die Lehrkräftekompetenz allgemein oder im Umgang mit Heterogenität betrachten, angenommen werden. Allerdings stehen oftmals nur einzelne Konstrukte im Fokus. So fehlt es aktuell an einer Studie, die mehrere berufsbiografische Merkmale gemeinsam analysiert und so Zusammenhänge zwischen den berufsbiografischen Merkmalen berücksichtigt sowie zeigen kann, welche Merkmale hier besonders maßgeblich sind.

Schulischer Kontext

Die Anforderungen an Lehrkräfte sind weiterhin kontextgebunden (Klieme & Leutner, 2006; König, 2010; Kunter et al., 2009). So werden interindividuelle Unterschiede in der Kompetenz von Lehrkräften auch durch Merkmale des schulischen Kontextes, hier Bildungssystem und Merkmale der Einzelschule, mitbestimmt (Kunter et al., 2011).

Die Entwicklung von Lehrkräftekompetenz ist demnach auch bedingt durch Merkmale der Schule, wie u. a. die Schulorganisation, das Schulklima und die kollegiale Zusammenarbeit (Berliner, 2001; Messner & Reusser, 2000). Der Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenz der Lehrkräften wird mit der Annahme begründet, dass wechselseitige Beziehungen zwischen der Schulebene und der Personenebene, hier Lehrkräfte, bestehen (Brühwiler, 2014; Fend, 2008). So gehe es weniger um das Talent der Lehrkraft, sondern vielmehr um „the power of context“ (Berliner, 2001, S. 465). Daher werden in Arbeiten zu allgemeinen Lehrkräftekompetenzmodellen Merkmale der Einzelschule, des schulischen Kontextes, mit berücksichtigt (Avalos, 2011; Berliner, 2001; Brühwiler, 2014, Frohn, Brodessa, Moser & Pech, 2019).

Auch bei der Umsetzung schulischer Inklusion rückt der schulische Kontext in den Fokus. Denn wie schulische Inklusion implementiert und von Schulen ausgestaltet wird, variiert zwischen den einzelnen Bundesländern in Deutschland, aber auch zwischen Einzelschulen erheblich (Blanck, 2014; Gresch, Kuhl & Külker, 2020). Der Zusammenhang zwischen Aspekten der Einzelschule als schulischer Kontext und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften wurde noch nicht empirisch betrachtet. Es ist daher unklar, welche Kontextmerkmale eine Rolle spielen können.

Sowohl theoretisch wie empirisch wurden verschiedene Merkmale der Schule betrachtet, um Gelingensbedingungen von schulischer Inklusion zu identifizieren bzw. inklusive Schulen zu charakterisieren. Schulen unterscheiden sich in ihrer Erfahrung mit schulischer Inklusion. So gibt es Schulen, die seit der (Neu)Gründung schulische Inklusion realisieren. Für andere Schulen stellt die inklusive Entwicklung eher eine Reaktion auf die zunehmende Unterrichtung von Schüler*innen mit SPF an allgemeinen Schulen dar (Arndt & Werning, 2016). Weiterhin unterscheiden sich Schulen in ihrer Ressourcenausstattung. Sonderpädagogischen Lehrkräften wird für

die Umsetzung schulischer Inklusion eine hohe Bedeutung beigemessen (personelle Ressourcenausstattung). Zudem wird die baulich-räumliche Ressourcenausstattung, wie die Verfügbarkeit notwendiger Räume sowie die Barrierefreiheit des Schulgebäudes, als relevant hervorgehoben (Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer, 2016). Diese personelle und baulich-räumliche Ressourcenausstattung variiert zwischen Einzelschulen und Schulformen erheblich (Gresch et al., 2020). Darüber hinaus gelten Strukturen der Zusammenarbeit als relevant (Heimlich et al., 2016; Weiß, Muckenthaler, Heimlich, Küchler & Kiel, 2019).

In bisherigen Studien wurden hierfür einzelne Merkmale der Einzelschule, wie die Verankerung von Inklusion im Schulkonzept (Friedrich, 2015) und verbindliche Absprachen sowie die kontinuierliche Reflexion der Lehrkräfte und der Schulleitung (Arndt & Werning, 2016) betrachtet (Gresch et al., 2020). Es konnte gezeigt werden, dass ein Schulkonzept, in dem gemeinsame Werte der Schule festgelegt werden, zu einer inklusiven pädagogischen Grundorientierung im Kollegium führen kann (Friedrich, 2015). Und auch gemeinschaftlich getroffene Absprachen und Arbeit an der Umsetzung schulischer Inklusion an der Einzelschule erzeugt verbindliche Vereinbarungen, an denen sich die Lehrkräfte orientieren können bzw. denen sie sich verpflichtet fühlen (Arndt & Werning, 2016; Weiß et al., 2019).

Somit kann festgehalten werden, dass Schulen, die inklusiven Unterricht umsetzen, über verschiedene Erfahrungen mit schulischer Inklusion, Ressourcenausstattung und Strukturen der Zusammenarbeit verfügen. Mit Blick auf die damit verbundenen Folgen für die Lehrkräfte ergab eine Studie in Nordirland, dass sich Lehrkräfte für das Unterrichten in inklusiven Klassen weniger gut vorbereitet fühlen, wenn ihnen weniger Ressourcen und Unterstützung durch die Schule zur Verfügung stehen (Lambe & Bones, 2006). Es könnten entsprechend positive Zusammenhänge zwischen günstigen schulischen Kontextmerk-

malen und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten der Lehrkräfte bestehen. Dies wurde bisher für den deutschsprachigen Raum noch nicht untersucht. Zudem ist unklar, ob bei einer gemeinsamen Berücksichtigung von berufsbiografischen Merkmalen und Merkmalen des schulischen Kontextes bekannte Zusammenhänge zwischen berufsbiografischen Merkmalen und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften bestehen bleiben oder der schulische Kontext diese verändert.

Fragestellung

Bisher gibt es nur einzelne Befunde zu Zusammenhängen zwischen einzelnen berufsbiografischen Merkmalen und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften. Zudem wurden Merkmale des schulischen Kontextes weder separat noch in Verbindung mit berufsbiografischen Merkmalen in Studien zur Kompetenz zum inklusiven Unterrichten betrachtet. In der vorliegenden Untersuchung wird daher die Frage untersucht, wie berufsbiografische Merkmale und der schulische Kontext mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften zusammenhängen. Im Detail werden folgende Forschungsfragen untersucht:

Forschungsfrage 1: Wie hängen berufsbiografische Merkmale mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften zusammen? Es wird angenommen, dass Lehrkräfte mit einer längeren Berufserfahrung allgemein und im inklusiven Unterricht sowie mit niedrigerem Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen ihre eigene Kompetenz zum inklusiven Unterrichten höher einschätzen. Welche berufsbiografischen Merkmale bei einer gemeinsamen Berücksichtigung besonders maßgeblich sind, wird explorativ untersucht.

Forschungsfrage 2: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Merkmalen des schulischen Kontextes und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften? Hierzu werden die Erfahrung der Schule

mit Inklusion, Merkmale der Ressourcenausstattung sowie Strukturen der Zusammenarbeit betrachtet und hinsichtlich der Zusammenhänge mit Kompetenz zum inklusiven Unterrichten explorativ untersucht.

Forschungsfrage 3: Welche Effekte der betrachteten berufsbiografischen Merkmale und der Merkmale des schulischen Kontextes auf die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften bleiben bei einer gemeinsamen Berücksichtigung bestehen? Auch diese Frage wird explorativ untersucht.

Datengrundlage und Methode

Die vorliegende Untersuchung basiert auf Daten des IQB-Bildungstrend 2016 (Stanat et al., 2017a). In dieser bundesweiten und repräsentativen Studie an Grundschulen wurden u. a. Lehrkräfte der am IQB-Bildungstrend teilnehmenden Klassen in der vierten Jahrgangsstufe befragt. Weiterhin wurden über die Schulleitungen Informationen zu institutionellen Merkmalen, die für die Umsetzung schulischer Inklusion als Rahmenbedingung erachtet werden können, mit erhoben. Somit liegen mit dem IQB-Bildungstrend 2016 umfangreiche Informationen zur Umsetzung schulischer Inklusion an Grundschulen vor (siehe auch Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017b).

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden Lehrkräfte in die Analysen einbezogen, die nach Angaben der Schule mindestens eine*n Schüler*in mit SPF in der Klasse unterrichtet und ein allgemeines Lehramtsstudium absolviert haben. Lehrkräfte, die an Förderschulen unterrichten, und Lehrkräfte, die in Klassen unterrichten, in denen keine Schüler*innen mit SPF lernen, wurden ausgeschlossen. Ebenso wurden Fälle ohne gültige Werte zur Frage der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten oder mit unplausiblen Werten bei den anderen interessierenden Variablen ausgeschlossen. Es konnten 973 Lehrkräfte von 759 Schulen in die Analysen einbezogen werden.

Erhebungsinstrumente

Die *Kompetenz zum inklusiven Unterrichten* wurde über eine Skala mit sieben Items im Fragebogen an die Lehrkräfte erfasst. Erfragt wurde, inwieweit sich die Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung, Fortbildung und Berufserfahrung auf verschiedene Aspekte des „Gemeinsamen Unterrichts“ vorbereitet fühlen (Beispielitem: „Gemeinsamer Unterricht mit einer weiteren Pädagogin/einem weiteren Pädagogen (z. B. „Team-Teaching“). Die Skala hat ein vierstufiges Likert-Antwortformat von 1 = „sehr schlecht“ bis 4 = „sehr gut“. Es handelt sich um eine Eigenentwicklung in Anlehnung an Fragen einer Studie des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband e. V. (2012) sowie der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (2012).

Mittels einer explorativen Faktorenanalyse konnte eine einfaktorielle Struktur nachgewiesen werden. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei $\alpha = .84$. Tabelle 1 enthält

die sieben Items der Skala mitsamt der deskriptiven Statistiken.

Als berufsbiografische Merkmale wurde die *Berufserfahrung allgemein* und *Berufserfahrung im inklusiven Unterricht* (beides erfasst in Jahren) in die Analysen aufgenommen. Aufgrund der Annahme, dass die Kompetenz von Lehrkräften insbesondere zu Beginn der Berufstätigkeit zunimmt und im Verlauf dieser Anstieg allmählich schwächer wird, wurde geprüft, inwiefern dieser nicht-lineare Verlauf vorliegt, und die Variable *Berufserfahrung allgemein* als logarithmierter Term aufgenommen. Zudem wurde eine Frage zum *Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen* (Beispielitem: „Unterricht in heterogenen Gruppen und Inklusion von Schüler*innen mit SPF“) in die Analysen mit einbezogen. Die Skala hat ein vierstufiges Likert-Antwortformat von 1 = „überhaupt kein Bedarf“ bis 4 = „sehr hoher Bedarf“ und besteht aus vier Items (Cronbachs $\alpha = .77$).

Tabelle 1: Items und Itemstatistiken der Skala zur Erfassung der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften

Item	M	SD	r_{ii}
a) „Gemeinsamer Unterricht“ mit einem weiteren Pädagogen/einer weiteren Pädagogin (z.B. „Team-Teaching“)	2.68	0.78	0.67
b) Umsetzung von lernziendifferentem Unterricht (d.h. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen nicht die Lernziele der besuchten Jahrgangsstufe erreichen)	2.68	0.78	0.75
c) differenzierte Leistungsbewertung	2.58	0.68	0.74
d) innere Differenzierung bei Unterrichtsinhalten und -methoden	2.83	0.63	0.72
e) Beratung von Eltern	2.65	0.71	0.69
f) Einsatz von individuellen Fördermaßnahmen	2.68	0.65	0.75
g) Leistungsdiagnostik	2.44	0.68	0.70

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{ii} = Item-Test-Korrelation. Instruktion: „Wie gut fühlen Sie sich aufgrund Ihrer Ausbildung, Fortbildung bzw. Berufserfahrung auf folgende Aspekte des „Gemeinsamen Unterrichts“ vorbereitet?“, vierstufige Likert-Skala von 1 = „sehr schlecht“ bis 4 = „sehr gut“. Für die Reliabilitätsanalyse wurden Teilnehmende ausgeschlossen, die auf allen Items keine gültigen Werte besitzen.

In Bezug auf den schulischen Kontext wurden folgende Merkmale der Einzelschule berücksichtigt, die im Fragebogen an die Schulleitungen erfragt wurden: Die *Erfahrung der Schule mit Inklusion* (in Jahren), die *Ressourcenausstattung* (sonderpädagogische Lehrkraft an der Schule, Barrierefreiheit des Schulgebäudes, Verfügbarkeit zusätzlicher Arbeitsräume für sonderpädagogische Fördermaßnahmen, dichotom ja/nein) sowie *Strukturen der Zusammenarbeit* (individuelle Förderung als Gegenstand der Team-/Fach- und Lehrer*innen-Konferenzen, feste Zeitkontingente für Absprachen im Kollegium im Gemeinsamen Unterricht, verbindliches Konzept zur Umsetzung von Inklusion, dichotom ja/nein). Die dichotomen Variablen wurden aus einem vierstufigen Antwortformat zusammengefasst. Wobei 1 = „voll zutreffend“ ist und 0 die anderen Antwortstufen umfasst.

Tabelle 2 enthält deskriptive Statistiken. Hierbei werden nur valide Angaben berichtet. In der Tabelle sind ergänzend die Anteile fehlender Werte für die einzelnen Variablen aufgeführt. Der Großteil der befragten Lehrkräfte (87.26 %) ist weiblich und durchschnittlich 46.43 Jahre alt ($SD = 10.60$). Die befragten Lehrkräfte schätzen ihre Kompetenz zum inklusiven Unterrichten eher moderat ein ($M = 2.63$, $SD = 0.50$). Hinsichtlich berufsbiografischer Merkmale verfügen die Lehrkräfte durchschnittlich über 19.48 Jahre Berufserfahrung allgemein ($SD = 12.43$) und rund 7.24 Jahre Berufserfahrung im inklusiven Unterricht ($SD = 6.64$). Sie haben ihrer eigenen Einschätzung zufolge einen mittleren Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen ($M = 2.53$, $SD = 0.58$).

Die Erfahrung der Schule wurde als ein schulisches Kontextmerkmal berücksichtigt. Die Schulen haben im Durchschnitt 13.58 Jahre Erfahrung mit Inklusion ($SD = 8.52$). Hinsichtlich der Ressourcenausstattung geben mehr als die Hälfte der Schulen an, dass mindestens eine sonderpädagogische

Lehrkraft an ihrer Schule angestellt oder stundenweise tätig ist (51.39 %). 22.20 % der Schulen schätzen ihr Schulgebäude barrierefrei ein und rund ein Drittel der Schulen gibt an, über zusätzliche Arbeitsräume für sonderpädagogische Fördermaßnahmen zu verfügen (37.31 %). In Bezug auf Strukturen der Zusammenarbeit geben 39.26 % der Schulen an individuelle Förderung als Gegenstand der Team-/Fach- und Lehrkräfte-Konferenzen zu berücksichtigen. An etwa einem Viertel der Schulen gibt es feste Zeitkontingente für Absprachen im Kollegium im Gemeinsamen Unterricht (22.51 %). Ein verbindliches Konzept zur Umsetzung von Inklusion haben rund ein Drittel der Schulen implementiert (32.58 %).

Methodisches Vorgehen

Um zu prüfen, inwiefern berufsbiografische Merkmale und der schulische Kontext mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften zusammenhängen, wurden lineare Regressionsmodelle geschätzt. Hierbei wurden zum einen bivariate Zusammenhänge und zum anderen die verschiedenen Ebenen getrennt sowie gemeinsam in die Modelle aufgenommen³. Die Analysen wurden mit Stata (Version 14.2) berechnet. Fehlende Werte wurden mittels Full Information Maximum Likelihood (FIML) geschätzt (Rubin, 1976). Da im IQB-Bildungstrend 2016 u.U. mehrere Lehrkräfte einer Schule an der Befragung teilgenommen haben, wurde die sich daraus ergebene Mehrebenenstruktur der Daten durch die Berechnung robuster Standardfehler, die auf dem Huber-White-Schätzer basieren, berücksichtigt (Maas & Hox, 2004).

3 Das Geschlecht der Lehrkraft wird in allen Analysen als Kontrollvariable berücksichtigt. Aufgrund einer hohen Korrelation zu Berufserfahrung allgemein ($r = 0.90$) wird hingegen das Alter nicht als Kontrollvariable betrachtet.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik

	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>fW in %</i>
individuelle Merkmale						
Geschlecht (weiblich)	87.26	–	–	–	–	3.49
Alter	–	46.43	10.60	24.00	67.00	4.83
Kompetenz zum inklusiven Unterrichten	–	2.63	0.50	1.00	4.00	0.00
berufsbiografische Merkmale						
Berufserfahrung allgemein	–	19.48	12.43	0.20	45.00	4.52
Berufserfahrung Inklusion	–	7.24	6.64	0.00	41.00	6.89
Fortbildungsbedarf Inklusion	–	2.53	0.58	1.00	4.00	4.32
schulischer Kontext						
Erfahrung Inklusion in Jahren	–	13.58	8.52	1.00	60.00	18.09
Sonderpädag. Lehrkraft an Schule	51.39	–	–	–	–	12.95
Barrierefreiheit	22.20	–	–	–	–	5.55
zusätzl. Arbeitsräume für Förderung	37.31	–	–	–	–	5.86
Gegenstand in Konferenzen	39.26	–	–	–	–	5.96
Zeit für Absprachen	22.51	–	–	–	–	6.37
Konzept Inklusion	32.58	–	–	–	–	6.78

Anmerkungen. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *Min.* = Minimum, *Max.* = Maximum, *fW* = fehlende Werte, *N* = 973.

^a = für diese Variablen ist die Referenz = Nein

Ergebnisse

In der Ergebnisdarstellung der linearen Regressionsanalysen werden Regressionskoeffizienten, Standardfehler und aufgeklärte Varianz berichtet. Zur Überprüfung, wie berufsbiografische Merkmale mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften zusammenhängen (Forschungsfrage 1), werden zunächst die bivariaten Zusammenhänge betrachtet. Hierbei zeichnen sich erwartungskonform für alle berufsbiografischen Merkmale signifikante Zusammenhänge mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten ab. Für die Berufserfahrung allgemein bestätigt sich, dass der Effekt auf die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten in den ersten Berufsjahren

stärker ist und mit zunehmender Berufserfahrung allmählich schwächer wird ($B = 0.07$, $SE = 0.02$, $\beta = .15$). Weiterhin gehen die längere Berufserfahrung im inklusiven Unterricht ($B = 0.02$, $SE = 0.00$, $\beta = .30$) sowie niedrigerer Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen ($B = -0.32$, $SE = 0.03$, $\beta = -.37$) mit einer höheren Kompetenz zum inklusiven Unterrichten einher. Unter gemeinsamer Einbeziehung dieser berufsbiografischen Merkmale (Modell 1) verringern sich die Effekte bei der Berufserfahrung im inklusiven Unterricht ($B = 0.02$, $SE = 0.00$, $\beta = .23$) und dem Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen ($B = -0.28$, $SE = 0.03$, $\beta = -.32$) etwas. Der Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung allgemein und der Kompetenz zum inklusiven Unter-

richten ist unter Kontrolle weiterer berufsbiografischer Merkmale der Lehrkraft nicht mehr signifikant. In dem Modell 1 beträgt die aufgeklärte Varianz 19 %. Es zeigt sich, dass nicht alle Zusammenhänge im gemeinsamen Modell bestehen bleiben und vor allem die Berufserfahrung im inklusiven Unterricht und die Einschätzung des eigenen Fortbildungsbedarfs in Bezug auf inklusive Themen bedeutsam für die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten sind.

Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage war der Zusammenhang von schulischen Kontextmerkmalen und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Interesse. Folgende Merkmale des schulischen Kontextes stehen in einem positiven bivariaten Zusammenhang mit inklusiver Unterrichtskompetenz von Lehrkräften: Erfahrung der Schule mit Inklusion ($B = 0.01$, $SE = 0.00$, $\beta = .10$), sonderpädagogische Lehrkraft an der Schule ($B = 0.09$, $SE = 0.04$, $\beta = .08$), Barrierefreiheit ($B = 0.10$, $SE = 0.04$, $\beta = .09$), sonderpädagogische Förderung als Gegenstand in Konferenzen ($B = 0.08$, $SE = 0.04$, $\beta = .08$) und Verankerung von Inklusion im Schulkonzept ($B = 0.14$, $SE = 0.04$, $\beta = .13$). Bei der gemeinsamen Berücksichtigung dieser Merkmale des schulischen Kontextes (Modell 2) verringern sich die Effekte der Erfahrung der Schule mit Inklusion ($B = 0.01$, $SE = 0.00$, $\beta = .09$) und der Verankerung von schulischer Inklusion im Schulkonzept ($B = 0.12$, $SE = 0.04$, $\beta = .11$) etwas. Die Zusammenhänge mit den anderen schulischen Kontextmerkmalen bleiben unter Kontrolle der weiteren Faktoren des schulischen Kontextes nicht signifikant. Somit kann zum einen festgehalten werden, dass Zusammenhänge zwischen Merkmalen des schulischen Kontextes und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften bestehen. In einer gemeinsamen Betrachtung bleiben hier die Erfahrung der Schule und die Verankerung von schulischer Inklusion im Schulkonzept bedeutsam. Die aufgeklärte Varianz in Modell 2 ist geringer (4 %) als in Modell 1 (19 %). Berufsbiografische Merkmale tragen somit

zu einem größeren Teil zur Vorhersage der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften bei als die berücksichtigten Merkmale des schulischen Kontextes.

Ob und welche Zusammenhänge berufsbiografischer Merkmale und des schulischen Kontextes und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften bei gleichzeitiger Modellierung bestehen bleiben, wird im gemeinsamen Modell betrachtet (Forschungsfrage 3). In diesem Modell 3 ist der geringe Zusammenhang der Erfahrung der Schule mit Inklusion nicht mehr bedeutsam. Die anderen Zusammenhänge bleiben stabil oder verringern sich wenig. Hinsichtlich berufsbiografischer Merkmale gehen somit auch unter Berücksichtigung der Verankerung von schulischer Inklusion im Schulkonzept auf Schulebene ($B = 0.11$, $SE = 0.04$, $\beta = .11$), die längere Berufserfahrung im inklusiven Unterricht ($B = 0.02$, $SE = 0.00$, $\beta = .23$) und niedrigerer Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen ($B = -0.27$, $SE = 0.03$, $\beta = -.31$) mit einer höheren Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften einher. Die aufgeklärte Varianz im vollständigen Modell 3 beträgt 21 %. In den ersten beiden Modellen zeigt sich, dass die Vorhersagekraft der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften durch berufsbiografische Merkmale deutlich höher ist (19 %) als durch die Merkmale des schulischen Kontextes (4 %). In einem gemeinsamen Modell bleiben die Zusammenhänge hinsichtlich berufsbiografischer Merkmale stabil und tragen so wesentlich zu der inklusiven Unterrichtskompetenz bei. Die Merkmale des schulischen Kontextes – Erfahrung der Schule mit Inklusion, sonderpädagogische Lehrkraft an der Schule, Barrierefreiheit und sonderpädagogische Förderung als Gegenstand in Konferenzen – zeigen zwar signifikante bivariate Zusammenhänge. Diese verschwinden allerdings in Modell 3. Hier bleibt jedoch der positive Zusammenhang zwischen der Verankerung von Inklusion im Schulkonzept und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten bestehen.

Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen berufsbiografischen Merkmalen und schulischem Kontext und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften

	bivariate Zusammenhänge		Modell 1		Modell 2		Modell 3			
	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β	B	SE(B)		
Konstante				3.23	0.10		2.46	0.03	3.13	0.11
berufsbiografische Merkmale										
Berufserfahrung allgemein	0.07	0.02	.15 ***	0.00	0.02	.01			0.01	0.02
Berufserfahrung Inklusion	0.02	0.00	.30 ***	0.02	0.00	.23 ***			0.02	0.00
Fortbildungsbedarf Inklusion	-0.32	0.03	-.37 ***	-0.28	0.03	-.32 ***			-0.27	0.03
schulischer Kontext										
Erfahrung Inklusion in Jahren	0.01	0.00	.10 **				0.01	0.00	.09 *	0.00
Sonderpädagog. Lehrkraft ^a	0.09	0.04	.08 *				0.05	0.04	.05	0.01
Barrierefreiheit ^a	0.10	0.04	.09 **				0.07	0.04	.06	0.06
zusätzl. Arbeitsräume für Förderung	0.07	0.04	.06				0.04	0.04	.03	0.03
Gegenstand in Konferenzen	0.08	0.04	.08 *				0.01	0.04	.01	0.01
Zeit für Absprachen	0.04	0.04	.03				-0.04	0.05	-.03	-0.01
Konzept Inklusion	0.14	0.04	.13 ***				0.12	0.04	.11 **	0.11
R ²					0.19			0.04		0.21

Anmerkungen. B = Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient standardisiert, R² = Coefficient of Determination, Kontrollvariable = Geschlecht, N = 973.

^a = für diese Variablen ist die Referenz = Nein, ^b = logarithmierte Variable.

*** p ≤ 0.001, ** p ≤ 0.01; * p ≤ 0.05

Diskussion

Mit der vorliegenden Studie wurde die Frage adressiert, wie berufsbiografische Merkmale und der schulische Kontext mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften zusammenhängen. Hierfür wurden lineare Regressionsanalysen mit Daten der Befragung von Lehrkräften und Angaben der Schulleitungen zu institutionellen Merkmalen im IQB-Bildungstrend 2016 (Stanat et al., 2017a) geschätzt. Die eigenen Befunde werden im Folgenden diskutiert und eingeordnet. Es folgt die Diskussion von Limitationen der Studie und ein Ausblick.

In der Untersuchung der berufsbiografischen Merkmale, konkret allgemeine Berufserfahrung, Berufserfahrung im inklusiven Unterricht und der Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen, zeigt sich Folgendes: die Berufserfahrung im inklusiven Unterricht steht in einem positiven Zusammenhang mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften – auch unabhängig von weiteren berufsbiografischen Merkmalen wie insbesondere der allgemeinen Berufserfahrung. Die Berufserfahrung allgemein hingegen weist unter gemeinsamer Berücksichtigung der anderen berücksichtigten berufsbiografischen Merkmale keinen eigenen Effekt auf. Bisherige Untersuchungen haben festgestellt, dass Lehrkräfte mit längerer Berufserfahrung über höhere Ausprägungen von Unterrichtskompetenz in heterogenen Klassen verfügen als jüngere Lehrkräfte (Vogt & Brühwiler, 2014). Der eigene Befund zeigt somit eine Ausdifferenzierung, denn Lehrkräfte mit langer Berufserfahrung allgemein können über eine kurze Berufserfahrung im inklusiven Unterricht verfügen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die meisten aktuell an Schulen tätigen Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung (Studium und Referendariat) noch keine oder nur wenig „systematische inklusionsorientierte“ Wissensvermittlung erhielten (Leidig, 2019, S. 9) und die Vorerfahrungen zu schulischer Inklusion und formale Lerngelegenheiten

entsprechend heterogen sind. Da sich für Lehrkräfte, die bereits unterrichten, die Anforderung schulischer Inklusion neu stellt, wird in der Forschung auch vermehrt die Fortbildung im Beruf betrachtet. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Einschätzung des eigenen Fortbildungsbedarfes in Bezug auf inklusive Themen berücksichtigt. Lehrkräfte mit niedrigerem Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen schätzten ihre Kompetenz zum inklusiven Unterrichten höher ein. Fortbildungen stellen eine wichtige Voraussetzung für die professionelle (Weiter-)Entwicklung dar, vor allem dann, wenn die Teilnehmer*innen motiviert sind und hohes Lernengagement aufweisen (Lipowsky, 2014). Die Ergebnisse legen nahe, dass der Besuch einer inklusionsbezogenen Fortbildung für die Umsetzung schulischer Inklusion bedeutsam sein kann, in dem Sinne, dass die Teilnahme einer Fortbildung als formale Lerngelegenheit zur Entwicklung der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften beitragen könnte. Der Fokus dieser Studie lag auf der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften im Beruf. In künftigen Studien könnten zusätzlich Merkmale der Ausbildung berücksichtigt werden, um zusätzliche Erkenntnisse über die Bedeutsamkeit vor allem formaler Lerngelegenheiten während des Studiums und Referendariats für Kompetenz zum inklusiven Unterrichten zu gewinnen.

In dieser Untersuchung wurde der schulische Kontext durch eine Auswahl von Merkmalen der Schulen, die für die Umsetzung schulischer Inklusion als bedeutsam hervorgehoben werden (Arndt & Wernig, 2016; Friedrich, 2015), berücksichtigt: die Erfahrung der Schule mit Inklusion, die Ressourcenausstattung sowie Strukturen der Zusammenarbeit. Es konnte gezeigt werden, dass einzelne der berücksichtigten schulischen Kontextmerkmale für die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften bedeutsam sind. Betont wird in Studien oft, dass u. a. die Ressourcenausstattung eine wichtige Gelingensbedingung für die Umsetzung schulischer Inklusion ist (Arndt

& Werning, 2016; Heimlich et al., 2016; Friedrich, 2015). Zumindest scheinen sich die Erfahrung der Schule, die Ressourcenausstattung sowie die betrachteten Strukturen der Zusammenarbeit, die zwischen den Bundesländern, aber auch zwischen Schulen variieren können (Blanck, 2014; Gresch et al., 2020) nicht auf die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften auszuwirken. Allerdings zeigt sich, dass die Verankerung von Inklusion im Schulkonzept in einem positiven Zusammenhang mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften steht. Dies ist ein Hinweis, dass inklusive Schulentwicklung, in der gemeinsame Konzepte, aber auch Strukturen der Zusammenarbeit erarbeitet und festgelegt werden, dazu beitragen können, dass Lehrkräfte eine höhere Kompetenz zum inklusiven Unterrichten entwickeln. Dies könnte beispielsweise darauf zurückgeführt werden, dass sich in Schulen mit einem entsprechendem Schulkonzept eine inklusive pädagogische Grundorientierung im Kollegium (Friedrich, 2015) entwickelt und dass dieser soziale Rückhalt im Kollegium sowie der Austausch hierzu als informelle Lerngelegenheit die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten positiv beeinflusst. Ob eventuell andere Merkmale des schulischen Kontextes, wie u. a. Merkmale der Schulkultur oder die Rolle der Schulleitung (Arndt & Werning, 2016), in einem Zusammenhang mit der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften stehen, ist noch offen und bedarf weiterer Forschung.

Die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten wird in der vorliegenden Untersuchung über Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte erfasst. Grundsätzlich liefern diese bei der Untersuchung großer Stichproben aus test-ökonomischen Gründen „schnelle und oft treffsichere Kompetenzdiagnostik“ (Frey, 2006, S. 35). Allerdings wird kritisiert, dass subjektive Erfassungen nur begrenzt mit der objektiv vorhandenen Kompetenz übereinstimmen (Kunter & Klusmann, 2010). Es sei aber auch erwähnt, dass auch objektive Zugänge die Kompetenz von Lehrkräften nicht

voll zu erfassen vermögen, sondern nur den „testbaren[n] Anteil der Kompetenz“ (Keller-Schneider, 2014, S. 105). Somit stellen die verschiedenen Zugänge jeweils Annäherungen an das Konstrukt dar. Eine Stärke des subjektiven Zugangs ist, dass hier die konkreten Erfahrungen in die Selbsteinschätzung mit einfließen (erfahrungsbasierte Kompetenz). Zukünftig wäre von Interesse, das Zusammenspiel zwischen dieser auf die Vergangenheit bezogenen erfahrungsbasierten Kompetenz und der auf die Zukunft blickenden Kompetenzerwartung (im Sinne von Selbstwirksamkeit) zu fokussieren (Keller-Schneider, 2014). Weiterhin wurde der Fortbildungsbedarf in Bezug auf inklusive Themen über eine Selbsteinschätzung der Lehrkräfte erfasst. Auch hier wäre eine Absicherung der Ergebnisse in zukünftigen Studien erstrebenswert. Ferner wurden Lehrkräfte der Grundschule befragt. Sich anschließende Studien könnten die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften der Sekundarstufe fokussieren.

Die in der vorliegenden Untersuchung gefundenen Zusammenhänge zwischen berufsbiografischen Merkmalen und schulischem Kontext und der Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften können einen Beitrag zum aktuellen Diskurs zu Kompetenz zum inklusiven Unterrichten (Moser, 2018) leisten. Die UN-BRK fordert die Qualifikation der Lehrkräfte in allen Phasen ihrer Ausbildung und im Beruf (UN-BRK, Art. 24 Abs. 4). Entsprechend wird die Qualifikation der Lehrkräfte für inklusiven Unterricht als eine entscheidende Gelingensbedingung angesehen (Borg et al., 2011), da sie erforderlich ist, um den mit schulischer Inklusion verbundenen neuen Anforderungen begegnen zu können. Damit die Lehrkräfte diesen Anforderungen gerecht werden können, erscheint es wesentlich, dass die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, (Berufs-)Erfahrung im inklusiven Unterricht und in Fortbildungen zu sammeln, und auf schulischer Ebene an gemeinsamen Konzepten und Strukturen der Zusammenarbeit gearbeitet wird.

Literaturverzeichnis

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e. V. (2012). Inklusion an Bayerns Schulen. Lehrerbefragung. Abgerufen von https://www.blv.de/fileadmin/Daten/mittelfranken/pdf-Dateien/Schulpolitik/Befrag_Inklusion_Bericht.pdf [27.03.2017]
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Bertram, J., Albersmann, N. & Rolka, K. (2020). Ansatz zur Weiterentwicklung des Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für inklusiven (Mathematik-)Unterricht. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1).
- Blanck, J. M. (2014). *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer* (Discussion paper/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, SPI 2014-501). Berlin: WZB.
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjónsdóttir, B. & D’Alessio, S. (2011). *Key principles for promoting quality in inclusive education. Recommendations for practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 91). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (Lehrbuch, 1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 51, S. 30–46). Weinheim: Beltz Verlag.
- Friedrich, K. (2015). Inklusives Schulprogramm: Geduldiges Papier oder Gelingenbedingung inklusiver Schulen? In N. Spörer, A. Schröder-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. (S. 197-232). Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (Klinkhardt forschung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gresch, C., Kuhl, P. & Külker, L. (2020). Ausgewählte schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion an Grundschulen in Deutschland. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (Bd. 33, S. 179–211). Wiesbaden: Springer VS.
- Gresch, C., Rjosk, C., Kocaj, A. & Stanat, P. (2017). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 277–281). Münster: Waxmann.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion* (Bd. 78). Wiesbaden: Springer VS.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.). (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (Klinkhardt forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Jäntschi, C., Jaeuthe, J., Bosse, S. & Spörer, N. (2015). Fortbildung und Beratung zum inklusiven Unterricht. In N. Spörer, A. Schröder-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. (S. 155–180). Ludwigfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Keller-Schneider, M. (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(2), 101–117.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DLSG.
- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J. & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223–242.
- 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.

- Kopmann, H. (2018). *Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Bildung*. Münster: Universitäts- und Landesbibliothek Münster.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften - Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft, 38*(1), 68–86.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lambe, J. & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education, 21*(2), 167–186.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leidig, T. (2019). *Wie kann es gelingen? – Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote. (Unveröffentlichte Dissertation)*. Universität zu Köln.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 51, S. 164-181)*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) S. 511–541. Münster: Waxmann.
- Maas, C. J. M. & Hox, J. J. (2004). Robustness issues in multilevel regression analysis. *Statistica Neerlandica, 58*(2), 127–137.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen - Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft, 26*(51), 61–80.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18*(2), 157-171.
- Moser, V. (2018). Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer*innenberuf. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 105–118). Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). *Abschlussbericht: ‚Kompetenzen im inklusiven setting‘ (KIS) - Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Humboldt-Universität zu Berlin. Gefördert von der Max Traeger-Stiftung.

- Piezunka, A., Gresch, C. & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention - Möglichkeiten und Grenzen beim Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene. *Zeitschrift Für Inklusion*.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317–325). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–450). Münster: Waxmann.
- Rjosk, C., Hoffmann, L., Richter, D., Marx, A. & Gresch, C. (2017). Qualifikation von Lehrkräften und Einschätzungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 335–353). Münster: Waxmann.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592.
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schmitz, L., Brodesser, E. & Pant, H.-A. (2020). Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser, D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S.124-136). Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
- Schultz, C., Walm, M., Häcker, T. H. & Moser, V. (2018). Individuelle Förderung in der Sekundarstufe - Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie in Mecklenburg-Vorpommern. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 234–250). Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017a). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (2017b). Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 387-410). Münster: Waxmann.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. *Journal for educational research*, 10 (2), 3-33.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problematisierungen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

Vogt, F. & Brühwiler, C. (2014). Adaptive Lehrkompetenzen für den Umgang mit Heterogenität. *Lehren & Lernen*, 40(8/9), 47–51.

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.

Weiß, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Küchler, A. & Kiel, E. (2019). Welche spezifischen Bedarfe einer Qualifizierung und Professionalisierung haben Lehrer*innen in inklusiven Schulen? In: *Qualifizierung für Inklusion*, 1 (1).

Korrespondenzadresse:

Lena Külker

Humboldt-Universität zu Berlin

Unter den Linden 6

10099 Berlin

lena.kuelker@hu-berlin.de

<https://orcid.org/0000-0001-6950-247X>