Zfl – Zeitschrift für Inklusion

Entwicklung einer inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung bei Lehramtsstudierenden infolge des Besuches eines Seminars zur „Steuerung inklusiver Bildung aus governance-theoretischer Perspektive“

Stefanie Spiegler

Abstract: Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der UN-BRK zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet. Die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen gilt dabei als entscheidende Vorbedingung (Edelstein, 2002; Hecht et al., 2016). Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie sich eine inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung bei Lehramtsstudierenden durch die Teilnahme an einem Seminar entwickelt, das grundlegendes Wissen zur Steuerung in inklusiven Bildungssystemen vermittelt. Hierfür wurde eine Prä- und Postbefragung mit Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik (n = 7) eines Seminars mittels teilstrukturierter Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Auswertung der Daten erfolgte anhand der qualitativen inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Die Ergebnisse deuten insgesamt auf eine Erhöhung der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung der Studierenden hin. Gleichwohl berichten die Studierenden nach dem Seminar von anhaltenden Unsicherheiten, insbesondere hinsichtlich fehlender Praxiserfahrung, antizipierter Widerstände im Kollegium sowie struktureller Begrenzungen.

Stichwörter: Inklusion, Lehrkräftebildung, Selbstwirksamkeit, Steuerung inklusiver Bildung

Zitation: Spiegler, S. (2026): Entwicklung einer inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung bei Lehramtsstudierenden infolge des Besuches eines Seminars zur „Steuerung inklusiver Bildung aus governance-theoretischer Perspektive“. *Zeitschrift für Inklusion, 21*(1), 20-39. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/853

Inhaltsverzeichnis

1. Problemstellung und Zielsetzung 22
2. Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung 23
3. Notwendige Wissensbestände und Kompetenzen für die erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung 25
4. Das Seminar „Steuerung inklusiver Bildung aus governance-theoretischer Perspektive“ 26
5. Fragestellungen und methodisches Vorgehen 27
6. Ergebnispräsentation 29
6.1 Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung *vor* dem Seminar 29
6.2 Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung *nach* dem Seminar 30
7 Diskussion 32
Literatur 35
Kontakt 39

1. Problemstellung und Zielsetzung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu entwickeln. Diese Entwicklung geht mit erheblichen Herausforderungen für das Bildungssystem und neuen Anforderungen an Lehrpersonen einher. Sie erfordert eine Anpassung ihrer professionellen Kompetenzen (Bosse et al., 2016; Neunteufl, 2019; Spiegler, 2024) und verlangt ihnen Anstrengung und Durchhaltevermögen ab (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023; Hecht et al., 2016; Rackles, 2021; Spiegler, 2024). Sie gelten im Rahmen des Educational Governance Ansatzes als wichtige Akteur*innen bei der Steuerung inklusiver Bildung (Altrichter et al., 2007; Köpfer et al., 2021; Kruschel & Merz-Atalik, 2023; Maag Merki, 2020; van Ackeren et al., 2020). Ihre Rolle bei dieser gesamtsystemischen Steuerung kann sich in verschiedenen Bereichen zeigen, beispielsweise in ihrer Bereitschaft, in multiprofessionellen Teams zu arbeiten, in ihrer Kompetenz inklusiven Unterricht zu gestalten oder in ihrem (außer)schulischen Engagement für die Entwicklung inklusiver schulischer Strukturen.

Als entscheidende Vorbedingung für die inklusive Schulsystementwicklung gilt die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeit (SWE) (Edelstein, 2002; Hecht et al., 2016). Sie stellt eine zentrale Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen dar (Baumert & Kunter, 2006). Bandura (1997) definiert die SWE von Lehrpersonen als ihre subjektive Einschätzung, über eigene Fähigkeiten zu verfügen, schulische Handlungen erfolgreich auszuführen, die für das Erreichen bestimmter Ziele erforderlich sind, selbst unter herausfordernden Bedingungen. Es ist mittlerweile gut belegt, dass eine hohe SWE dazu beiträgt, schulische Anforderungen innovativ und ausdauernd zu bewältigen (Bertram et al., 2020; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Daraus folgt die Annahme, dass Lehrpersonen auch für die erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung eine hierauf bezogene hohe SWE besitzen müssen. Bisweilen konzentriert sich die wissenschaftliche Forschung vor allem auf die allgemeine SWE und die inklusionsbezogene SWE (ISWE), welche als „Maß für subjektiv eingeschätzte persönliche Kompetenzen in inklusiver Pädagogik“ (Görich et al., 2019) verstanden wird. Trotz der Bedeutung der SWE für die Umsetzung der inklusiven Schulsystementwicklung wurde der Frage nach einer inklusionsbezogenen SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung bislang wenig Beachtung geschenkt. Um diese Forschungslücke zu adressieren, ist das Ziel dieser Studie zu untersuchen, inwiefern sich die inklusionsbezogene SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung durch den Besuch eines Seminars zur „Steuerung inklusiver Bildung aus governance-theoretischer Perspektive“ entwickeln kann. Dadurch sollen erste Hinweise darauf gewonnen werden, ob Seminare diese SWE fördern bzw. erhöhen können. Der in dieser Studie gewählte qualitative Zugang ermöglicht darüber hinaus auch die fortdauernden Unsicherheiten, die die Seminarteilnehmenden möglicherweise nach dem Seminar noch besitzen, differenziert zu erfassen.

2. Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung

In dieser Arbeit wird die Entwicklung der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung untersucht. Da diese spezifische Form der Selbstwirksamkeit bislang noch wenig Beachtung findet, wird sie im Folgenden erläutert. Zunächst werden das Konzept der SWE allgemein und der inklusionsbezogenen Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung vorgestellt, bevor darauf aufbauend präzisiert wird, was in dieser Arbeit unter der ISWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung verstanden wird. Abschließend wird der Forschungsstand der ISWE skizziert, woraus das für diese Arbeit grundlegende Desiderat abgeleitet wird.

Das Konzept der *Selbstwirksamkeitserwartung* basiert auf der sozial-kognitiven Theorie Banduras (1997). Es beschreibt die Überzeugung einer Person, über die erforderlichen Kompetenzen zu verfügen, um auch unter herausfordernden Bedingungen zielgerichtete Handlungen auszuführen (Bandura, 1997). Schwarzer und Jerusalem (2002) betonen, dass hiermit Handlungen gemeint sind, die nicht „durch einfache Routine lösbar sind“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35), sondern erhebliche Anstrengung und Durchhaltevermögen erfordern. Die SWE kann der motivationalen Dimension im kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatz zugeordnet werden (Baumert & Kunter, 2006). Sie steuert u. a. die Motivation und Volition hinsichtlich der Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer von Handlungen und stellt eine Schlüsselkomponente selbstregulativer Handlungsprozesse dar (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Nach Bandura (1997) sind Personen mit einer hohen SWE motivierter, belastbarer und ihren Fähigkeiten entsprechend insgesamt auch leistungsfähiger als Personen mit niedriger SWE. Eine Beeinflussung bzw. Förderung der SWE ist prinzipiell möglich, und zwar durch folgende vier Quellen: (1) eigene Erfahrungen (Erfolg/Misserfolg), (2) stellv. Erfahrungen (Beobachtung/Nachahmung), (3) Überredung (Zuspruch), (4) gefühlsmäßige Erregung (niedrige/hohe Erregung).

Die *bereichsspezifische „Lehrer[*innen]-Selbstwirksamkeit“* (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40) beschreibt entsprechend die Einschätzung von Lehrpersonen, berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Dies kann beispielsweise die Erwartung umfassen, effektiven Unterricht zu gestalten (Kunter et al., 2020). Die Lehrer*innen-SWE steht in einem positiven Zusammenhang mit einer erfolgreichen Berufsausübung (Bach, 2022; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002) und besitzt Einfluss auf u. a. die Berufszufriedenheit, Unterrichtsgestaltung und das Stresserleben von Lehrpersonen (Caprara et al., 2006; Gebauer, 2013; Lazarides & Warner, 2020; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016).

Die *inklusionsbezogene SWE* stellt eine Form der Lehrer*innen-SWE dar (Görich et al., 2019; Kopp, 2007) und spielt eine zentrale Rolle bei der Bewältigung inklusiver Aufgaben (Alhumaid et al., 2020; Sharma et al., 2012). Sie beschreibt die individuelle Erwartung, u. a. inklusive Unterrichtsgestaltung erfolgreich umzusetzen, mit Eltern und Kolleg*innen im Rahmen inklusiver Aufgaben zusammenzuarbeiten und angemessen auf Unterrichtsstörungen zu reagieren (Bosse et al., 2016; Bosse & Spörer, 2014; Kopp, 2009; Schwab et al., 2019; Sharma et al., 2012).

Lehrpersonen gelten nicht nur als zentrale Akteur*innen bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts, sondern auch als relevante Akteur*innen bei der Steuerung inklusiver Bildung, die über das unmittelbare Unterrichtsgeschehen hinausgeht. Für eine erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung inklusiver Schulsysteme sind sie in alle Veränderungsprozesse aktiv mit einzubinden (Altrichter et al., 2007; ET 2020 Working Group Schools, 2018; Feyerer &

Altrichter, 2018; Kruschel & Merz-Atalik, 2023; Maag Merki, 2020; Merz-Atalik & Hudelmaier-Mätzke, 2016; UNESCO, 2020; van Ackeren et al., 2016). Dies birgt neue Anforderungen und verlangt Anstrengung und Durchhaltevermögen (KMK, 2019; Neunteufl, 2019; Spiegler, 2024). Ein zentraler Anforderungsbereich im Rahmen einer erfolgreichen Steuerung stellt die Advocacy für inklusive Bildung dar (Spiegler, 2024). In diesem Zusammenhang müssen Lehrpersonen aktiv und strategisch auf ihr Umfeld einwirken, um es sowohl personell als auch strukturell inklusiver zu gestalten. Dies kann bedeuten, mit skeptischen Kolleg*innen oder Vorgesetzten in die Diskussion zu gehen, sie von inklusiver Schulentwicklung zu überzeugen oder bei strukturellen Veränderungen Verbündete zu gewinnen, um gemeinsam mit diesen für inklusive Strukturen einzustehen. Es ist dabei anzunehmen, dass auch für die Bewältigung dieser Anforderung eine ausgeprägte SWE erforderlich ist. In dieser Arbeit wird sie als *inklusionsbezogene SWE hinsichtlich der Steuerung* inklusiver Bildung bezeichnet und als eine bereichsspezifische Form der inklusionsbezogenen Lehrer*innen-SWE verstanden. Sie beschreibt die Überzeugung von Lehrpersonen, die auftretenden Anforderungen im Kontext der Steuerung inklusiver Bildung bewältigen zu können. Die Übertragung des Konstrukts der SWE auf den Bereich der Steuerung inklusiver Bildung bedarf einer konzeptuellen Einordnung. Das klassische SWE-Konzept nach Bandura (1997) bezieht sich auf die Überzeugung, zielgerichtete Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Die Steuerung inklusiver Bildung umfasst hingegen komplexere Handlungen im Rahmen von Advocacy- und Veränderungsprozessen, bei denen Lehrpersonen auf strukturelle Rahmenbedingungen, kollegiale Haltungen und bildungspolitische Entscheidungen einwirken müssen. Dies sind Faktoren, die sich der unmittelbaren individuellen Kontrolle entziehen. Dennoch erscheint die Anwendung des Konstrukts auf diesen Bereich schlüssig. Die SWE wird gerade dann bedeutsam, wenn Handlungen nicht durch einfache Routine lösbar sind, sondern erhebliche Anstrengung und Durchhaltevermögen erfordern (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Steuerung inklusiver Bildung stellt, wie bereits dargelegt, einen solchen Anforderungsbereich dar. Die inklusionsbezogene SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung kann hier als Ressource dienen, die beeinflusst, ob Lehrpersonen auch unter erschwerten Bedingungen an ihren Steuerungsbemühungen festhalten.

Aktuelle internationale Befunde, die größtenteils auf quantitativen Erhebungen basieren, sprechen dafür, dass neben den oben genannten vier Quellen zur Beeinflussung bzw. Förderung der SWE auch Seminare und Programme mit inklusionspädagogischen Inhalten einen positiven Einfluss auf die ISWE haben können. Görich et al. (2019) untersuchte die Auswirkungen eines universitären Kurses im Rahmen einer Basisqualifizierung für Inklusion auf Studierende (n = 101), unterrichtet durch Lehrtandems aus mindestens zwei Dozierenden. Sie konnten feststellen, dass die selbsteingeschätzte ISWE der Studierenden anstieg. Ähnlich hierzu erforschte Kopp (2009) die Veränderung der ISWE von Lehramtsstudierenden des Grundschullehramts (n = 60) durch Seminarveranstaltungen zum Umgang mit Heterogenität mit inhaltlichen Schwerpunkten zu Grundlagen integrativer Pädagogik, Realisierungsmodellen inklusiven Denkens und gemeinsamen Unterrichts. Sie konnte eine Erhöhung bei einem Großteil der Studierenden verzeichnen. Song et al. (2019) erzielten Hinweise darauf, dass die Teilnahme an einem verpflichtenden Kurs zu inklusiver Pädagogik zu einer Erhöhung der ISWE von angehenden Lehrpersonen (n = 116) führte. Auch im Bereich fachspezifischer Qualifizierungsangebote zeigen sich positive Effekte. Alhumaid et al. (2021) verzeichneten eine Steigerung der ISWE von angehenden männlichen Sportlehrkräften (n = 35), welche an einem sechswöchigen Programm zu integrativer Sportdidaktik (es wurde nur die Differenzkategorie Behinderung adressiert) teilgenommen hatten. Auch Winklmaier et al. (2022) konnten zeigen, dass teilnehmende

Studierende und praktizierende Lehrpersonen nach einem Kurs zum inklusiven Geographieunterricht eine erhöhte ISWE aufwiesen. Besonders aussagekräftig sind Studien mit größeren Stichproben. Die umfangreiche Studie (n = 1703) von Junker et al. (2020) zeigt, dass die ISWE von Studierenden durch den Besuch diversitätssensibler hochschuldidaktischer Lehrmodule verbessert werden konnte. Menge et al. (2021) belegten anhand einer online Befragung von Studierenden, Referendar*innen sowie erwerbstätigen Lehrpersonen (n = 1862), dass sich inklusionsbezogene Lehrinhalte positiv auf die ISWE eben dieser auswirkten. In einem länderübergreifenden Vergleich (Deutschland/Kanada) konnten Miesera et al. (2022) zeigen, dass Studierende (n = 132), die einen Kurs über inklusive Bildung besuchten, eine signifikant höhere ISWE aufwiesen.

Angesichts der oben dargestellten Befunde zur ISWE liegt die Annahme nahe, dass auch Seminare zu Grundlagenkenntnissen der Steuerung inklusiver Bildung die inklusionsbezogene SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung von Studierenden erhöhen können. Dennoch existiert bislang kaum Forschung hierzu. Die vorliegende Studie schließt diese Lücke.

3. Notwendige Wissensbestände und Kompetenzen für die erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung

Lehrpersonen nehmen bei der Steuerung zu einem inklusiven Schulsystem eine zentrale Rolle ein (Altrichter et al., 2007; Kruschel & Merz-Atalik, 2023; Maag Merki, 2020). Die Bewältigung hierbei auftretender Anforderungen verlangt spezifische Wissensbestände und Kompetenzen. Diese können im Rahmen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften erfasst werden (Baumert & Kunter, 2006; König et al., 2019; Spiegler, 2024). Eine empirische Untersuchung hat mittels Befragung ausgewählter Steuerungsakteur*innen aus Baden-Württemberg (u. a. Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulrätin*innen, Mitarbeitende des Regierungspräsidiums und Kulturministeriums) diese Wissensbestände und Kompetenzen aus der Perspektive der Praxis systematisch erfasst (Spiegler, 2024). Die Befunde zeigen, dass neben ausgeprägter Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, fundierter Gesprächsführungs-/Verhandlungskompetenz, adäquater Konfliktfähigkeit sowie solidem Wissen in der Gestaltung inklusiven Unterrichts insbesondere folgendes Organisationswissen relevant ist:

- *Systemwissen*: Kenntnisse der rechtlichen Grundlagen inklusiver Bildung (z. B. UN-BRK, Schulgesetz), der strukturellen Bedingungen des Schulsystems (z. B. Mehrebenensystem, alle relevanten Akteur*innen/Akteursgruppen und deren Steuerungsfunktion im Gesamtsystem), der Gesamtsteuerung des Schulsystems und relevanter Prozessabläufe (z. B. hinsichtlich der Antragsstellung und -bearbeitung zur Überprüfung sonderpädagogischer Bildungsansprüche und deren Erfüllung)
- *Wissen über Veränderungsprozesse*: Kenntnisse über inklusive Schulentwicklung, Prozessmanagement (Prozessbegleitung und -organisation), Change-Management (z. B. Wissen zu Widerständen bei Veränderungen und Beharrungskräften) sowie über Meinungsbildungsprozesse
- *Wissen über Teamarbeit:* Kenntnisse über die Arbeit und Kooperation in (multiprofessionellen) Teams (z. B. Konfliktbewältigung)

Wie bereits dargelegt, können sich Seminare zu inklusiver Bildung positiv auf die ISWE von Lehramtsstudierenden auswirken. Es ist daher plausibel, dass das hier genannte Organisationswissen aufgrund seiner Relevanz für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung das Potenzial besitzt, eine inklusionsbezogene SWE hinsichtlich der Steuerung

inklusiver Bildung positiv zu beeinflussen. Seminare mit diesem Ziel sollten daher diese drei Wissensbereiche in ihre Konzeption einbeziehen.

4. Das Seminar „Steuerung inklusiver Bildung aus governance-theoretischer Perspektive“

Das Seminar wurde im Wintersemester 23/24 als Wahlseminar an einer Pädagogischen Hochschule in Baden-Württemberg angeboten. Die Lehrveranstaltung umfasste 2 Semesterwochenstunden im Zeitraum von 13.10.23 bis 31.03.24, wobei der Erwerb von zwei ECTS-Punkten möglich war. Insgesamt nahmen 41 Studierende teil. Das Seminar konnte in vier Studiengängen belegt werden: im Master Lehramt Sonderpädagogik, im Aufbau Lehramt Sonderpädagogik, im Master Soziale Arbeit in sonderpädagogischen Handlungsfeldern sowie im Erweiterungsfach Pädagogik bei Vielfalt (alle Lehramtsstudiengänge). Das Seminar vermittelte Grundlagenkenntnisse zur Governance-Theorie im Themenbereich der Steuerung (inklusiver) Bildung. Behandelt wurden dabei Fragen, wie Steuerungsprozesse angelegt sind, welche Qualitäten sich für eine good governance erkennen lassen (auf der Basis inter-/national vergleichender Studien) und inwiefern die Umsetzung der UN-BRK von individuellen Akteur*innen, ihrem Handeln bzw. den individuellen Interessenlagen abhängig wird, wenn es an eindeutigen Steuerungsimpulsen auf der bildungspolitischen Ebene mangelt. Die methodisch-didaktische Gestaltung erfolgte durch die Kombination von Präsenz- und Onlineformaten (synchron und asynchron). Die didaktischen Mittel umfassten thematische Einführungen in Form von Präsentationen, regelmäßige Gruppenarbeitsphasen und -diskussionen sowie die eigenständige Vorbereitung einzelner Sitzungen anhand bereitgestellter Materialien (z. B. Erstellung einer Netzwerkabbildung mit Conceptboard zu den Steuerungsebenen und -akteur*innen in Baden-Württemberg). Die folgende Tabelle zeigt alle Seminarinhalte.

Tabelle 1

Auflistung der Seminarinhalte

Sitzung	Thema/Inhalt des Seminars
1	Einführung in das Thema Governance/ Steuerung von Bildungssystemen
2	Transformationsimpulse durch globale Organisationen (UN, UNESCO, OECD, etc.) zur Gestaltung inklusiver Bildungssysteme: Wie wurden diese in den Bundesländern aufgegriffen?
3	Was versteht man unter Governance? – Theoretische Grundlagen der Governance(-Theorie) (strukturelle Aspekte, Steuerungsfragen)
4	Wie wird das Bildungssystem (im Hinblick auf Inklusion) gesteuert? Wer ist an welchen Stellen in der Schulpolitik und -verwaltung in Baden-Württemberg für welche Steuerungsprozesse verantwortlich?
5+6	Forschungserkenntnisse zur inklusiven Bildung – Ein Überblick über wesentliche Erkenntnisse der Inklusionsforschung (Leistungsentwicklung, soziale Akzeptanz, statistische Entwicklung in den Bundesländern etc.)

7	Angebotsformen sonderpädagogischer Unterstützung/Bildung in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern (z. B. Ressourcenallokation, systembezogene Grundversorgung, schulgesetzliche Verankerungen)
8	Lehrerbildung FÜR Inklusion (im nationalen und internationalen Vergleich)
9	Das Leistungsverständnis im Bildungssystem als Barriere für die inklusive Schulreform?
10	Finanzierung inklusiver oder sonderpädagogischer Förderung (vergleichende Studien der European Agency)
11	Wie wird Schulqualität definiert? Von wem? Wie wird sie evaluiert?
12	Finanzierung inklusiver Bildung im Ländervergleich
13	Seminarabschluss

Die Analyse der Seminarinhalte zeigt, dass das Systemwissen, ein zuvor diskutierter notwendiger Wissensbereich für die erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung, einen substantiellen Anteil der vermittelten Inhalte ausmacht (Sitzung 1-4, 7, 10, 11). Demnach besitzt das Seminar das Potenzial, die Entwicklung der inklusionsbezogenen SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung der Teilnehmenden positiv zu beeinflussen. Obwohl es nicht primär zu diesem Zweck entwickelt wurde und Aspekte wie Prozess- und Change-Management oder Teamarbeit nicht berücksichtigt werden, bietet es dennoch einen geeigneten Untersuchungskontext für die leitende Fragestellung dieser Studie.

5. Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Im Zusammenhang mit der Entwicklung und Steuerung eines inklusiven Schulsystems kann davon ausgegangen werden, dass eine inklusionsbezogene SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung von (zukünftigen) Lehrpersonen besondere Relevanz besitzt. Bislang existiert zu dieser bereichsspezifischen SWE jedoch kaum Forschung. Die vorliegende Studie beabsichtigt, diese Forschungslücke zu adressieren und verfolgt dabei die folgende Fragestellung:

Wie entwickelt sich die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung der Studierenden durch den Besuch des Seminars „Steuerung inklusiver Bildung aus governance-theoretischer Perspektive“?

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurde ein Vorgehen gewählt, das sich an einer quasi-experimentellen Interventionsstudie orientiert. Hierfür wurde eine Prä- und Postbefragung mit einzelnen Seminarteilnehmenden (n = 7) mittels teilstrukturierter leitfadengestützter Einzelinterviews durchgeführt (Helfferich, 2014). Alle befragten Personen waren im Master Sonderpädagogik immatrikuliert und haben sich freiwillig für die Interviews gemeldet. Die Prä-Befragung fand vor der ersten inhaltlichen Sitzung statt, die Post-Befragung nach der letzten. Die Leitfäden für die Prä- und Postbefragung waren bis auf einen kleinen Teil identisch und umfassten neben den für diese Studie relevanten Fragen auch Fragen, welche zur allgemeinen Evaluation des Seminars dienten und den Anfang des Fragebogens darstellten. Die Fragen waren der Dozentin im Vorfeld der Befragung nicht bekannt. Die Fragen zur allgemeinen Evaluation des Seminars blieben für die vorliegende Studie unbeachtet. Der Post-Leitfaden enthielt einen personalisierten Teil mit Zitaten der befragten Person aus der Prä-Befragung. Diese Zitate bezogen sich auf die Einschätzung zu

ihrer Sicherheit in der Steuerung inklusiver Bildung. In der Post-Befragung wurden die Studierenden zunächst vor der Konfrontation mit diesen eigenen Zitaten zu ihrer Sicherheit bei der Steuerung befragt. Nach der Konfrontation wurden sie noch einmal gefragt, um eventuelle Veränderungen aufgrund der Konfrontation sichtbar zu machen. Alle Antworten der beiden Befragungen basierten auf Selbsteinschätzungen der Studierenden. In den Interviews wurden die Studierenden in Anlehnung an Kehm (im Druck) gefragt, wie sicher sie sich fühlen, zur Steuerung inklusiver Bildung beitragen zu können. Diese Frage nach dem persönlichen Sicherheitsgefühl diente dazu, die SWE der Studierenden zu erfassen, also ihre Überzeugung, in diesem Bereich handlungsfähig zu sein. Diese Operationalisierung folgt dem Verständnis von Selbstwirksamkeitserwartungen als kontextspezifische Kompetenzüberzeugungen (Bandura, 1997). Da die Studierenden in den Interviews ihre Einschätzungen in eigenen Worten begründen konnten, lässt sich nachvollziehen, worauf ihre Sicherheit oder Unsicherheit jeweils beruht. Die qualitative Analyse ermöglicht es, diese Facetten differenziert zu erfassen und die zugrunde liegenden Begründungsmuster der Studierenden nachzuvollziehen.

Tabelle 2

Ausschnitt des Leitfadens aus der Prä-Befragung

Wie siehst du deine Rolle als zukünftige Lehrkraft bei der Steuerung inklusiver Bildung?
Bist du der Meinung, du kannst dazu beitragen, das Schulsystem in ein inklusives Schulsystem umzusteuern? Bitte begründe dies. Falls ja: Wie sicher fühlst du dich dabei?

Tabelle 3

Ausschnitt des Leitfadens aus der Post-Befragung

Wie siehst du deine Rolle als zukünftige Lehrkraft bei der Steuerung inklusiver Bildung?
Bist du der Meinung, du kannst dazu beitragen, das Schulsystem in ein inklusives Schulsystem umzusteuern? Bitte begründe dies. Falls ja: Wie sicher fühlst du dich dabei?
Konfrontation mit den eigenen Zitaten aus der Prä-Befragung
Wie ist deine Perspektive auf diese Zitate nach dem Seminar?

Für die Auswertung der Interviews wurde die qualitative inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) genutzt. Dieses systematische und regelgeleitete Vorgehen ermöglicht es, das Material im jeweiligen Kommunikationskontext zu erfassen und im Hinblick auf die Forschungsfragen auszuwerten. Nach der ersten Materialsichtung wurde eine Basiscodierung vorgenommen. Im Anschluss wurde die Basiscodierung zu einem Kategorienbaum (siehe Tabelle 4) bestehend aus deduktiven als auch aus induktiven Kategorien und Subkategorien erweitert.

Tabelle 4

Kategorienbaum (DK=deduktive Kategorie, IK=induktive Kategorie)

OK 1 Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung vor dem Seminar (DK)
UK 1.1 Bestehende Unsicherheiten (IK)
OK 2 Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung nach dem Seminar (DK)
UK 2.1 Aspekte, die die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung positiv beeinflussen (IK)
UK 2.2 Bleibende Unsicherheiten (IK)

6. Ergebnispräsentation

In der Ergebnispräsentation werden die zentralen Befunde in einer thematischen Queranalyse entlang der entwickelten Kategorien dargestellt. Dies ermöglicht es, übergreifende Muster und Variationen systematisch herauszuarbeiten.

6.1 Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung *vor* dem Seminar

Vor dem Seminar beschrieben sich die Studierenden als überwiegend unsicher in Bezug auf die Steuerung inklusiver Bildung. Die Formulierungen reichten von „eher unsicher" (P2, Pos. 48 und P4, Pos. 38) über „noch nicht wirklich sicher" (P3, Pos. 38) bis hin zu „nicht sicher und kompetent" (P1, Pos. 44). P2 gab an, nicht „guten Gewissens und mit Selbstbewusstsein sagen [zu können, dass sie] die Inklusion […] voranbringen“ (P2, Pos. 48) könnte. Lediglich P7 gab an, sich in ihrer „Meinung" (P7, Pos. 42) und „Perspektive" (P7, Pos. 42) zu inklusiver Bildung bereits sicher zu fühlen und diese auch vertreten zu können.

Bestehende Unsicherheiten

Der am häufigsten genannte Grund für Unsicherheiten der Studierenden war fehlendes oder als unzureichend empfundenes Wissen in Bezug auf die Steuerung inklusiver Bildung. Die Studierenden sprachen davon, dass ihr Wissen noch „sehr schwammig“ (P2, Pos. 50) und „diffus“ (P7, Pos. 46) sei und ihnen Wissen über „konkrete Ansätze“ (P1, Pos. 46) fehle sowie welche Aspekte die Steuerung positiv oder negativ beeinflussen würden (vgl. P2). Für P4 bestand darüber hinaus Unsicherheit, da sie nicht wisse, welche Akteur*innen an welchen Punkten zur Unterstützung herangezogen werden könnten und sie kein Wissen über inklusive Schulentwicklung besäße. Aber auch fehlendes Wissen über die eigene Rolle als Sonderpädagogin an allgemeinbildenden Schulen im Rahmen der multiprofessionellen Teamarbeit verunsichere P2. Ein weiterer zentraler Faktor war auch die fehlende Praxiserfahrung. P1 verwies darauf, dass inklusive Bildung „in der Praxis noch nicht so häufig" (P1, Pos. 46) praktiziert werde, was zu fehlenden Vorbildern führe. P3 und P5 äußerten sich ähnlich und P7 sprach davon, dass Sicherheit sicherlich durch den Berufsalltag käme. Darüber hinaus wurden auch unzureichende strukturelle Rahmenbedingungen als Unsicherheitsfaktor benannt. P3 betonte, dass zunächst noch „viel in unserem Schulsystem überhaupt gesteuert, veränder[t]“ (P3, Pos. 38) werden müsse. P4 sah sich „an gewisse Regelungen und Ressourcen" (P4, Pos. 38) gebunden, die die Steuerung erschweren könnten.

6.2 Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung *nach* dem Seminar

Insgesamt gaben die Studierenden überwiegend an, sich nach dem Seminar in der Steuerung inklusiver Bildung in Teilen sicherer zu fühlen, gleichwohl dieser Zugewinn an Sicherheit unterschiedlich stark ausgeprägt war. Die Bandbreite reichte von P1, welche sich „vielleicht ein bisschen sicherer" (P1*, Pos. 48) fühlte, bis hin zu einer deutlichen Veränderung bei P4, welche angab, dass sich „diese doch relativ stark[e] Unsicherheit auf jeden Fall in Sicherheit gewandelt" (P4*, Pos. 58) habe. P6 gibt keine Steigerung ihrer Sicherheit an.

Aspekte, die die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung positiv beeinflussen

Als zentralen Grund für die erhöhte Sicherheit gaben die Studierenden den durch das Seminar hervorgerufenen Wissenszuwachs an. Die Bedeutung, die dem im Seminar erworbenen Wissen zugeschrieben wird, zeigt vor allem eine Aussage von P2, die das erworbene Wissen als „Rohdiamant“ (P2*, Pos. 58) bezeichnet.

Den Aussagen der Studierenden entnehmend umfasst der Wissenszuwachs die folgenden Bereiche:

- Ein differenzierteres Verständnis der Steuerungsebenen, -prozesse und des Unterstützungssystems im Bildungssystem: P1 verwies auf ihr gesteigertes Wissen zu „den verschiedenen Ebenen und Steuerungsprozessen und an sich zu dem Konzept Bildung und Bildungssystem" (P1*, Pos. 48). P4 nannte eine bessere „Orientierung“ (P4, Pos. 52) im System und ein klareres Verständnis darüber, wie das System und die „Strukturen aufgebaut sind und sich gegenseitig bedingen“ (P7*, Pos. 14). Auch P7 fühle sich sicherer, da sie nun verstehe, wie „inklusive Beschulung funktioniert bzw. funktionieren sollte“ (P7*, Pos. 34) und sie wisse, „was in unserem aktuellen System anders gehandhabt wird“ (P7*, Pos. 34) und könne sich vorstellen, „wie man das eine in das andere System integrieren, umbauen“ (P7*, Pos. 34) könne. P3 kannte nun „auf jeden Fall mehr Anlaufstellen" (P3*, Pos. 62) im Kontext inklusiver Bildung und P5 beschrieb besser zu wissen, „welche Funktionen einzelne Akteur*innen im System innehaben" (P5*, Pos. 50) würden.
- Die Identifizierung konkreter Handlungsbedarfe und Möglichkeiten, inklusive Bildung voranzubringen: P2 gibt beispielsweise an, in zukünftigen Situationen Verknüpfungen zu diesem Wissen herstellen zu können und dadurch in der Praxis „was bewirken“ (P2*, Pos. 58) zu können. Auch P3 könne sich vorstellen, konkrete Veränderungen besser anstoßen zu können, da sie „auf jeden Fall mehr Anlaufstellen“ (P3*, Pos. 62) kenne, an die sie sich wenden könne.
- Eine fundiertere Argumentationsgrundlage für Diskussionen mit Kolleg*innen oder Vorgesetzten: P4 erwähnte, dass sie nun „stichhaltige Argumente" (P4*, Pos. 58) für inklusive Bildung besitze, und P7 könne bei dem Argument fehlender personaler Ressourcen, welche für eine erfolgreiche inklusive Bildung notwendig seien, aber nicht bereitstünden, mittlerweile „schon weiter argumentieren" (P7*, Pos. 54).
- Anknüpfungspunkte für tiefer gehende Recherchen zum Thema Steuerung, die im Falle von auftretenden Steuerungsfragen bei der zukünftigen Tätigkeit helfen könnten: P4 habe durch das Seminar erfahren, wo relevante Informationen

> nachzulesen oder nachzuarbeiten seien, um Antworten für zukünftige Steuerungsfragen zu finden. Dies würde auch für Gespräche mit Akteur*innen (z. B. dem Schulamt) zu mehr Sicherheit führen sowie zu einem klareren Verständnis davon, welche Befugnisse und welche Stellung Akteur*innen im System besäßen und wo die eigene „Stimme […] [o]der die Stimme von anderen“ (P5*, Pos. 50) gehört werden können.

Das Seminar habe darüber hinaus zur Erweiterung der eigenen Perspektive der Studierenden beigetragen und auf diese Weise mehr Sicherheit in der eigenen Haltung gegenüber inklusiver Bildung hervorgerufen. Dies führe dazu, in Zukunft nicht so schnell die Motivation zu verlieren oder sich alleine zu fühlen, wenn Herausforderungen bei der Steuerung auftauchen sollten (P5). Es sorge weiterhin dafür, „Veränderung bewirken zu wollen“ (P5*, Pos. 34). Die neue Perspektive gebe auch Zuversicht dabei, die Steuerung später „in der Praxis einfach aus[zu]probieren“ (P5*, Pos. 48).

Bleibende Unsicherheiten

Trotz der gestiegenen Sicherheit berichteten alle Studierenden von fortdauernden Unsicherheiten. Das Fehlen eigener Praxiserfahrung wurde als einer der zentralen Faktoren für die bleibende Unsicherheit genannt. Für mehr Sicherheit und konkretere Handlungsmöglichkeiten im Sinne von „Was kann ich denn jetzt eigentlich tun“ (P2*, Pos. 60) müsse P2 das Wissen in der Praxis anwenden und Erfahrungen sammeln. Auch für P1, P4 und P6 brauche es noch eine praktische Anwendung des erlernten Wissens und weitere Fortbildungen.

Die Sorge vor Widerständen im zukünftigen Kollegium wurde als weiterer relevanter Faktor benannt. Da inklusive Bildung in dieser Berufsgruppe immer noch nicht ausreichend etabliert sei, könnten Steuerungsmöglichkeiten eingeschränkt sein. P2 befürchtete, auf „alteingesessene Lehr*innen" (P2*, Pos. 50) zu stoßen, die keine Veränderung wollten. P3 äußerte die „Sorge, [...] ein bisschen auf Granit" (P3*, Pos. 54) zu stoßen. P5 und P4 befürchteten, im zukünftigen Kollegium „keinen Anklang" (P5*, Pos. 34) zu finden.

Auch strukturelle Begrenzungen lösten Unsicherheit aus. P3, P4 und P7 verwiesen auf unzureichende Ressourcen sowie die Abhängigkeit von Steuerungsimpulsen „von oben" (P3*, Pos. 54). P4 fragte sich, ob im zukünftigen Berufsalltag ausreichend „Zeit [...] oder [...] Kapazität" (P4*, Pos. 52) für die Steuerung inklusiver Bildung zur Verfügung stehe.

Weiterhin verunsichere die Studierenden die trotz des Wissenszuwachs fehlende Vorstellung konkreter Handlungsmöglichkeiten. Ohne dass sie wisse, wie sie „aus einer nicht inklusiven eine potenziell inklusive Schule" (P7*, Pos. 48) machen könne, könne es passieren, dass P7 an einer nicht inklusiven Schule anfangen würde zu arbeiten, dort resigniere und inklusive Bildung nicht umsetzen würde. Auch P6 fehlten noch konkrete Ansätze, wie die Steuerung im zukünftigen Berufsalltag aussehen könne.

P1 äußerte darüber hinaus grundsätzliche Zweifel, dass ein Seminar sie „so auf das Handeln vorbereiten" (P1*, Pos. 50) könne, dass sie sich wirklich sicher fühle. Die Steuerung sei ein „individueller Prozess" (P1*, Pos. 50), der je nach Schule, Klasse oder Schüler*innen unterschiedlich sei.

Eine Unsicherheit sei auch dadurch entstanden, dass das Seminar „auch die Komplexität dieser Thematik [der Steuerung inklusiver Bildung] aufgemacht“ (P6*, Pos. 40) habe.

7 Diskussion

Diese Studie hat sich mit der Frage beschäftigt, wie sich die inklusionsbezogene SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung von Studierenden durch die Teilnahme an einem Seminar zur „Steuerung inklusiver Bildung aus governance-theoretischer Perspektive“ entwickelt. Die Gesamtbetrachtung der Ergebnisse zeigt, dass die Studierenden trotz fortbestehender Unsicherheiten angeben, sich durch das Seminar sicherer in der Steuerung inklusiver Bildung zu fühlen, wenn auch in unterschiedlichem Maß. Weiterhin zeigt sich anhand der Aussagen einer Studierenden (P5), dass sich die Teilnahme am Seminar auch positiv auf motivationale und volitionale Komponenten in Bezug auf die inklusionsbezogene SWE hinsichtlich der inklusiven Bildung ausgewirkt hat. Die Steigerung im Sicherheitsempfinden der Studierenden und positive Auswirkungen auf motivationale und volitionale Komponenten der SWE deuten insgesamt auf eine Erhöhung der inklusionsbezogenen SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung hin. Dieser Befund steht im Einklang mit der nationalen und internationalen Lehrkräfteforschung, welche die Möglichkeit einer grundsätzlichen Steigerung der ISWE durch die Teilnahme an Seminaren bzw. Programmen festgestellt hat (z. B. Görich et al., 2019; Kopp, 2009; Menge et al., 2021; Song et al., 2019).

Die Ergebnisse der Studie zeigen darüber hinaus, dass die Studierenden diesen Zugewinn an Sicherheit hauptsächlich auf das im Seminar erworbene (System-)Wissen zurückführen. Auch dieser positive Zusammenhang zwischen der Höhe von (selbsteingeschätzten) Grundlagenkenntnissen und der Höhe der SWE spiegelt die Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten wider (Alsarawi & Sukonthaman, 2021; Greiner et al., 2020; Kormos & Nijakowska, 2017; Loremann et al., 2013; Sharma et al., 2015).

Die Bedeutung, welche die Befunde für die Praxis haben, wird durch eine Aussage einer Studierenden besonders deutlich: Für sie könnte die fehlende Sicherheit bei der Steuerung letztendlich dazu führen, dass sie zwar an einer nicht inklusiven Schule anfängt zu arbeiten, dort jedoch resigniert und inklusive Bildung nicht umsetzt (P7). Diese Aussage unterstreicht einerseits den Zusammenhang zwischen der SWE und motivationaler bzw. volitionaler Aspekte (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und andererseits die Bedeutung, welche eine hohe inklusionsbezogene SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung von Lehrpersonen für die nachhaltige Entwicklung eines inklusiven Schulsystems besitzen könnte. Die Förderung der inklusionsbezogenen SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung würde in diesem Fall eine wichtige Aufgabe in der Ausbildung von Lehrpersonen darstellen.

Über die Bestätigung aktueller Forschungsergebnisse hinaus erweitert die vorliegende Studie den Forschungsstand durch einen wichtigen methodischen Zugang. Das qualitative Design ermöglicht es, differenziert zu erfassen, welche Unsicherheiten trotz des Wissenszuwachs fortbestehen. Dieses Verfahren ergänzt rein quantitative Prä-Post-Vergleiche und liefert aufschlussreiche Ansatzpunkte für die Konzeption zukünftiger Seminare bzw. die Weiterentwicklung des untersuchten Seminars. Die Integration einer begleitenden Praxiseinheit in das Seminar könnte die von den Studierenden angegebene und sie verunsichernde fehlende Praxiserfahrung schmälern. Studierenden könnten im Kultusministerium, in Schulämtern oder an inklusiv arbeitenden und sich entwickelnden Schulen Einblicke erhalten und die Steuerung inklusiver Bildung praxisnah miterleben. Dies erscheint auch nach Bandura (1997) plausibel, da dieser die eigene Erfahrung als eine wichtige Quelle für die SWE betrachtet. Auch die für manche Studierenden weiterhin fehlende Vorstellung konkreter Handlungsmöglichkeiten im Kontext der Steuerung könnte auf diese Weise konkretisiert werden. Da für eine erfolgreiche Steuerung inklusiver Bildung

aus Sicht der Steuerungspraxis Wissen über inklusive Schulentwicklung notwendig ist (Spiegler, 2024) und dieses Wissen im untersuchten Seminar nicht vermittelt wurde, könnte die Aufnahme dieser Inhalte ein deutlicheres Bild konkreter Steuerungsmöglichkeiten an der zukünftigen Schule aufzeigen und wichtige Anknüpfungspunkte für die eigene Tätigkeit bieten. Um das Seminar weiterzuentwickeln, müsste es auch darauf hin geprüft werden, inwiefern es die Komplexität der Steuerungsprozesse didaktisch gut aufarbeitet und nicht dazu führt, Studierende zu überfordern und auf diese Weise zusätzlich Unsicherheit hervorzurufen.

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass manche Unsicherheiten nicht alleine durch eine hochschuldidaktische Weiterentwicklung des Seminarkonzeptes minimiert werden können, sondern bildungspolitische Maßnahmen erfordern. Die Studierenden äußern die Erfahrung, dass viele Kollegien und einzelne Kolleg*innen skeptisch gegenüber inklusiver Bildung eingestellt seien. Die daraus möglicherweise resultierenden Widerstände im zukünftigen Kollegium verunsicherten sie. Auch eventuell fehlende zeitliche oder finanzielle Ressourcen für die Steuerung führten zu Verunsicherung. In Baden-Württemberg sind die finanziellen Mittel für inklusive Bildung an den Schulen an die Anzahl der Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf gekoppelt („Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Klemm, 2013)). Dieses Vorgehen verhindert eine konsequente und nachhaltige Implementierung inklusiver Schulentwicklung an den Schulen. Baden-Württemberg müsste Schulen entgegen der aktuellen Praxis, unabhängig von der Anzahl der Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf mit finanziellen und zeitlichen Ressourcen für inklusive Bildung und Schulentwicklung ausstatten. Dadurch könnte die Steuerung inklusiver Bildung als permanenter Prozess an Schulen unterstützt und inklusive Bildung nachhaltig implementiert werden. Dies könnte schließlich der wenig inklusiven Haltung vieler Kollegien und Kolleg*innen entgegenwirken, inklusive Bildung in der Berufsgruppe der (Sonder-)Pädagog*innen präsenter machen sowie die Kollegien in ihrer inklusiven Haltung stärken.

Abschließend sind methodische Aspekte und Limitationen zu berücksichtigen. Das Vorgehen der konfrontativen Post-Befragung, bei der die Studierenden mit eigenen Zitaten aus der Prä-Befragung konfrontiert wurden, erwies sich als geeignet, Veränderungen im Selbsterleben zum Gesprächsgegenstand zu machen. Die Befunde zeigen, dass die Konfrontation zu keiner relevanten Veränderung des Sicherheitsempfindens führte, was auf eine gewisse Stabilität der berichteten Einschätzungen hindeutet. Bei der Interpretation der Ergebnisse sind dennoch einige Limitationen zu berücksichtigen. Das methodische Vorgehen dieser Studie orientiert sich an einer quasi-experimentellen Interventionsstudie. Dies schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse ein, da keine Kontrollgruppe einbezogen und die Intervention nicht explizit für die Erhöhung der inklusionsbezogenen SWE hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung konzipiert wurde. Obwohl die Befunde auf eine Erhöhung der SWE nach der Teilnahme am Seminar hindeuten, könnte dies auch durch weitere Faktoren (z. B. durch stellvertretende Erfahrung (Bandura, 1997)) bedingt sein. Dies müsste durch nachfolgende Arbeiten überprüft werden. Zudem basiert die Stichprobe auf freiwilligen Meldungen der Teilnehmenden, was zu einer möglicherweise geringen und selektiven Teilnehmerzahl geführt haben könnte. Zukünftige Untersuchungen könnten folgendermaßen an diesen Limitationen ansetzen: Um die Belastbarkeit der Ergebnisse weiter zu überprüfen, wäre eine Folgestudie mit einer größeren Stichprobe und einer Kontrollgruppe sinnvoll. Eine breitere Datenbasis könnte dabei helfen, die Aussagekraft der Befunde zu prüfen und mögliche systematische Effekte deutlicher herausarbeiten. Für die Prüfung, inwiefern die erfasste Selbstwirksamkeitserwartung langfristig anhält, wären Längsschnittdaten aufschlussreich. Zur weiteren Untermauerung der Ergebnisse könnte ein Seminar konzipiert

und untersucht werden, welches die Erhöhung der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung explizit zum Ziel hat.

Trotz dieser Limitationen lässt sich die oben gestellte Frage, wie sich die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Steuerung inklusiver Bildung durch die Teilnahme am Seminar „Steuerung inklusiver Bildung aus governance-theoretischer Perspektive“ entwickelt, auf Basis dieser Studie vorsichtig positiv beantworten. Die Studie liefert bedeutsame Hinweise auf eine mögliche Erhöhung dieser spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung durch das Seminar, welches Wissen zur Steuerung inklusiver Bildung vermittelte. Es lässt sich abschließend die Frage stellen, wie die Förderung dieser Selbstwirksamkeitserwartung systematisch in der Lehramtsausbildung verankert werden könnte und welche Rolle dabei vor allem praxisintegrierende Formate spielen könnten.

Literatur

Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-Efficacy of Pre-Service Physical Education Teachers Toward Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, *12*(9), 3898. https://doi.org/10.3390/su12093898

Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2021). The Effect of an Adapted Physical Activity Intervention Program on Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy towards Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, *13*(6), Artikel 6. https://doi.org/10.3390/su13063459

Alsarawi, A., & Sukonthaman, R. (2021). Preservice Teachers' Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Inclusive Teaching Practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, *70*(5), 705–721. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2007). Einführung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 9–13). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_1

Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf: Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann Verlag.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bertram, J., Albersmann, N., & Rolka, K. (2020). Ansatz zur Weiterentwicklung des Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für inklusiven (Mathematik-)Unterricht. Identifizierte Kompetenzbereiche bei Lehrkräften zu Beginn einer Fortbildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, *2*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.25

Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, *8*(1), 103–116. https://doi.org/10.25656/01:11857

Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(4), 279–299. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-100199

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473–490. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001

Deutsches Institut für Menschenrechte. (2023). *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Parallelbericht/DIMR_Parallelbericht_an_UN-Ausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_2023.pdf

Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen., Zeitschrift für Pädagogik; Beiheft*, *44*(44), 13–27. https://doi.org/10.25656/01:3929

ET 2020 Working Group Schools. (2018). *European ideas for better learning: The governance of school education systems*. European Commission. https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2023-03/school-governance1-main-report.pdf

Feyerer, E., & Altrichter, H. (2018). Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems: Analyse von aktuellen Reformbestrebungen aus Governance-Perspektive. In E. Feyerer, W. Prammer, Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leiberseder, & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung.* (S. 74–92). Klinkhardt. (43ACC_UBI). https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubi:bidok:3-360

Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden: Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00613-6

Görich, K., Kassis, W., Kunze, I., Hollen, M., & Ossowski, E. (2019). Inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung im Tandemformat—Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion 2*, *1*(1). https://doi.org/10.25656/01:20939

Greiner, F., Taskinen, P., & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, *48*(2), 273–295. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5

Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, *8*(1), 86–102. https://doi.org/10.25656/01:11856

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4

Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C., & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, *12*(1), 45–63. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-201697

Kehm, S. (2026). *Digitale Medien im inklusiven Sportunterricht - ein Thema in der Lehrkräftebildung: Entwicklung, Anwendung und Evaluation von Lehr-Lernszenarien*. Springer VS.

Klemm, K. (2013). Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. *Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.*

KMK. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. D. F. vom 16.05.2019)*.

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. Jahrgang/2019*(1), 43–64. https://doi.org/10.3726/PR012019.0004

Köpfer, A., Powell, J. J. W., & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (1. Aufl., S. 11–42). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.4

Kopp, B. (2007). Inklusives Denken und Selbstwirksamkeitserwartungen als Voraussetzungen für den Umgang mit Heterogenität. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann, & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht* (S. 127–130). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90755-0_17

Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, *1*(1), 5–25.

Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, *68*, 30–41. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005

Kruschel, R., & Merz-Atalik, K. (2023). Einleitung: Von der (Un-)Möglichkeit der Steuerung von Inklusion im Schulsystem. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem* (S. 1–18). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_1

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl.* Beltz Juventa.

Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269–288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11

Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher Self-Efficacy. In R. Lazarides & L. M. Warner (Hrsg.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890

Loremann, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(1). https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10

Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc

Menge, C., Euler, T., & Schaeper, H. (2021). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften: Der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(6), 1283–1308. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01038-z

Merz-Atalik, K., & Hudelmaier-Mätzke, P. (2016). Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als «Be-hinderung» auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem—Mit exemplarischen Bezügen zu einer Studie im Land Luxemburg. In U. Böing, *Behinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume?* (S. 128–146). Klinkhardt.

Miesera, S., Sokal, L., & Kimmelmann, N. (2022). A Cross-National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education. *Exceptionality Education International*, *31*(1). https://doi.org/10.5206/eei.v31i1.13454

Neunteufl, B. (2019). Begabungen fördern, aber wie? Kompetenzen von Lehrer*innen im Umgang mit Diversität im Klassenzimmer. In I. Schrittesser (Hrsg.), *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität* (S. 229–254). Verlag Julius Klinkhardt. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16588

Rackles, M. (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland: Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse* (1. Aufl.). BoD – Books on Demand.

Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.* (S. 192–214). Beltz.

Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(1), 61–76. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik; Beiheft*, *44*, 28–53. https://doi.org/10.25656/01:3930

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. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(2), 97–105. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071

Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 102901. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901

Spiegler, S. (2024). Wissensbestände und Kompetenzen für die Steuerung inklusiver Bildung – Optionen für eine Erweiterung bestehender Modelle zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen: Relevant Knowledge and Competencies for the Governance of Inclusive Education - Options for Expanding Existing Models of Teachers' Competencies. *QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, *6*(2). https://doi.org/10.21248/qfi.161

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all—UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

van Ackeren, I., Brauckmann, E. D., & Klein, E. D. (2016). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 29–51). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1

van Ackeren, I., Bremer, H., Kessl, F., Pfaff, N., & Koller, H. C. (2020). *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (U. Salaschek, Hrsg.; 1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc

Winklmaier, A.-S., Schubert, J. C., Dietmar Görlitz, Thierhoff, B., Tellesch-Bülow, C., & Pluhatsch, V. (2022). Inklusiver Geographieunterricht – Entwicklung, Struktur, ausgewählte Materialien sowie Erkenntnisse der Begleitforschung eines Workshops zur Qualifizierung von (angehenden) Geographielehrpersonen. In A. Strecker, F. Buchhaupt, J. Becker, & D. Lutz (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Bd. 3, S. 39–53). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-245934

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Anmerkung der Autorin:
Im Rahmen der Erstellung und Überarbeitung des Manuskripts auf Basis der Gutachterkommentare wurde ein KI-gestütztes Sprachmodell (Claude, Anthropic) als Schreibassistenz für Formulierungshilfen und Korrekturarbeiten genutzt.

Kontakt

Stefanie Spiegler, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Promotionsstudentin, Fakultät für Teilhabewissenschaften, Reuteallee 46, D-71634 Ludwigsburg
E-Mail: *stefanie.spiegler@prom.ph-ludwigsburg.de*

Weitere Angaben zu den Autor*innen:

Stefanie Spiegler ist Lehrerin an der Fritz-Karsen-Schule (Gemeinschaftsschule) in Berlin und Mitarbeiterin im Fachbereich EQS – C Ganztägige Bildung und Multiprofessionelle Teams im Berliner Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLiQ)

Dieser Text ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz.