

Isabella Lussi

Pädagogische Hochschule Luzern, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Rolf Strietholt

Arbeitsgruppe Bildungsmanagement, Technische Universität Dortmund

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Inklusion in der Schule: Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, Schulleitungen und Fachpersonen der integrativen Förderung

Erste deskriptive Befunde einer Studie in der Deutschschweiz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a537>

Die Gestaltung inklusiver Schulen wird aktuell verstärkt diskutiert. National wie auch international wird darauf verwiesen, dass inklusives Handeln insbesondere von motivationalen Haltungen und Einstellungen von pädagogischen Führungskräften und (multiprofessionellen) Pädagog*innenteams zu inklusiven Zielsetzungen abhängt. Daran anknüpfend wurden im Rahmen einer vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie Schulleitungen, Lehrpersonen und Fachpersonen der integrativen Förderung u. a. zu inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Fachpersonen der integrativen Förderung Inklusion gegenüber am positivsten eingestellt sind und sich die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts mehr zutrauen. Zudem sind Schulleitende Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Lehrpersonen. Damit werden bisherige Studien in der Schweiz bestätigt.

Integrative Schule, inklusive Einstellungen, inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen, Inklusion, Studie

1 Ausgangslage der integrativen Schule¹ in der Schweiz

Mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichtete sich die Schweiz, die die Behindertenrechtskonvention im April 2014 unterzeichnet hat, ein auf allen Ebenen integratives Bildungssystem zu etablieren, Menschen mit Behinderungen nicht vom Bildungssystem auszuschließen, sondern ihnen „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu

einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ zu gewähren (Abs. 2 lit. b), und „innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung“ sicherzustellen, um „ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Abs. 2 lit. d).

Die Ratifizierung der UN-BRK stellt die schulischen Akteure vor die grundlegende Entwicklungsaufgabe, Schulen zu integrativen, niemanden ausschließenden Schulen weiterzuentwickeln. Doch der seit 2021 deutlich intensiver geführte öffentliche Diskurs zum Thema der integrativen Schule zeigt aktuell auch Diskussionslinien, die wieder in Richtung Separierung gehen. So sind in vielen Kantonen Vorstöße zu verzeichnen, in denen der Wunsch nach vermehrt separativen Maßnahmen deutlich wird. Die Kantone reagieren unterschiedlich auf diese Forderungen.

Die Umsetzung von Inklusion respektive Integration in der Schule wird seit längerem über die Sonderpädagogik hinaus diskutiert (z.B. Bless, 2007; Ellger-Rüttgardt, 2008; Merl & Winter, 2014; Reich, 2012). Im Zentrum des Fachdiskurses standen vorerst neben der Gestaltung der professionellen Kooperation zwischen Sonder- und Regellehrpersonen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999) didaktische Konzepte integrativen Unterrichts (z.B. Feuser, 1995). Vor dem Hintergrund einer zunehmenden sozialwissenschaftlichen Fundierung der Sonder- bzw. Integrationspädagogik (Eberwein, 1998) und des internationalen, englischsprachigen Diskurses zu Inclusive Education (z.B. Ainscow, 2008; Slee & Allan, 2001) wurde der Diskurs zur Umsetzung der integrativen Schule zunehmend ausdifferenziert und weiterentwickelt. Der Begriff Inklusion löste international zumindest im Forschungsdiskurs den bis in die 1990er Jahre im deutschsprachigen Kontext verwendeten Begriff der Integration (Hinz, 2013) ab.

Im Kontext inklusiver Schulentwicklung verweisen sowohl der Integrations- als auch der Inklusionsbegriff beide auf die Bedeutung gesellschaftlicher Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit, Antidiskriminierung und Anerkennung (Frohn et al., 2023). International hat sich zur Analyse inklusiver Schulentwicklungsprozesse vor allem der Index for Inclusion von Booth und Ainscow (2002) etabliert, der von Boban und Hinz (2003) auf Deutsch übersetzt wurde. Der Index verweist auf einen weiten Inklusionsbegriff, der auf die Aufhebung aller Barrieren abzielt, die Lernen und gemeinsame Teilhabe behindern (Werning, 2014). Verschiedene Studien weisen dabei darauf hin, dass die Gestaltung inklusiver Schulen insbesondere über motivationale Haltungen und Einstellungen von pädagogischen Führungskräften und (multiprofessionellen) Pädagog*innenteams beeinflusst werden kann (Ainscow et al., 2013; Kullmann et al., 2014).

2 Aktueller Diskurs zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als zentrale Aspekte inklusiver Schulentwicklung

Die Bedeutung positiver Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Inklusion und inklusionspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen ist für die Umsetzung von inklusivem Unterricht empirisch gut gestützt (Görel & Hellmich, 2018; Greiner et al. 2020, S. 273; Hecht, 2018; Werning, 2014). Positive inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen

von Lehrpersonen gelten als zentrale Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Schulen (Bosse et al., 2017; Greiner et al., 2020; Hösel et al., 2020; McElvany et al., 2018).

Inklusionsbezogene Einstellungen werden als persönliche Merkmale von Lehrpersonen angesehen, die bedeutsam sind dafür, wie die Umsetzung des inklusiven Unterrichts erfolgt (Hecht & Weber, 2020). Diese Annahme beruht auf der Prämisse, dass Lehrpersonen mit einer positiveren Einstellung gegenüber einer Aufgabe (z.B. Umsetzung inklusiven Unterrichts) eher gewillt sind, diese Aufgabe auch umzusetzen und bei der Bewältigung von Aufgaben mehr Ausdauer an den Tag legen (Greiner et al., 2020; Urton et al., 2014). Einstellungen von Lehrpersonen werden neben motivationalen Aspekten, dem Professionswissen und Selbstregulationsfähigkeiten als wichtige Aspekte ihrer professionellen Kompetenz im Umgang mit heterogenen Lerngruppen angesehen (Baumert et al., 2006; Hellmich & Görel, 2014; Hösel et al., 2020; McElvany et al., 2018), welche sich auch auf das Lernverhalten und auf die Leistungen von Schüler*innen auswirken (McElvany et al., 2018). Im Kontext inklusiver Schulentwicklung werden Einstellungen als Vorstellungen und Annahmen über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse verstanden, die eine bewertende Komponente beinhalten und sowohl affektive, kognitive als auch verhaltensbezogene Dimension umfassen (Hecht & Weber, 2020). Inklusive Schulentwicklungsprozesse hängen also auch davon ab, wie Inklusion kognitiv bewertet wird, welche Sinnhaftigkeit ihr zugesprochen wird und welche emotionalen Erfahrungen mit dem Thema verbunden sind (Hösel et al., 2020).

Selbstwirksamkeitserwartungen werden als subjektive Gewissheit konzipiert, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diese Gewissheit stellt eine bedeutsame personale Ressource dar (Greiner et al., 2020). Auf Inklusion bezogen, handelt es sich um Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, die auf die Umsetzung inklusiven Unterrichts bezogen sind (Bosse et al., 2017). Eine Studie von Peperkorn et al. (2021) zeigt auf, dass positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Pufferfunktion übernehmen zwischen inklusionsbezogenen Anforderungen und dem Belastungserleben von Lehrpersonen.

Inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen werden in Studien unterschiedlich erhoben, was eine Bestandsaufnahme des Forschungsstands zum Thema erschwert (Hecht & Weber, 2020). Ein Review von de Boer et al. (2011) sowie Studien in Deutschland (McElvany et al., 2018) kommen zum Schluss, dass Primarlehrpersonen mehrheitlich neutrale bis negative Einstellungen gegenüber Inklusion haben. Bosse et al. (2017) berichten von neutralen bis positiven Ausprägungen von Einstellungen bei Primarlehrpersonen. Kantonsspezifische schulische Evaluationen zum Thema in der Schweiz zeigen auf, dass vor allem schulischen Heilpädagog*innen und Therapeut*innen sowie Schulleitungen mehrheitlich eher positive Einstellungen gegenüber der integrativen Schule haben und sich der Aufgabe auch gewachsen fühlen. Schweizer Lehrpersonen nehmen jedoch eher eine neutrale Haltung ein und geben häufiger an, aufgrund der integrativen Aufgabe überfordert zu sein (Mettauer Szaday et al., 2021; Schulinspektorat Graubünden, 2022). Aus der Evaluation der integrativen Förderung und integrativen Sonderschulung im Kanton Luzern (Moser Opitz et al., 2019) geht hervor, dass die Akzeptanz der integrativen Schule abnimmt, je stärker die

befragten Personen an der konkreten Umsetzung beteiligt sind. Die Einschätzungen der Klassen- und Fachlehrpersonen fallen in dieser Evaluation deutlich kritischer aus als jene der Schulleitungen und Förderlehrpersonen.

3 Design der Studie

Im Rahmen der Studie wurden im Zeitraum zwischen September 2022 und Dezember 2023 in 12 Deutschschweizer Kantonen 207 Schulleitungen, 953 Lehrpersonen und 292 Fachpersonen der integrativen Förderung zu verschiedenen Aspekten der integrativen Schule per Online-Befragung befragt. Dabei wurden unter anderem auch inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen erfasst.²

Zu Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen wurde die KIESEL-Skala eingesetzt (Bosse et al., 2014), die aus drei Subskalen mit jeweils vier Fragen besteht zu

- Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts (Beispielitem: Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird.)
- Einstellungen zu Effekten von inklusivem Unterricht (Beispielitem: Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen haben höhere Lernzuwächse, wenn sie in Regelklassen unterrichtet werden.)
- Einstellungen zum Einfluss von Inklusion auf Unterricht (Beispielitem: Im integrativen Unterricht wird die Aufmerksamkeit der Lehrperson nicht ausschliesslich auf die Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen gezogen.)

Zur Erfassung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen wurde die dafür entwickelte KIESEL-Skala (Bosse et al., 2014) verwendet. Sie besteht ebenfalls aus drei Subskalen, mit jeweils vier Fragen, mittels derer erhoben wird, inwiefern sich Lehrpersonen die Umsetzung inklusiven Unterrichts zutrauen. Für Schulleitungen wurde diese Skala so nicht erhoben, weswegen keine direkten Gruppenvergleiche möglich sind. Erhoben wurden die

- Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Gestaltung inklusiven Unterrichts (Beispielitem Lehrpersonen: Ich weiss, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen aktiv am Unterricht teilnehmen können.)
- Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des Umgangs mit Störungen (Beispielitem: Ich bin in der Lage, störendes Verhalten im Klassenraum vorzubeugen, bevor es auftritt.)
- Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern (Beispielitem: Ich bin mir sicher, dass ich den Eltern genaue Rückmeldungen zu ihren Kindern geben kann.)

Nachfolgend werden erste deskriptive Ergebnisse zu inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, Schulleitungen und Fachpersonen der integrativen Förderung beschrieben und einander gegenübergestellt.

4 Erste deskriptive Befunde

4.1 Inklusionsbezogene Einstellungen

Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die Skalenmittelwerte für die drei Skalen zu inklusionsbezogenen Einstellungen.

Ausgehend von einer vierstufigen Antwortmöglichkeit (von „lehne voll ab“ als tiefstmöglicher Wert 1 bis zu „stimme voll zu“ als höchstmöglicher Wert 4) zeigt sich zunächst, dass alle drei Dimensionen der inklusionsbezogenen Einstellungen über alle schulischen Akteure hinweg eher positiv ausgeprägt sind. Am positivsten bewertet werden die Effekte inklusiven Unterrichts.

Die Tabelle macht zudem deutlich, dass es Unterschiede je nach Funktion in der Schule gibt. In Bezug auf inklusionsbezogene Einstellungen zeigen Fachpersonen der integrativen Förderung die positivsten Einstellungen zur Inklusion, gefolgt von Schulleitungen. Lehrpersonen zeigen sich am kritischsten. Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen zeigen sich bei allen drei Einstellungsskalen und sind nahezu durchgängig signifikant. Die einzige Ausnahme betrifft die Einstellungen bezüglich des Einflusses von Integration auf den Unterricht. Hier unterscheiden sich die Einstellungen von Schulleitungen und Fachpersonen der integrativen Förderung nicht statistisch signifikant. Die größten Unterschiede zeigen sich bezüglich der Einstellungen gegenüber der Gestaltung inklusiven Unterrichts. Fachpersonen der integrativen Förderung haben diesbezüglich signifikant positivere Einstellungen als Lehrpersonen.

	Gesamt- mittelwert (Standard- abweichung)	Gruppenmittelwerte (Standardabweichung)			Mittelwertvergleiche		
		SL	LP	IF	SL-LP	SL - IF	IF - LP
Inklusionsbezogene Einstellung							
Gestaltung inklusive Unterricht	2.68 (0.96)	2.89 (0.70)	2.51 (0.69)	3.07 (0.65)	-.38*	-.18*	-.56*
Effekte inklusiven Unterrichts	2.98 (0.67)	3.13 (0.57)	2.86 (0.59)	3.27 (0.59)	-.27*	-.14*	-.41*
Einfluss von Inklusion auf Unterricht	2.52 (.72)	2.72 (0.64)	2.39 (0.62)	2.81 (0.64)	-.35*	-.08 ^{ns}	-.42*

Hinweis: N_{SL}=201-207, N_{LP}=873-953, N_{IF}=274-292; Antwortskala: (1) lehne voll ab, (2) lehne eher ab, (3) stimme eher zu, (4) stimme voll zu; *=Mittelwerte unterschieden sich signifikant auf 0.01-Niveau, ns=Mittelwert unterscheiden sich nicht signifikant von 0.

Tabelle 1: Inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrpersonen (LP), Schulleitungen (SL) und Fachpersonen der integrativen Förderung (IF) im Vergleich.

4.2 Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen

In Tabelle 2 sind die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen und Fachpersonen dargestellt (für Schulleitungen wurden diese nicht identisch erhoben).

Ausgehend von einer fünfstufigen Antwortskala (von „trifft nicht zu“ als tiefstmöglicher Wert 1 bis zu „trifft zu“ als höchstmöglicher Wert 5) zeigt sich, dass auch die Einschätzungen zur inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit insgesamt eher im positiven Bereich liegen. Am wirksamsten erleben sich die Lehrpersonen in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Am kritischsten schätzen die Lehrpersonen ihre Wirksamkeit im Umgang mit Störungen im Unterricht ein.

Wie bei den inklusionsbezogenen Einstellungen sind auch bei den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen die Einschätzungen der Fachpersonen der integrativen Förderung positiver als jene der Lehrpersonen. Vor allem in Bezug auf die Gestaltung des inklusiven Unterrichts gibt es signifikante Unterschiede im Wirksamkeitserleben.

Interessanterweise sind die Einschätzungen bezüglich des Wirksamkeitserlebens im Umgang mit Störungen im Unterricht bei beiden Personengruppen vergleichbar. Die Unterschiede im Selbstwirksamkeitserleben bezüglich des Umgangs mit Störungen scheinen also nicht von der Funktion, sondern von anderen Faktoren abzuhängen.

	Gesamtmittelwert (Standard- abweichung)	Mittelwerte (Standardabweichung)		Mittelwert- vergleiche
		LP	IF	IF - LP
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen				
Gestaltung inklusiver Unterricht	3.78 (0.81)	3.68 (0.81)	4.12 (0.75)	-.44*
Umgang mit Störungen	3.65 (0.73)	3.66 (0.73)	3.64 (0.72)	.02 ^{ns}
Zusammenarbeit mit Eltern	4.24 (0.53)	4.21 (0.53)	4.34 (0.53)	-.13*
<i>Hinweis:</i> N _{LP} =873-953, N _{IF} =274-292; Antwortskala: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) teils teils, (4) trifft eher zu, (5) trifft zu; *=Mittelwerte unterschieden sich signifikant auf 0.01-Niveau, ns=Mittelwert unterscheiden sich nicht signifikant von 0.				

Tabelle 2: Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen (LP) und Fachpersonen der integrativen Förderung (IF) im Vergleich.

5 Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für die Praxis

Wie bereits aus bisherigen Studien bekannt ist, zeigt auch die vorliegende Studie auf, dass sich sowohl inklusionsbezogene Einstellungen als auch Selbstwirksamkeitserwartungen der schulischen Akteur*innen je nach Funktion in der Schule unterscheiden. Auch die vorliegende Studie kommt zum Ergebnis, dass die Fachpersonen der integrativen Förderung Inklusion gegenüber am positivsten eingestellt sind und sich die Umsetzung eines inklusiven bzw. integrativen Unterrichts mehr zutrauen. Zudem sind Schulleitende Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Lehrpersonen. Damit werden bisherige Studien in der Schweiz bestärkt, die darauf verweisen, dass die Akzeptanz der integrativen Schule abnimmt, je näher die befragten Personen an der konkreten Umsetzung beteiligt sind (Moser Opitz et al., 2019).

Eine Ausnahme in dieser unterschiedlichen und graduellen Einschätzung der schulischen Akteur*innen je nach Funktion besteht darin, dass sich das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen und Fachpersonen der integrativen Förderung im Umgang mit Störungen im Unterricht nicht statistisch signifikant voneinander unterscheidet – ein interessanter Befund. Beide Akteursgruppen geben an, nur teilweise in der Lage zu sein, Störungen im Vorfeld zu vermeiden oder – wenn auftretend – damit umzugehen. Dieses Ergebnis bestätigt Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur schulischen Integration im Kanton Uri (Buholzer, Künzle, Brun Hauri & Eigenmann, 2020, S. 33). Die Studie weist darauf hin, dass sich kaum jemand – auch nicht ausgebildete schulische Heilpädagog*innen – kompetent fühlt bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderschulstatus im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung. Die Ergebnisse sind relevant, weil störendes Schüler*innenverhalten als eines der Hauptrisikofaktoren für das Belastungserleben von Lehrpersonen angesehen wird (u.a. Schneider et al., 2022; Wettstein et al., 2023; Wettstein, 2023). Die Studien zeigen zudem auf, dass das Belastungserleben nicht durch die im Unterricht tatsächlich auftretenden Störungen erklärt wird, sondern durch die Wahrnehmung und Bewertung dieser Störungen.

Als wichtige Ressource im Umgang mit Störungen im Unterricht werden neben einer grundsätzlich positiven Lebenseinstellung und aktiven Coping-Strategien eine gute Klassenführung mit tragfähigen Lehrperson-Schüler*innen-Beziehungen und gegenseitige Unterstützung im Schulteam angesehen (Wettstein, 2023). Schulentwicklungsprozesse in den Bereichen Klassenführung, Beziehungsgestaltung sowie der multiprofessionellen Kooperation werden deshalb als am effektivsten angesehen (Wettstein, 2023). Bless (2017) kommt zu dem Schluss, dass der primäre Erfolgsfaktor für die Integration von Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten die diesbezügliche Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrperson ist. Diese wird maßgeblich beeinflusst durch das Wissen, die darauf aufbauenden Handlungsmöglichkeiten und die Kompetenzen zur reflexiven Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Erfahrungen.

Im Hinblick auf die Gestaltung inklusiver Schulen wird zudem den Schulleitungen eine Schlüsselposition zugeschrieben (u.a. Amrhein, 2014; Anderegg, 2019; Wirtz, 2020). Schulleitungen haben insbesondere die Aufgabe, langfristige Strukturen für inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Haltungen zu entwickeln und diese im Schulprogramm oder Leitbild zu verankern (Merz-Atalik, 2014). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass die

Schulleitungen darin gefordert sind, nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Fachpersonen der integrativen Förderung bei der Umsetzung des integrativen Unterrichts zu unterstützen, damit diese sich als selbstwirksam erleben. Der Förderung der multiprofessionellen Kooperation kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und sonderpädagogisch ausgebildeten Fachkräften sowie weiterem Fachpersonal (u.a. Therapeut*innen) gilt als zentrale Gelingensbedingung für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts (u.a. Frohn et al., 2023; Hösel et al., 2020).

Darüber hinaus kann aus den vorliegenden Ergebnissen abgeleitet werden, dass auch die Schulleitungen bei der Entwicklung und Umsetzung der integrativen Schule gestärkt werden müssen. Auch wenn sie durchweg positivere inklusionsbezogene Einstellungegen haben als Lehrpersonen und Fachpersonen der integrativen Förderung, zeigt sich eine gewisse Skepsis bezüglich der Gestaltbarkeit eines inklusiven Unterrichts. Inwiefern sich die Schulleitungen bei der Umsetzung der integrativen Schule als selbstwirksam erleben, müssen weitere Studien zeigen. Der Förderung der dafür erforderlichen Kompetenzen sollte im Rahmen der Schulleitungsausbildungen aber auf jeden Fall eine zentrale Bedeutung beigemessen werden.

Literaturverzeichnis

Ainscow, M. (2008). Teaching for Diversity: The Next Big Challenge. In *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (S. 240–258). SAGE Publications, Inc.

<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n12>

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion. A Review of International Literature on Ways of Responding to Students with Special Educational Needs in Schools*. CfBT Education Trust.

Amrhein, B. (2014). Inklusive Bildungslandschaften: Neue Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleitungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014*. Carl Link Verlag.

Anderegg, N. (2019). Auf die Schulleitung kommt es an!: Schweizer Perspektive auf den Zusammenhang zwischen Schulführung und Inklusion. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman, & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich?* (S. 111–132). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839443125-007>

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>

Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3., unveränd. Aufl.). Haupt Verlag.

Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 216–227.

Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität.

De Boer, A., Phil, S. J., & Minneart, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bosse, S., Jäntschi, C., Henke, T., Lambrecht, J., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 131–146. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0185-4>

Bosse, S., Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.

Buholzer, A., Künzle, R., Bruni Hauri, P. & Eigenmann S. (2020). *Kantonaler Evaluationsbericht. Evaluation der Integrativen Förderung und der Integrativen Sonderschulung im Kanton Uri*. Pädagogische Hochschule Luzern. Zugriff unter: <https://edudoc.ch/record/215854?ln=de>

Eberwein, H. (1998). Sonder- und Rehabilitationspädagogik—Eine Pädagogik für „Behinderte“ oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In H. Eberwein & A. Sasse (Hrsg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff* (S. 66–95). Luchterhand.

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung*; mit 12 Tabellen. Reinhardt.

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung* (2., unveränd. Aufl.). Wiss. Buchgesellschaft.

Frohn, J., Bengel, A., Piezunka, A., Simon, T., & Dietze, T. (Hrsg.). (2023). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5983>

Görel, G., & Hellmich, F. (2018, 15. Februar). *Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften als Prädiktoren für ihre Sichtweisen auf die Qualität von inklusivem Unterricht in der Grundschule* [Konferenzbeitrag]. GEBF: Professionelles Handeln als Herausforderung für die Bildungsforschung, Basel.

Greiner, F., Sommer, S., Czempel, S., & Kracke, B. (2020). Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht?: Perspektiven aus der Berufspraxis. *Journal für Psychologie*, 27(2), 117–142. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-117>

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. (2018). Bereitschaften und Absichten von Lehrpersonen zur Umsetzung inklusiver Bildung – Ein Erklärungsmodell. In F. Hellmich, G. Görel, & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung: Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (1. Auflage, S. 109–122). Verlag W. Kohlhammer.

Hecht, P., & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 23–41. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6>

Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>

Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>

Hösel, F., Bößneck, A., & Preissler, A. (2020). Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen: Gestaltungs- und Handlungsansätze für ein organisationales Gestaltungsmodell „Inklusive Schule“. *Journal für Psychologie*, 27(2), 212–236. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-212>

Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, A., & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, 5(10).

Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.

McElvany, N., Schwabe, F., & Hartwig, S. J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 831–851. <https://doi.org/10.25656/01:22176>

Merl, T., & Winter, J. (2014). Qualitative Befunde zu Inklusion in der Schule. In E. Franz, S. Trumpp, & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 47–60). Schneider-Verlag.

Merz-Atalik, K. (2014). *Handlungsspielräume von Schulleitungen und Schulämtern im Hinblick auf die Professionalisierung der schulischen Praxis im Vergleich zwischen Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland)* [Konferenzbeitrag]. DGfE – Sektionstagung Sonderpädagogik, Berlin.

Mettauer Szaday, B., Lienhard, P., Felix, I., & Wey-Fuchs, M. (2021). *Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Zug. Bericht über die Ergebnisse*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik und Amt für gemeindliche Schulen, Zug. <https://edudoc.ch/record/217012/files/Bericht%20%C3%BCber%20die%20Ergebnisse.pdf?ln=en>

Moser Opitz, E., Pool Maag, S., Stöckli, M., & Wehren-Müller, M. (2019). *Schlussbericht zur Evaluation der integrativen Förderung und integrativen Sonderschulung im Kanton Luzern* (EVAIFIS).

Peperkorn, M., Müller, K., & Paulus, P. (2021). Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1335–1354. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01053-0>

Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.

Schneider, S., Wettstein, A., Tschacher, W., Torchetti, L., Jenni, G., Kühne, F., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2022). Longitudinal Associations Between Core Self-Evaluation, Vital Exhaustion and Hair Cortisol in Teachers and the Mediating Effects of Resignation Tendency. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.907056>

Schulinspektorat Graubünden. (2022). *Evaluation Integrative Sonderschulung 2021/22. Amt für Volksschule und Sport Graubünden*. https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Dokumentenliste%20Inspektorate/27_Schlussbericht_ISS_2022_de.pdf

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173–192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 3–16. <https://doi.org/10.25656/01:9242>

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Wettstein, A. (2023). Kurzfristige Massnahmen verschärfen den Stress der Lehrpersonen. *Berner Schule*, 9, 6-7. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2023-09/20230905_Berner_Schule_04_2023_Alex%20Wettstein.pdf

Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., Kühne, F., Grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2023). Predictors of psychological strain and allostatic load in teachers: Examining the long-term effects of biopsychosocial risk and protective factors using a LASSO regression approach [Special issue]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, Artikel 5760. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105760>

Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5848>

Anmerkungen

¹ Die durch die Schweiz ratifizierte deutsche Übersetzung der UN-BRK weicht im Wortlaut vom Original ab: Gemäss Artikel 24 gewährleistet die Schweiz nicht ein inklusives, sondern ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen. Deswegen wird in der Schweiz mehrheitlich der Begriff der Integration verwendet.

² Die Studie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Die Teilnahme an der Studie ist je nach Kanton sehr unterschiedlich. Die unterschiedlichen Funktionen und Schulstufen sind in der Stichprobe jedoch angemessen vertreten verglichen mit den Zahlen des aktuellen Bildungsberichts für die Schweiz (SKBF, 2023).

Autor*innen

Isabella Lussi, Dr.

Isabella Lussi ist Verantwortliche für Evaluationsstudien, Projektleiterin und Studiengangleiterin des DAS Schulleitung an der Pädagogischen Hochschule Luzern und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber.
Kontakt: isabella.lussi@bildungsmanagement.net

Rolf Strietholt, PD Dr.

Rolf Strietholt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und assoziierter Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber.
Kontakt: rolf.strietholt@bildungsmanagement.net

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, JKU Linz und Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG, Adjunct Professor am Institute for Education Research der Griffith University in Brisbane sowie Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study (WLSL.EduLead.net), den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net). Weitere Infos unter www.Bildungsmanagement.net
Kontakt: stephan.huber@bildungsmanagement.net