

Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung

*Nina Blasse, Jürgen Budde, Andreas Köpfer,
Lisa Rosen & Edina Schneider*

Abstract: In this article, the curricular and thematic implementation of inclusive education in teacher education in Germany is subjected to analysis. In addition to providing an overview of the current state of research, the implementation process is presented based on an analysis of professorship job postings at teacher training universities in Germany. Within this context, some ambivalence is noted, whereby, on the one hand, the curricular and thematic implementation is often associated with special education, while, on the other hand, there is considerable diversity in the specific implementation of inclusive education. Considering these various professional and disciplinary orientations, discussions are initiated regarding transformations and ambivalence in the conditions for professionalization in the realm of inclusion.

Inklusive Lehrkräftebildung als Forschungsgegenstand

Inklusive Lehrkräftebildung ist ein etablierter Forschungsgegenstand im internationalen Diskurs der Erziehungswissenschaft (vgl. u. a. Forlin 2010). Internationale Studien (u. a. Pinnock/Nicholls 2012; Global Education Monitoring Report Team/International Task Force on Teachers for Education 2030, 2020; Lehtomäki et al. 2020), zeigen einen Wandel in der Ausrichtung: Trotz unterschiedlicher Standards wird in der inklusiven Lehrkräftebildung zunehmend von den Problemen der Lernenden zu Lernhindernissen und strukturellen Barrieren übergegangen und damit die individualisierende und essentialisierende Vorstellung einiger Schülerinnen und Schüler als unzulänglich und (lern-)unfähig überwunden (UNESCO 2020). Damit verbunden ist ein Verständnis von Inklusion, das verschiedene Formen von Diskriminierung und Benachteiligungen fokussiert. Gefordert wird, dass Lehrkräftebildung „needs to incorporate broader issues of social inclusion associated with migration, mobility, language, ethnicity and intergenerational poverty“ (Florian/Camedda 2020, S. 5).

Auch in Deutschland ist der Anspruch an die Professionalisierung von Lehrkräften und die entsprechenden lehrkräftebildenden Universitäten und Hochschulen gerichtet worden, Inklusion als festen Bestandteil in die Curricula zu verankern. Insbesondere programmatisch angestoßen durch Förderlinien wie z. B. die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ haben konzeptionelle Entwicklungen in der Lehre stattgefunden, die u. a. in der Implementierung von Inklusion in der Lehrkräftebildung mündeten. An diesem Punkt setzt der vor-

liegende Beitrag an, wirft kursorische Schlaglichter auf die inhaltlich-curriculare Ausrichtung sowie die thematisch-personelle Verankerung anhand einer Analyse der Ausschreibungen von Professuren mit explizitem Inklusionsbezug und zeigt Spannungsfelder auf.

Mit Blick auf die inhaltlichen Umsetzungsformen bzw. Modelle inklusiver Lehrkräftebildung konstatieren Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, dass es „von den jeweils konkreten Ausgangsbedingungen in den Hochschulen abhängig [ist], inwieweit in den lehrerbildenden Studiengängen additive (Basisqualifizierungs-Module) oder integrative Konzepte (Integration in bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Module und Lehrveranstaltungen) für die Implementierung inklusionsspezifischer Themen in die Curricula geeigneter erscheinen“ (HRK/KMK 2015, S. 4). Gleichzeitig ist aktuell zu beobachten, dass mit dem Reformbestreben „Inklusive Bildung“ ein Auf- und Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge stattfindet und sich damit ein Trend fortsetzt, der bereits in den letzten Jahren bemerkbar ist (vgl. Radhoff/Ruhberg 2020, S. 60). Dieser orientiert sich an traditionell binären Studienstrukturen von sonder- und allgemeinpädagogischem Lehramt (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023; Symeonidou 2017).

Auch bei der Entwicklung zur Umsetzung inklusionsorientierter Studieninhalte an verschiedenen Hochschulstandorten zeigt sich eine starke Identifizierung des Themas Inklusion mit sonderpädagogischen Inhalten (Frohn/Moser 2021). Liebner und Schmaltz (2021) kommen zudem anhand einer quantitativen Analyse von Titeln von Pflichtmodulen bzw. -veranstaltungen zu dem Ergebnis, dass inklusionsbezogene Inhalte in erster Linie in den Bildungswissenschaften (und nicht z. B. in den Fachdidaktiken) verankert sind und dass sich gravierende Unterschiede in Umfang und Ausgestaltung je nach Standort zeigen. Die zur Verfügung stehenden ECTS werden nicht selten in offenen, nicht-verpflichtenden Angeboten realisiert. Eine aktuelle Dokumentenanalyse der Modulhandbücher von Grundschullehramtsstudiengängen zeigt, dass die Zuordnung von Learning Outcomes zur inklusionspädagogischen Qualifizierung im bundesweiten Trend leicht rückläufig ist und häufig nur zwei der acht im Kompetenzprofil der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) ausgewiesenen Kompetenzbereiche berücksichtigt werden (Goldfriedrich 2023). Eine international vergleichende Studie zu Perspektiven und Erfahrungen von Hochschullehrenden verweist des Weiteren auf parallele Studienangebote entlang unterschiedlicher Schulformen mit essentialisierenden Perspektiven auf Behinderung und dekonstruktivistische Perspektiven auf die soziale Entstehung von Behinderungen und Bildungsungleichheiten (Köpfer/Rosen i. V.; Rosen 2022). Die Befragten aus Deutschland machen im Vergleich zu Lehrenden anderer Länder auch auf die Ambivalenzen aufmerksam, Studierende in separierten Studiengängen auf eine Schule für alle vorzubereiten sowie die Verantwortung für die Implementierung von Inklusion in der Lehrkräftebildung an sogenannte „Inselprofessuren“ zu delegieren,

während die übrigen Lehrveranstaltungen keiner Revision unterzogen würden. Viermann (2022) fokussiert außerdem auf die Perspektive der Studierenden und zeigt, dass diese Inklusion aufgrund der Vorstellung des eigenen Scheiterns als Herausforderung externalisieren und in der Lehrkräftebildung zu wenige Angebote zur Reflexion der Komplexität professionellen Handelns in inklusiven Settings zur Verfügung stünden (vgl. Hackbarth et al. 2019).

Es lässt sich also mit Blick auf den skizzierten Forschungsstand konstatieren, dass Inklusion in den vergangenen Jahren Eingang in die lehrkräftebildenden Curricula in Deutschland gefunden hat, jedoch Ambivalenzen dahingehend vorherrschen, wie die (sub-)disziplinäre Verankerung von Inklusion erfolgt, welche Verständnisse von Inklusion hierdurch relevant gemacht und befördert werden und inwiefern sich – insbesondere an der Schnittstelle von Sonder- und Allgemeiner Pädagogik – eine Transformation ausgehend von individualszentrierten und essentialisierenden Perspektiven hin zur Analyse benachteiligender Bildungsstrukturen und -kulturen in der Lehrkräftebildung abbildet bzw. abbilden kann. Da die thematische Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung mit einem Ausbau personeller Ressourcen verbunden ist (vgl. Gerecht et al. 2020, S. 137; Radhoff/Ruhberg 2020), stellt sich dabei die Frage, wie eine (sub-)disziplinäre Verankerung dieser personellen Ressourcen vonseiten der lehrkräftebildenden Hochschulen gesteuert bzw. in entsprechenden Ausschreibungen für Professuren artikuliert wurde.

Inklusion in Denominationen bei Stellenausschreibungen von Professuren

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Vorüberlegungen wurden im Rahmen einer Dokumentenanalyse die Stellenausschreibungen für Professuren mit expliziter Nennung von Inklusion in der Denomination der Wochenzeitung ZEIT Online von Anfang 2015 bis Mitte 2023 analysiert.¹ Dabei wurde gefragt, wie und in welcher (sub-)disziplinären Anbindung Professuren mit Inklusionsbezug ausgeschrieben wurden und wie hierin Inklusion im Verhältnis von Sonder- und Allgemeiner Pädagogik verhandelt wird. Für die Analyse wurden ausschließlich Stellenausschreibungen von lehrkräftebildenden Hochschulstandorten in Deutschland berücksichtigt. Auf die Hinzuziehung der Ausschreibungstexte wurde verzichtet, da diese nicht in jedem Fall zur Verfügung standen.

Im Untersuchungszeitraum weisen insgesamt 101 Stellenausschreibungen für Professuren in ihrer Denomination explizit auf Inklusion hin. Sie waren zu etwa gleichen Anteilen mit W1-, W2- und W3-Besoldung ausgeschrieben. Die Analyse der Denominationen entlang der disziplinären Bezüge ergab sechs verschiedene Kategorien (vgl. Tabelle 1).

1 Als Untersuchungsbeginn wurde 2015 bestimmt, da in diesem Jahr die Qualitätsoffensive Lehrerbildung startete.

Tabelle 1: (Sub-)disziplinäre Verankerung von Inklusion in den Denominationen im Zeitraum von 2015-2023

(Sub-)Disziplin	von 01/2015-06/2023	
	abs.	%
Kategorie 1: Sonder-/Rehabilitations-/Heilpädagogik mit Zusatz Inklusion	26	25,7
Kategorie 2: Inklusive Pädagogik/Inklusionspädagogik mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt	11	10,9
Kategorie 3: Inklusive Pädagogik/Inklusionspädagogik	16	15,8
Kategorie 4: Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik mit Zusatz Inklusion	24	23,8
Kategorie 5: Fachdidaktik mit Zusatz Inklusion	13	12,9
Kategorie 6: Andere (u. a. Psychologie/Psychologische Diagnostik mit Zusatz Inklusion)	11	10,9
Gesamt	101	100

Quelle:eigene Darstellung

Die Übersicht zeigt, dass Inklusion als Zusatzschwerpunkt in der Denomination einer sonderpädagogischen Professur mit einem Anteil von einem Viertel (25,7 Prozent) am häufigsten auftritt. In dieser Kategorie 1 lassen sich z. B. Professuren für „Sonderpädagogische Förderung und Inklusion“ oder „Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt inklusive Bildungsangebote“ finden. Auch die etwa elf Prozent der Kategorie 2 zugeordneten Denominationen weisen einen sonderpädagogischen Bezug auf, da die Professuren für Inklusionspädagogik mit einem spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt verknüpft sind. Beispiele sind Ausschreibungen von Professuren für „Inklusionspädagogik/Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung“ oder

„Inklusive Bildung unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Lernförderung“. Dabei sind insbesondere die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache vertreten, geistige Behinderung hingegen nur einmal. Kategorie 1 und 2 als explizite Verknüpfung von Inklusion mit Sonderpädagogik machen damit im Untersuchungssample ein gutes Drittel der Denominationen aus. Im Unterschied dazu waren 16 Prozent der Professuren als Kategorie 3 im Feld der Inklusionspädagogik (z. B. „Inklusive Bildung“ oder „Inklusion, Diversität und Heterogenität“) ausgeschrieben. Diese Ausschreibungen weisen keinen expliziten Bezug zu Teilbereichen der Erziehungswissenschaft auf. 23,8 Prozent der Ausschreibungen der Kategorie 4 sind explizit in der Erziehungswissenschaft und dabei vereinzelt in der Schulpädagogik verankert. Inklusion ist hier als zusätzlicher Schwerpunkt benannt, etwa bei Professuren für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion und Schulentwicklung“ oder „Schulpädagogik mit Schwerpunkt Inklusion“. Knapp 13 Prozent der hier erfassten Stellen sind (fach-)didaktisch verankert (Kategorie 5, z. B. „Didaktik der Mathematik mit dem Schwerpunkt inklusive Lehr-Lern-Prozesse“ oder auch „Inklusive Didaktik“). Unter Kategorie 6 sind schließlich Denominationen versammelt, die einen Bezug zu Inklusion aufweisen, jedoch nicht eindeutig zuzuordnen sind (z. B. „Informations- und Kommunikationstechnologie in der inklusiven Bildung“) und/oder einen vernachlässigbar geringen Ausschreibungsanteil in der Lehrkräftebildung innehaben (z. B. „Berufsorientierung in inklusiven Kontexten“).

Zwar erlaubt die Analyse von Denominationen keinen Einblick in tatsächliche Inhalte und Praxis der Lehrkräftebildung, jedoch das Aufzeigen von Trends und Veränderungen bei der Implementierung von Inklusion. Darüber hinaus kann eine solche Analyse Aufschluss geben, welche Bereiche von Inklusion in der Lehrkräftebildung besonders adressiert werden. Das Ergebnis, dass etwa ein Drittel der Inklusionsprofessuren explizit der Sonderpädagogik zugeordnet ist, könnte als Hinweis auf ein behinderungsbezogenes Verständnis von Inklusion gedeutet werden. Insbesondere bei der expliziten Benennung sonderpädagogischer Fachrichtungen wird eine kategoriale personengruppenbezogene Auslegung des Inklusionsanspruchs vorgenommen. Eine starke Fokussierung von Inklusion auf sonderpädagogischen Förderbedarf steht im Kontrast zum universalistischen Anspruch der Gleichbehandlung, um allen Kindern und Jugendlichen den gleichen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen, was eine intersektionale Perspektive impliziert (Budde/Blasse/Rißler 2020). Des Weiteren erscheint insbesondere die Kategorie 2 ein Ausdruck der aktuellen Entwicklung zur Verknüpfung von Inklusions- und Sonderpädagogik bzw. zur Etablierung einer Sonderpädagogik, die den Anspruch Inklusion ausweist. Inwieweit es sich bei der Kategorie 2 (Inklusionspädagogik) im engeren Sinne um Professuren im Feld der inklusionsorientierten Sonderpädagogik handelt, da die genannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte schwer in Einklang mit den inklusiven Kerngedanken zu bringen sind

(vgl. Grummt 2019), lässt sich basierend auf den hier untersuchten Daten nicht beantworten. Auch bleibt über alle Kategorien hinweg offen, inwieweit die Bezeichnungen Inklusion auf ein gleiches Verständnis von Inklusion rekurrieren und damit Inhalte des Studiums vergleichbar sind. Hierfür bedarf es weiterer systematischer Untersuchungen etwa von Modulhandbüchern oder hochschulischer Praxis (s. u. a. Sawalies et al. 2013).

Insgesamt verweisen die Kategorien sowohl auf Beharrungstendenzen im Sinne einer individualisierenden und behinderungsbezogenen Perspektive als auch auf einen Ausbau sonderpädagogischer Expertise. Zugleich verweisen die Ausschreibungen ohne expliziten sonderpädagogischen Bezug darauf, dass andere Lesarten und Verankerungen der Inklusionsthematik etwa in schulpädagogischen oder (fach-)didaktischen Ansätzen durchaus Verbreitung finden. Darüber hinaus scheint die Notwendigkeit einer weiteren Verhältnisbestimmung zwischen Sonderpädagogik, Inklusionspädagogik und Erziehungswissenschaft auf.

Diskussion, Ausblick und (Heraus-)Forderungen

Die knappe Darstellung verdeutlicht mit Blick auf die inhaltliche Implementierung von Inklusion in der Lehrkräftebildung eine Gleichzeitigkeit – und – je nach Standpunkt – Widersprüchlichkeit von sonderpädagogischer, kategorialer Verortung und Diversifizierung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Diese erhebliche Diversität der spezifischen Umsetzung des Anspruchs an Inklusion offenbart sich auch in der unsystematischen Verankerung inklusions- und sonderpädagogischer Inhalte in den Modulhandbüchern (Frohn/Moser 2021). Allerdings wird die inhaltliche Ausrichtung und thematische Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung nach wie vor und in gleichen Teilen in einer sonderpädagogischen Rahmung adressiert und der Sonderpädagogik eine zentrale Verantwortung zugeschrieben, wenn es um Kinder und Jugendliche in benachteiligenden und/oder behinderten Lebenslagen geht. Auf diese Weise können Transformationsbestrebungen gebremst werden, Inklusion in einem allgemeinen (inter-)disziplinären Diskurs zu verankern. Bei der Verankerung in der Sonderpädagogik besteht die Gefahr, dass die binäre Versäulung innerhalb der Lehrkräftebildung verstetigt wird und damit zu einer Fortschreibung schulformspezifischer Berufsverständnisse und Zuständigkeiten sowie zu einer Monopolisierung inklusionsbezogenen Wissens in sonderpädagogischen Studiengängen beiträgt – ebenso zu einer möglichen Verantwortungsdelegation von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik hin zur Sonderpädagogik. Dies widerspricht dem im Inklusionsdiskurs artikulierten Ziel, eine gemeinsame Pädagogik zu entwickeln (u. a. Lütje-Klose/Miller/Ziegler 2014).

Festzuhalten gilt, dass es notwendig ist, das Verhältnis zwischen Sonderpädagogik, Schulpädagogik, Inklusionspädagogik und inklusiver Didaktik in Bezug auf die Frage zu diskutieren, inwieweit das aktuelle Verständnis von als

voneinander getrennten Theorien, die zu unterschiedlichen Berufsverständnissen führen, ein geeignetes Fundament für eine gemeinsame, zu entwickelnde Pädagogik sein kann, die für alle Kinder und Jugendliche Zuständigkeit zeigt. Dazu wäre Lehrkräftebildung an einer reflexiven Inklusion zu orientieren (Budde/Hummrich 2015), die Studierende dazu befähigt, gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse wahrzunehmen sowie die eigene Verstricktheit darin zu reflektieren. Dies würde bedeuten, Lernprozesse zu initiieren, die eine Irritation und Dekonstruktion festschreibender, verallgemeinernder und normierender Bilder und Konzepte als festen Baustein in der Lehrkräftebildung beinhalten und zur Anregung und Ausbildung einer (machtkritischen) Reflexivität von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen als wichtige Kompetenz von Professionalisierung beitragen (Hummrich/Meier 2016). So könnte die Erziehungswissenschaft romantisierten Figuren von ‚Inklusion als Querschnitt‘ vermeiden und Anschlüsse und Verbindungen zu weiteren (bildungs-)politisch dringlichen Transformationsfeldern wie Nachhaltigkeit, Demokratie oder Migrationsgesellschaft herstellen.

Nina Blasse, Dr. des., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft.

Jürgen Budde, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaft.

Andreas Köpfer, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Lisa Rosen, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildung an der RPTU – Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Edina Schneider, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung Arbeitsbereich „Heterogenität und Inklusion“.

Literatur

- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Rißler, Georg (2020): Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Gender* 11, 2, S. 27-41. <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03>.
- Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja/Tervooren, Anja (2023): Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre: Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung. In: *Erziehungswissenschaft* 34, 66, S. 105-114. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>.

- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 60, 2, S. 164-175.
- Hummrich, Merle/Meier, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren – über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: Dogmus, Ay-sun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 201-220. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_11.
- Florian, Lani/Camedda, Donatella (2020): Enhancing Teacher Education for Inclusion. In: *European Journal of Teacher Education* 43, 1, S. 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>.
- Forlin, Chris (Hrsg.) (2010): *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London, New York: Routledge.
- Frohn, Julia/Moser, Vera (2021): Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung. In: *Zeitschrift für Inklusion* 15, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586/430> [Zugriff: 26. Mai 2023].
- Gerecht, Marius/Krüger, Heinz-Hermann/Sauerwein, Markus/Schultheiß, Johanna (2020): Personal. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen; Verlag Barbara Budrich, S. 115-145. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.8>.
- Global Education Monitoring Report Team/International Task Force on Teachers for Education 2030 (2020): *Inclusive Teaching*. Global Education Monitoring Report: Policy Paper, 43. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447> [Zugriff: 15. August 2023].
- Goldfriedrich, Martin (2023): Inklusionspädagogische Qualifizierung in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, S. 1-30.
- Grummt, Marek (2019): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>.
- Hackbarth, Anja/Korff, Natascha/Köpfer, Andreas/Sturm, Tanja (2019): Reflexion von Inklusion und Exklusion in der Lehrkräftebildung. In: Ricken, Gabi/Degenhardt, Sven (Hrsg.): *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-95.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf [Zugriff: 15. August 2023].

- Köpfer, Andreas/Rosen, Lisa (i. V.): Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung – (Inter-)nationale Einblicke und Perspektiven. In: Rosen, Lisa/Bastian, Pascal/Friedrich, Julia/Gericke, Erika/Hopmann, Benedikt/Köhler, Sina-Mareen/Köpfer, Andreas (Hrsg.): *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lehtomäki, Elina/Posti-Ahokas, Hanna/Beltrán, Ana/Shaw, Claire/Edjah, Hannah/Juma, Said/Mulat, Mekonnen/Hirvonen, Maija (2020): *Teacher Education for Inclusion: Five Countries across Three Continents*. Paris: UNESCO.
- Liebner, Saskia/Schmaltz, Claudia (2021): *Teacher Training for Inclusive Education in Germany*. In: Goldan Janka/Lambrecht, Jennifer/Loremann, Tim (Hrsg.): *Resourcing Inclusive Education*. Bingley: Emerald Publishing Limited, S. 33-146.
- Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Ziegler, Holger (2014): Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: *Soziale Passagen* 6, 1, S. 69-84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>.
- Pinnock, Helen/Nicholls, Hayley (2012): *Global Teacher Training and Inclusion Survey. Report for UNICEF Rights, Education and Protection Project (REAP)*. Hg. v. Enabling Education Network. United Kingdom.
- Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane (2020): Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen: Barbara Budrich, S. 53-78. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.6>.
- Rosen, Lisa (2022): *Teaching Inclusive Education in Higher Education: Perspectives from Teacher Educators in Brazil, Germany, Japan and Norway*. Paper at WERA 2022 Focal Meeting. San Diego, USA.
- Sawalies, Jennifer/Veber, Marcel/Rott, David/Fischer, Christian (2013): Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: *Schulpädagogik heute* 4, 8. http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/comonent/joomdoc/SH_8/SH8_21b.pdf/download [Zugriff: 18. Januar 2023].
- Symeonidou, Simoni (2017): Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. In: *Disability & Society* 32, S. 1-22. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>.
- Viermann, Mia (2022): *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5968>.