

Inklusionsorientierten Unterricht und Betreuung gemeinsam vorbereiten, durchführen und evaluieren Erfahrungen mit Learning Support Teams im ersten Projektjahr

Julia Häbig, Minna Törmänen, Meike Wolters

1. September 2026

Symposium beim 14. Schweizer Kongress für Heilpädagogik:
«Zusammenarbeit als Kernauftrag – gemeinsam auf dem Weg zu einer Schule für alle»
1.-2. September 2026, Brugg-Windisch

Inhalt

1. Projektvorstellung
2. Präsentation PHZH
3. Präsentation HfH
4. Diskussion

PROJEKTVORSTELLUNG

Learning Support Teams (LST) –

Tragfähigkeit in anspruchsvollen Unterrichts- und

Schulsituationen stärken

Projektteam

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

**PH
ZH**

Projektleitung: Frank Brückel, Christoph Suter, Meike Wolters, Rachel Guerra, Heike Beuschlein

Forschungsteam HfH: Minna Törmänen, Venera Gashaj, Meike Wolters, Micha Bollag, Patsawee Rodcharoen (P. M.), Ramona Eberli

Forschungsteam PHZH: Julia Häbig, Alexandra Totter

Beteiligte Organisationen:

Kanton Aargau, Dep. Bildung, Kultur und Sport, Abt. Volksschule

Schulamt Fürstentum Liechtenstein

Schulkreise UTO, Zürichberg Stadt Zürich

Stadt Schaffhausen

unterstützt durch die Stiftung Mercator Schweiz und Movetia



Entstehung des Projekts

Ausgangslage

Die Kritik am aktuellen System wächst mit dem Hauptargument, dass es «in der Praxis nicht (ausreichend) funktioniert» (z.B. Initiativen aus Zürich und Basel).

Beispiele:

- Störung des Unterrichts durch verhaltensauffällige Schüler:innen, andere Schüler:innen werden daran gehindert, adäquat lernen zu können
- Umsetzung einer bildungsrechten Schule (Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Ethnische Herkunft & Nationalität, Religion und Weltanschauung, Behinderung und Begabung, soziale Herkunft)
- Lehrpersonen sind nicht geschult im Umgang mit förderbedürftigen Kindern
- Lehrpersonen sind durch die emotional-sozialen Anforderungen belastet
- Heilpädagog:innen sollen unterstützt werden

Fazit:

Gesucht sind Unterstützungen, die *direkt und zeitnah* an der Schule und in der Klasse *ansetzen*.

Ziele des Projekts

Jede Schule kann bei Herausforderungen im Zusammenhang mit Heterogenität (z.B. gezielte Förderung bei besonderem Förderbedarf, Umgang mit herausforderndem Verhalten, Unterstützung bei der gezielten Förderung von Chancengerechtigkeit) unkompliziert und schnell ein Learning Support Team (LST) anfordern.

- Schüler:in darf in der eigenen Klasse und in der eigenen Schule bleiben.
- Lehr- und Fachpersonen sowie Teams können den Alltag (gesund) bewältigen.
- Es wird mit den Ressourcen gearbeitet, die vorhanden sind.

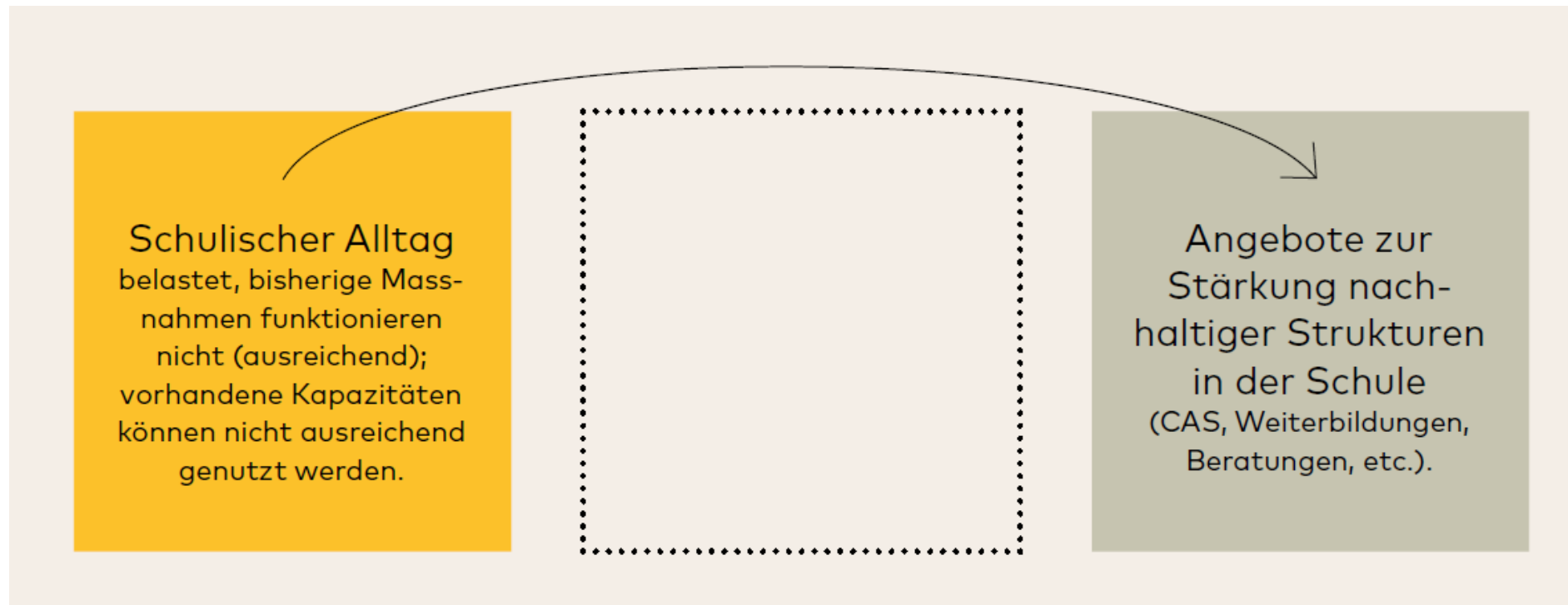
Aufgaben der anfragenden Schule

- Freiwillig (kein Zwang)
- Wille für inklusive Lösungen
- Inklusionsorientierte Arbeit als Aufgabe des gesamten Teams, nicht einzelner Personen
- ohne Anspruch, dass LST alles wissen und können
- Bereitschaft, erworbenes Wissen und Kompetenzen dem gesamten Team, anderen Schulen und/oder einem Forschungsteam zur Verfügung zu stellen

Wichtig:

Die Anfrage einer Schule, einer Lehrperson, eines Teams ist freiwillig, niemand kann gezwungen werden, ein LST in Anspruch zu nehmen.

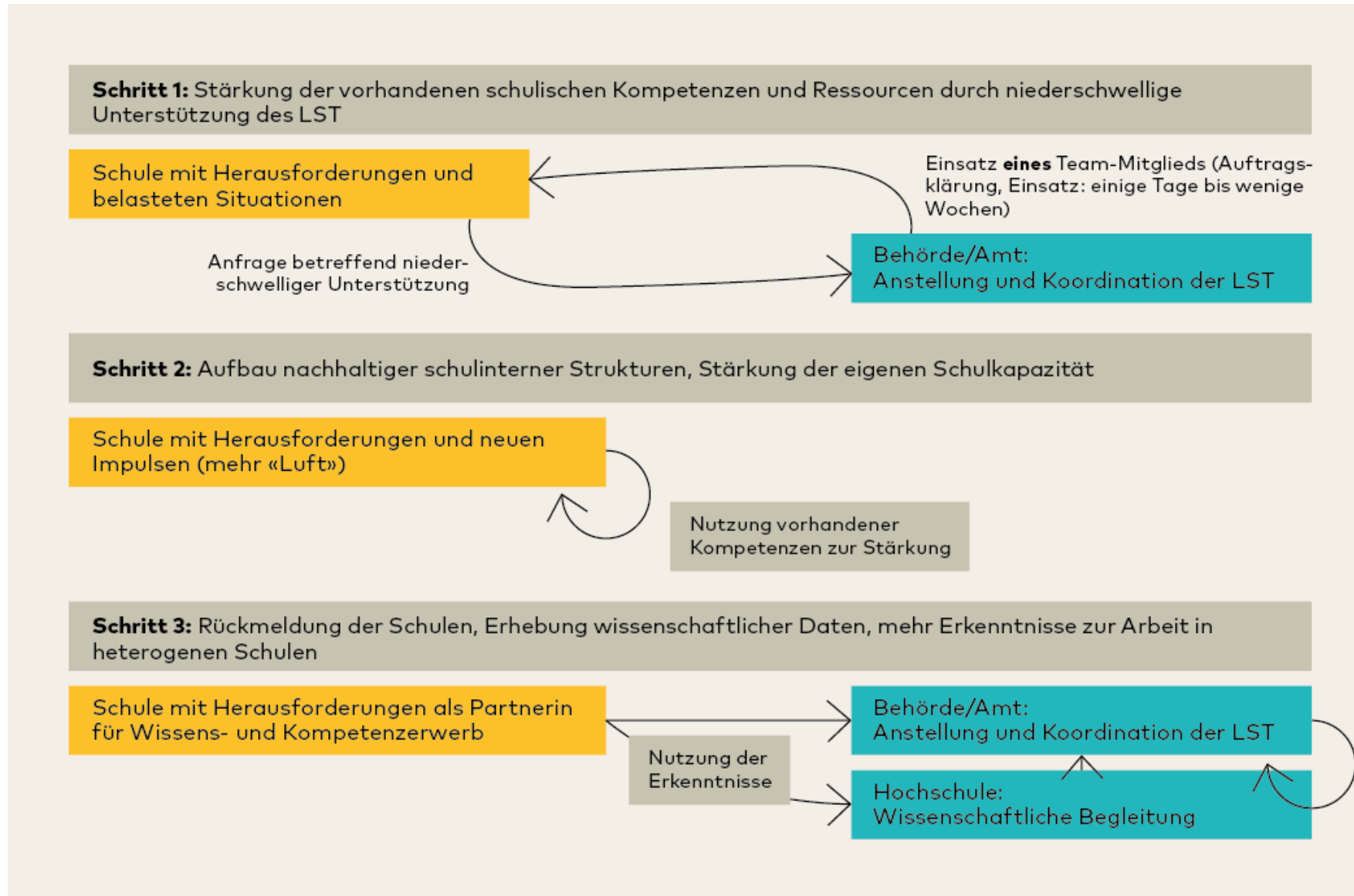
Einbettung des Projekts in die vorhandenen Unterstützungsstrukturen



Einbettung des Projekts in die vorhandenen Unterstützungsstrukturen



Projekt LST als ebenenübergreifendes Lernprojekt



Konzeptionelle Pfeiler des Projekts

Perspektive Schulentwicklungskapazität

Schulentwicklungskapazität:

Fähigkeit einer Schule, auf schulinterne und schulexterne Herausforderungen kompetent zu reagieren und das schulische und unterrichtliche Angebot so weiterzuentwickeln, dass alle Schülerinnen und Schüler besser lernen und die Lernziele erfolgreich erreichen können.

Schulen mit einer hohen Kapazität sind in der Lage, bestehende Strategien, Handlungs- und Zugangsweisen entsprechend den komplexen Zielen von Schule weiterzuentwickeln



(Larcher & Spirig, 2023; Larcher, Spirig & Kuster, 2023; Maag Merki, 2017, 2018, 2023)

Perspektive Educational Governance

Das Projekt versteht Schule nicht als hierarchisch gesteuertes System, sondern als ein „Gefüge wechselseitiger Abstimmung“, in dem verschiedene Akteur:innen mit je eigenen Kompetenzen, Verantwortlichkeiten und Handlungslogiken zusammenwirken (Fend, 2017).

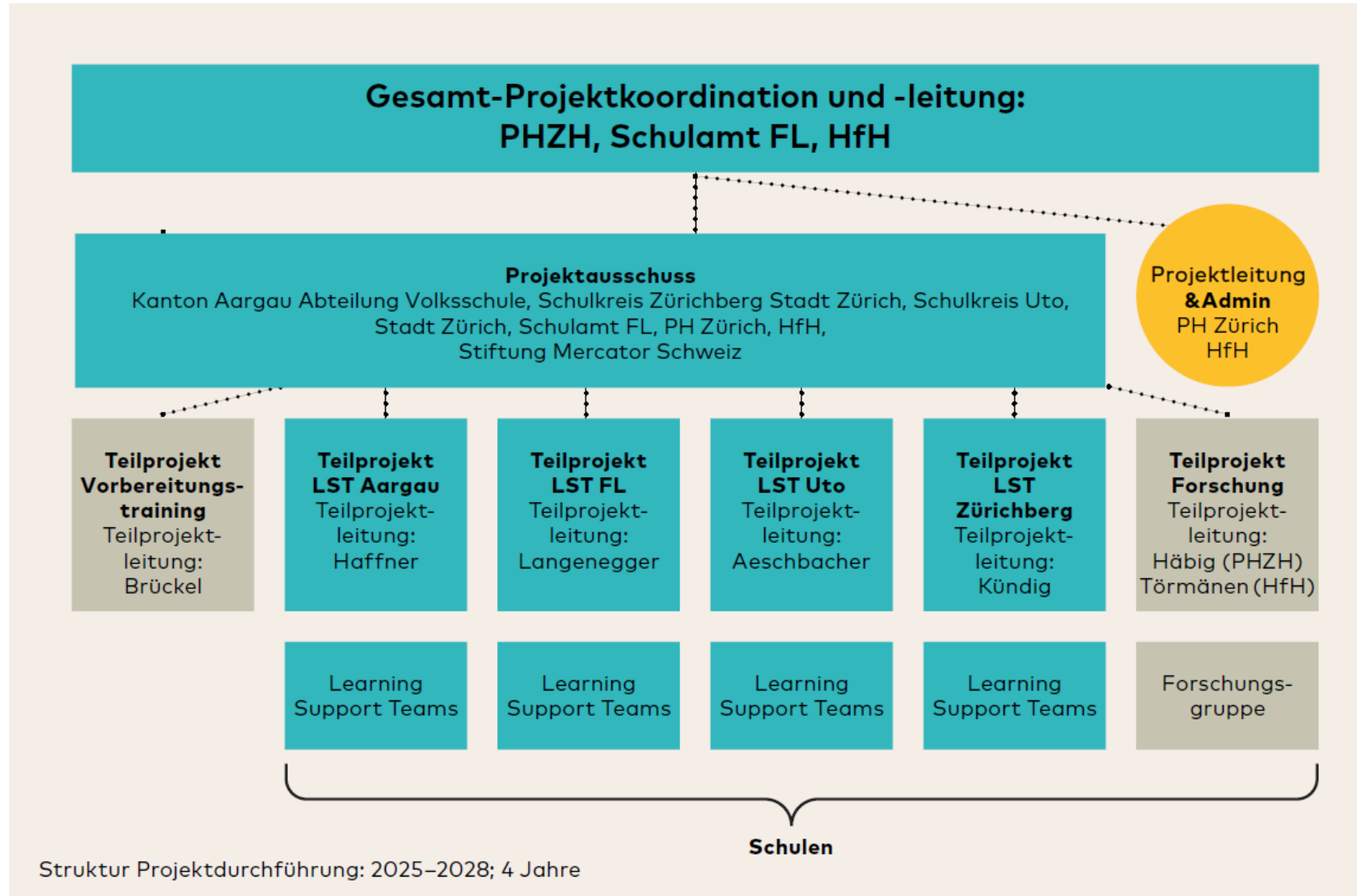
Learning Support Teams sind [...] Ausdruck eines systemischen Verständnisses von Schulentwicklung, das inklusive Bildung als gemeinsame Aufgabe des gesamten Bildungssystems begreift.

Diese Zusammenarbeit wird insbesondere dann erforderlich, wenn bisherige Routinen nicht mehr ausreichen, um gesetzte Ziele zu erreichen, oder wenn Herausforderungen ein verändertes Handeln notwendig machen (Maag Merki, 2020).

Maag Merki (2020, S. 414)

„Analog zum afrikanischen Sprichwort, dass für die Erziehung eines Kindes ein ganzes Dorf notwendig sei, kann zusammenfassend gesagt werden, dass für den Aufbau einer hohen Schulentwicklungskapazität ein ‚ganzes‘ Bildungssystem notwendig ist.“

Projektstruktur



Kompetenzen eines LST-Mitglieds

Kompetenzen des Teams

Learning Support Teams: Inklusiven Unterricht gemeinsam vorbereiten, durchführen und evaluieren

Voraussetzungen	wünschenswerte Zusatzqualifikationen
Abschluss eines Lehrdiploms	berufsrelevantes Zusatzdiplom und -erfahrung (z.B. Heilpädagogik, Schulleitungsausbildung, Beratungsausbildung, etc.)
mind. 5 Jahre Unterrichtserfahrung (mind. 50% Stellenprozente)	Erfahrung bei der Unterstützung/ Beratung von Unterrichtsvorbereitung, Durchführung und Evaluation
Erfahrung als Klassenlehrperson	Erfahrungen im Umgang komplexer Situationen
Offenheit und Belastbarkeit im Umgang mit herausfordernden Situationen	Erfahrungen beim Aufbau inklusiver Schulgemeinschaften
Bereitschaft zur Selbstreflektion und zum ständigen Lernen	Erfahrungen im Umgang mit herausfordernden Situationen (inkl. Umgang mit Emotionen, divergierenden Haltungen, etc.)
Teilnahme an regelmässigen Super- und Interventionen	Erfahrungen bei der Beratung von Schulleitungen
	Arbeiten mit datengestützten Erkenntnissen

Wichtig:

Es ist *nicht* die Erwartung, dass die LST alles können. Es ist das Ziel, gemeinsam mit der anfragenden Schule, neue Möglichkeiten eines inklusiven Settings zu erarbeiten.

mögliche Themenfelder

Angebote und Aufgaben: drei mögliche Zielrichtungen

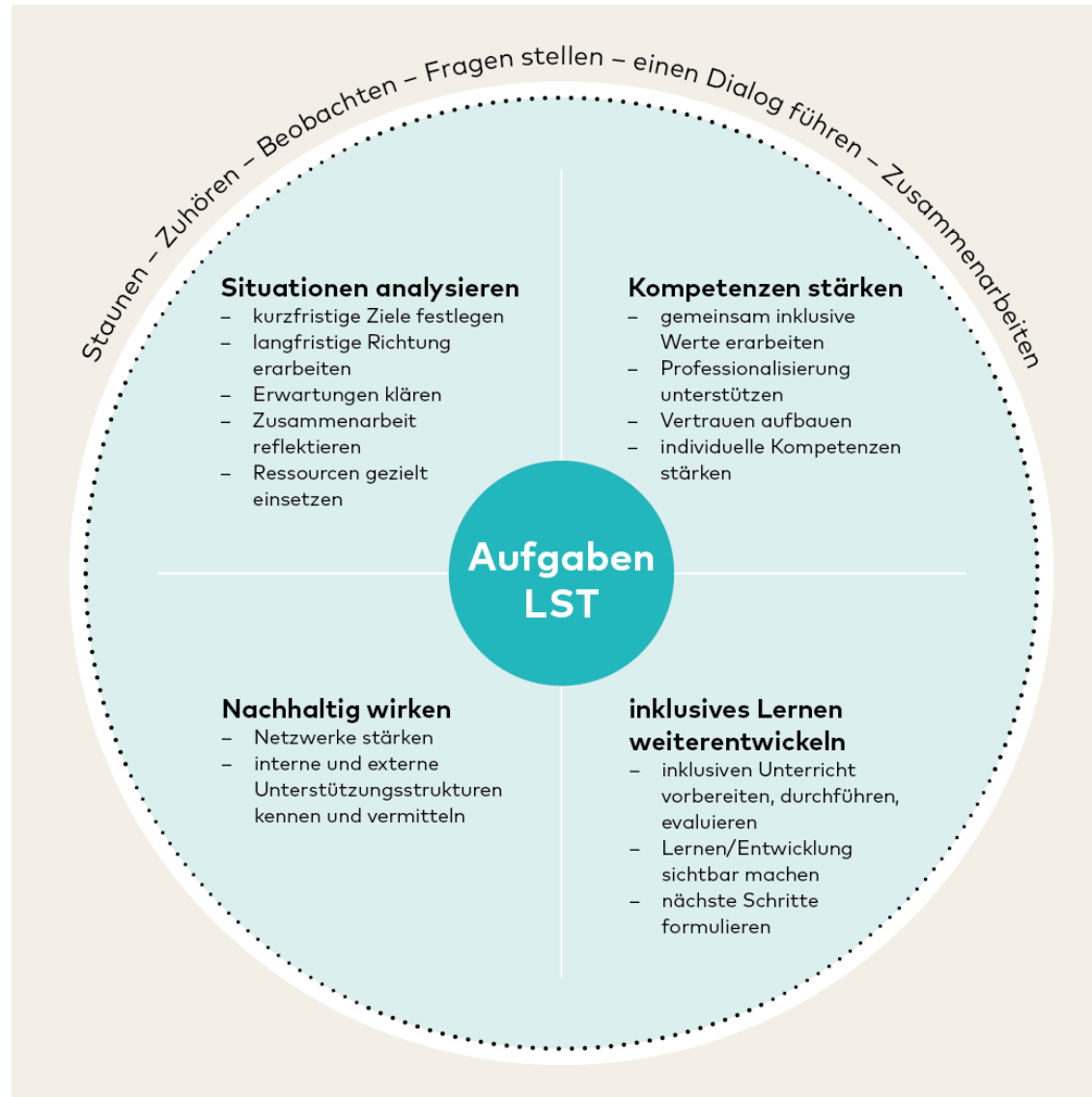
Learning Support Teams: Inklusiven Unterricht gemeinsam vorbereiten, durchführen und evaluieren



Classroom Management und Unterrichtsentwicklung Ebene Lehrperson und Team	Classroom Management und Unterrichtsentwicklung Ebene Schulleitung	Zielrichtung Schulentwicklung
Unterrichtsgestaltung	Führungskultur	Schulprogrammarbeit
Classroom Management	Personalführung	Multiprofessionelle Zusammenarbeit
Beziehungsgestaltung	Rollenklärungen/ Aufbau eines schulinternen Unterstützungssystems	Schulkultur
Zusammenarbeit	Selbstmanagement	Weiterbildungsplanung
Selbstmanagement	Kommunikation	Aufbau von Netzwerken
Zusammenarbeit Erziehungsberechtigte		Zusammenarbeit Erziehungsberechtigte
Beurteilung		Beurteilungsverständnis
		Arbeit an der Haltung des Teams

Vorbereitungstraining

Vorbereitungstraining: 7 Module; 15 Tage



Kerngedanken des Projekts LST

Kernidee	Stossrichtung
Sich nicht alleine fühlen.	Ich lasse dich nicht alleine.
Befähigung: Steigerung der Selbstwirksamkeit.	Ich helfe dir, deine Ressourcen zu aktivieren und zu nutzen.
Herausforderungen werden nicht delegiert.	Ich helfe dir, die Verantwortung zu behalten.
Zusammenarbeiten statt Beraten.	Was können wir zusammen tun?
Umgang mit Zweifeln.	Wie gelingt es uns, zuversichtlich zu sein?
Belastung oder meine Vorstellung von Harmonie und geregelter Unterricht.	Ich helfe dir, auf das Positive zu fokussieren.
Netzwerke kennen, aufbauen und nutzen.	Ich helfe dir darin, die passende Unterstützung zu finden.

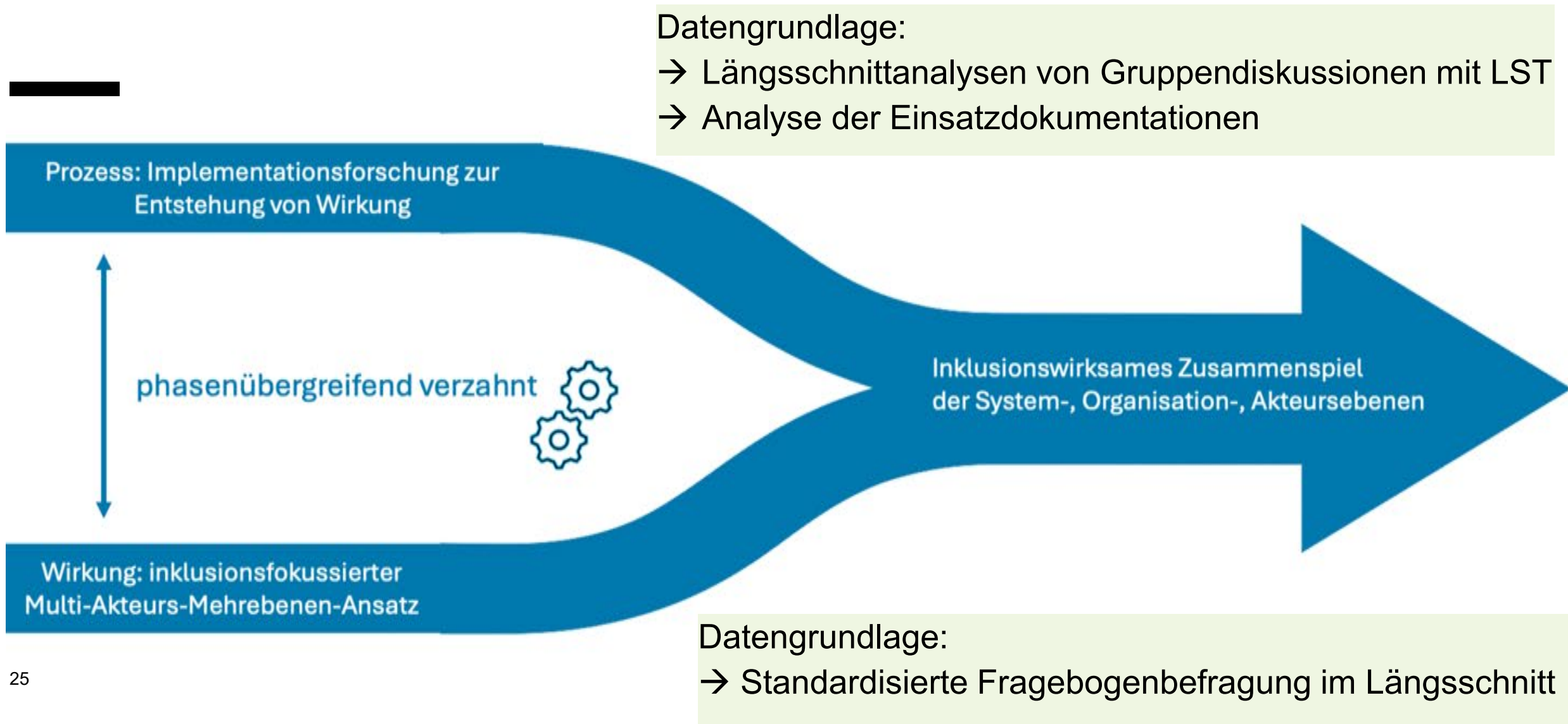
BEGLEITFORSCHUNG

Begleitforschung

- systematische Untersuchung und Begleitung des LST-Projektes, zur Gewinnung von Einblicken in deren Umsetzung, Wirkung und Verbesserungsmöglichkeiten (Peitz & Ertl, 2024)
 - empirisch-analytische Perspektive
 - prozessbegleitend: partizipative Orientierung mit Rückkoppelung von (Zwischen)Ergebnissen und Ergebnisinterpretationen von Forschenden und Beteiligten
 - konkretes Verwertungs- und Umsetzungsinteresse der Ergebnisse Erkenntnisse für das Projekt



Forschungsdesign



LST (etc.) in der Literatur

❖ **Verschiedene Begrifflichkeiten**

support teachers, learning and support assistants, learning support staff, LST

❖ **Oft unklare Rollendefinition** (Astudillo et al. 2025, Navarro 2015, Uferman 2024):

“knowing their own role and the roles of others as a key indicator of effective function for the LST.”
(Bryceson & Sheridan, 2022, p. 210)

❖ **Fokus auf Unterstützung von LP und gesamte Klasse wirkungsvoller als Begleitung einzelner SuS:**

LST unterstützen vor allem einzelne SuS, aber “support that would effectively build the capacity of classroom teachers through coaching approaches is not often provided”. (Stephenson et al. 2022, p. 162)

Kooperation

❖ **Problematik fehlender Zuständigkeiten** (Preis und Wissinger, 2021)

«Zuständigkeitsaushandlungsdynamiken» sind durch Ambivalenzen und Spannungen gekennzeichnet, werden von unsicheren, ungeklärten Positionen aus geführt

❖ **Inklusion als «heterogenitätssensible Kooperation»** (Reintjes et al., 2026)

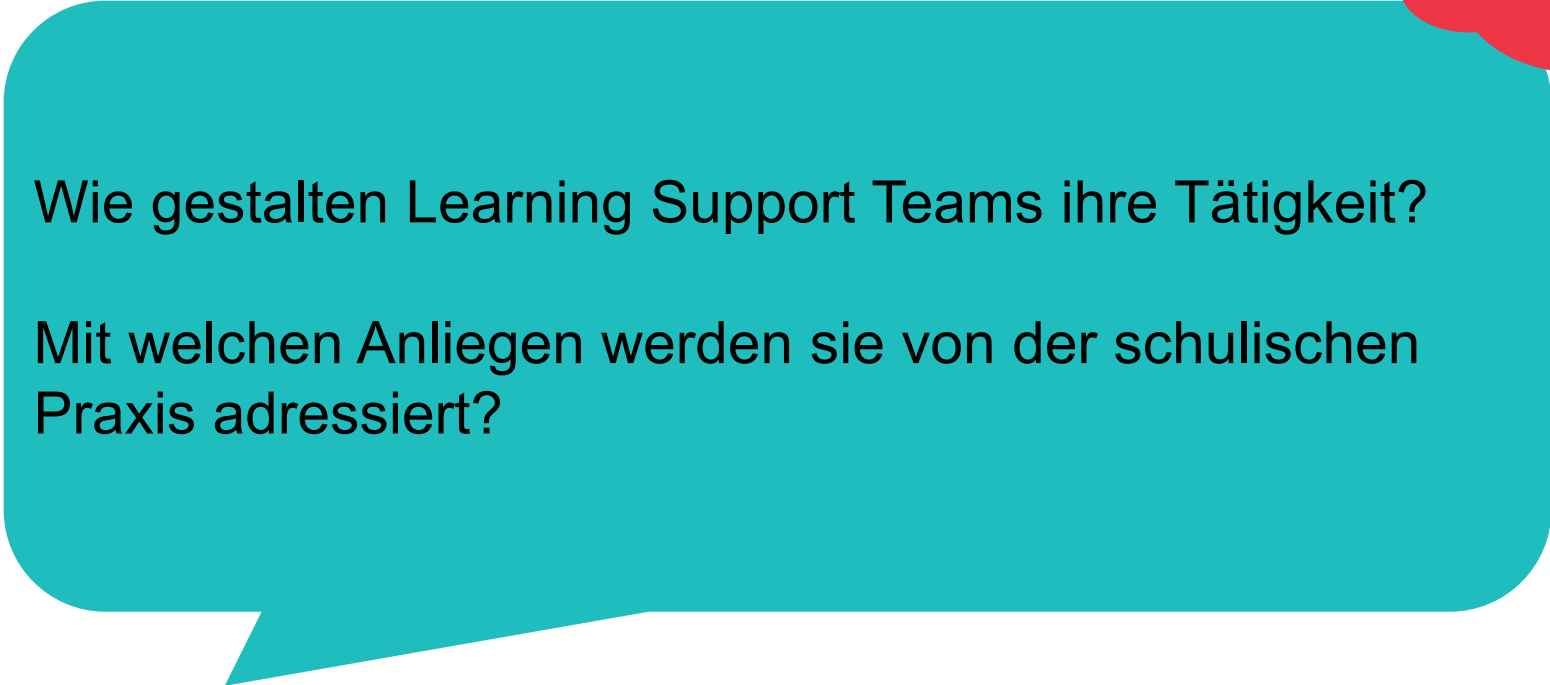
❖ **Multiprofessionalität als institutioneller Kampf um Anerkennung** (Helsper 2008)

«Ansprüche auf individuelle und berufsgruppenspezifische Handlungsautonomie [werden] in Teams artikulierbar [...] und Kompromissbildungen in der Organisation erforderlich.»
(Reintjes et al., 2026, S.4)

Fragestellung

A red thought bubble with a small tail pointing towards the bottom left.

Kooperation...?

A large teal speech bubble with a tail pointing towards the bottom left.

Wie gestalten Learning Support Teams ihre Tätigkeit?

Mit welchen Anliegen werden sie von der schulischen Praxis adressiert?

Methodisches Vorgehen – Gruppendiskussion



-
- Datengrundlage: 6 Gruppendiskussionen (N = 10, 9) an drei Zeitpunkten mit Learning Support Teams, selbstläufiger Erzählimpuls (T1 = März 2025, T2 = August 2025, T3 = Dezember 2025)
 - Vollständige Transkription der Gruppendiskussionen
 - Offenes Codieren des gesamten Transkripts zur Entwicklung von induktiven Kategorien
 - Reduktion durch Zusammenführen der Kategorien und Verdichtung (inhaltsanalytisches Vorgehen, Kuckartz 2014)
 - Herausarbeiten übergreifender Themen (themes) gemäss Reflexive Thematic Analysis (Braun & Clarke 2022)

Übergeordnetes Thema: Umgang mit Ungewissheit als zentrale Herausforderung der LST

Benennen der Ungewissheit

- Projektebene / Vorbereitungstraining
- Akzeptanz von Schulseite
- Positionierung innerhalb des Marktes
- Welche Fälle kommen

T2



T3

Individuelles Umgehen mit Ungewissheit

- Antizipieren
- Flexibles Agieren aus der Logik der Situation
- Rollenfindung/-verständnis durch Praxiseinsatz

Kollektives Umgehen mit Ungewissheit

Team als Ressource für Fälle, um handlungsfähig zu werden/zu sein

Entwickeln eines fragmentierten Verständnisses von Rolle/Aufgaben/Tätigkeiten

- Bekanntmachen in Schulen
- Positionierung innerhalb des Marktes
- klare Vorstellung von Tätigkeit

Ungewiss-
heit

Umgang mit Ungewissheit in der jeweiligen Bearbeitung der einzelnen Anliegen

- Team als Ressource: Multiprofessionalität, Fehlertoleranz, Raum für Umgang mit Misserfolgen
- Passung von Anliegen und zur Verfügung stehenden Ressourcen und Kompetenzen
- Gelassenheit im Prozess

Ergebnisse: «Gärtchen des anderen»

Klärung von Zuständigkeiten

Darf ich fragen, wie ihr euch un- also, wie die Trennschärfe habt zwischen SSA-Soz- Sozialpädagogik und jetzt noch LST?

Also, wir haben gesagt, wichtig ist, dass wir uns mal eigentlich als Einheit ähm ja, d- wir alle sind zur Unterstützung da. Das geht nicht darum, ähm die sind besser als die anderen, sondern wir alle sind die Unterstützer und es geht darum, herauszufinden, welches- ja, welche Unterstützung wähle ich jetzt. Wir haben uns jetzt mal so geeinigt, dass so sozial-emotionales Lernen im Grossen und Groben ist SSA, wir sind wirklich so ein bisschen Didaktik, Classroommanagement, und die SSA kann ja auch mit Zuhause arbeiten, oder. Also, die hat ne Schnittmenge, die wir nicht haben, aber wir sind immer eigentlich im Austausch. Und ja, man tritt dann schnell ins Gärtchen des anderen. Und das muss man wirklich gut Austausch pflegen, dass sich niemand betüpft fühlt, also.

Ergebnisse: Inklusion geht nur gemeinsam

■
Vernetzung und Kooperation mit weiteren Akteur:innen («Playern») als zentrales Ziel.
Systemischer Ansatz

Das System im Blick behalten. Mit dem- mit dem Wissen, dass man nicht auf jeder Systemebene agieren kann, aber vielleicht Leute auf diese Systemebenen, die man beobachtet, aufmerksam machen. [...] Wo kann man das System befähigen, dass es hin zur Inklusion ge- Es geht nicht allein, also, es braucht einfach ganz viele Player auf verschiedenen Ebenen. Und dort, wo's scheitert, ist meistens jemand, der allein kämpft.

Methodisches Vorgehen – Analyse der Einsatzdokumentationen



- 99 Anfragen von Schulen an Learning Support Teams (August 2025-Juni 2026)
- Ausgewertet mit strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kukartz 2014)
 - induktiv-deduktives Kategoriensystem
- Zwei inhaltliche Schwerpunkte: Anliegen an Learning Support Teams, Beschreibung des Einsatzes (Aktivitäten der Learning Support Teams)

Analyse der Einsatzdokumentationen: Anliegen an Learning Support Teams

Unterstützung der Lehrperson und/oder des Schulteams

- LP stärken und entlasten
- Strukturelle Anliegen
- Beratung
- Rollen und Orientierung
- Entlastung Team

(individuelle) Förderung von Schüler:innen

- Emotions- und Selbstregulation, Selbstständigkeit
- Individuelle Förderung des Lernens
- Diagnosen und der Umgang damit

Umgang mit Konflikten, herausforderndem Verhalten und Gewalt

Überwiegend in
Verbindung mit einzelnen
SuS thematisiert, auch
Fälle von Mobbing

Ermöglichung von Unterricht in der Klasse

- Ruhe und Lernen
- Heterogenität in der Klasse
- Klassenklima und Miteinander

Zusammenarbeit mit Eltern

Unterstützung in der
Kommunikation mit
Eltern
konkrete Vorstellungen
von Rollen für Eltern

Analyse der Einsatzdokumentationen: Beschreibung des Einsatzes der Learning Support Teams



3. LST HfH research focus on the development of inclusion and inclusive practices in schools

DESIGN-BASED EQUITY RESEARCH (DBER) FRAMEWORK

Kerr & Ainscow, 2024

DBER is a methodological framework for helping researchers, policymakers, and practitioners collaboratively improve **equity** in education systems.

VALUES OF EQUITY:

Fairness • Justice • Access • Participation • Outcomes

- Context Analysis
- Priority Formulation

Intervention
/ Support

Monitoring
Outcomes

Theory of Change

- Practitioner knowledge
- Local context
- Experience

Reflection &
Knowledge

- Researcher knowledge
- Theory- Evidence- Methods

Relational Agency | Collaboration | Continuous Adaptation

DBER Outputs:

1. Substantive Knowledge 2. Process Knowledge

Inclusion is a process and requires collaboration

Inclusion requires **coordinated and collaborative efforts** across actors.

Multiprofessional collaboration shown to be **critical for inclusive school transformation** (*Merz-Atalik, 2025; Carpelan & Lahtero, 2025*).

Teachers' and principals' **attitudes, concerns, and self-efficacy** strongly influence success of inclusive education (*Savolainen et al. 2020; Yada et al., 2022*).

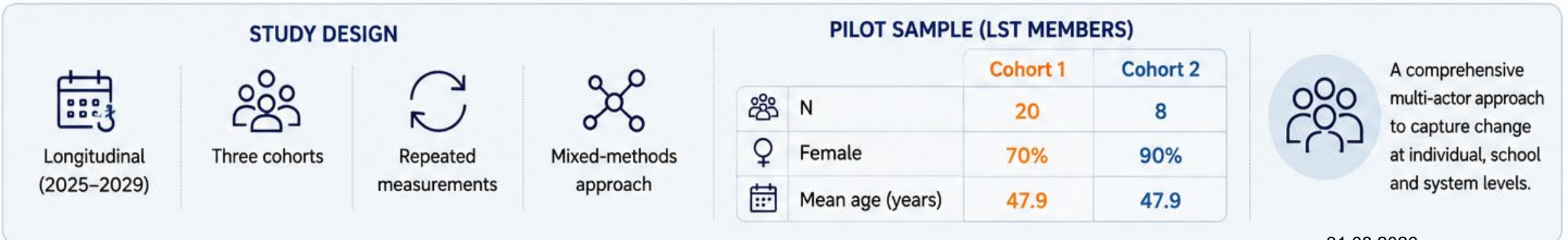
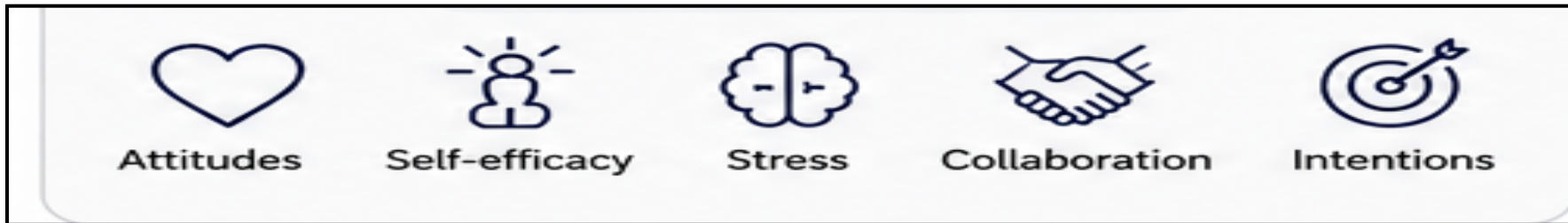
Students' and parents' perspectives are **essential** for understanding emotional, social, and academic inclusion.

Methods & Design

Overall Aim:
Understand how LST help to build
inclusive school cultures and supports
sustainable professional growth

❖ Core constructs of the questionnaires:

➔ *Key factors in successful implementation of inclusive education*



Participants in Learning Support Teams (LST)

Cohort 1 (2025 →)

T1	n = 20 70% female
T2	n = 18, (or 15 depending on scales)
Ages	32-61, Ø = 47.9
School level	52% primary 13% secondary 17% across levels
Teacher in regular school	21.7%
Special educator / regular or special school	34.8%
Principal	17.4%
Other professionals (e.g., DaZ, Counselling and coaching, Psychological services, Paraprofessionals)	47.83%

Cohort 2 (2026 →)

T1	n = 8 90% female
Ages	35-60, Ø = 47.88
School level	25% kindergarten 62.5% primary 12.5% across levels
Teacher in regular school	12.5%
Special educator / regular or special school	50%
Principal	37.5%

High commitment of LST

- Early findings

Overall Aim:
Understand how LST help to build
inclusive school cultures and supports
sustainable professional growth

<i>Construct</i>	<i>Finding</i>	<i>Interpretation</i>
● Attitudes towards inclusion (AIS)	Very high in both cohorts	LST members enter the training with strong commitment to inclusion.
● Self-efficacy (TEIP-SF)	High; no significant change during the first year	Self-efficacy in good level already, but no increase yet. « <i>Reality adjustment effect</i> »
● Stress / Workload	More variable across cohorts	Contextual factors may influence implementation experiences.

AIS: Cohort 2 reported slightly higher attitudes ($M = 6.57$, $SD = 0.47$) than Cohort 1 ($M = 6.00$, $SD = 1.10$), not statistically sig. Welch's $t(26.42) = -1.95$, $p = .062$.

TEIP-SF: No sig. difference between Cohort 1 ($M = 4.84$, $SD = 0.57$) and Cohort 2 ($M = 4.94$, $SD = 0.35$), Welch's $t(20.8) = -0.59$, $p = .56$, at T1.

STRESS: Cohort 1: Low levels of stress ($M = 1.90$), whereas in Cohort 2 noticeably higher stress ($M = 2.93$), Welch's $t(20.8) = -6.63$, $p < .001$.

Discussion points

- *Positive attitudes are necessary but not sufficient*
 - The main challenge in inclusive education may no longer be ideological acceptance but practical enactment.
- *Self-efficacy may develop nonlinearly*
 - Optimism → Reality shock → Adaptation → Growth
- In DBER, the question is not simply: “*Did the intervention / support work?*” but rather:
 - ***How, for whom, and under what conditions are change mechanisms beginning to emerge?***

Offene Fragen und Diskussionsanregungen:

- Wie werden Learning Support Teams von Seiten der Schulen aufgenommen und wie wird die Zusammenarbeit aus Sicht der Schule beschrieben?
- Immer wieder die Frage des möglichen Überangebots: Braucht es die Learning Support Teams zusätzlich noch? Was bedeutet ihre Existenz für die anderen Berufsgruppen (SHP, SSA...)?
- Frage der Positionierung der Learning Support Teams: innerhalb oder ausserhalb eines fixen Teams. Vor- und Nachteile? Was bedeutet es jeweils für die Kooperation?
-

Vielen Dank!

Wolters, M., Brückel, F., Häbig, Julia, Törmänen, M., Guerra, R., Beuschlein, H., & Suter, C. (under Review). Learning Support Teams an Schulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (Themenheft: Inklusive Lehrpersonenbildung und Inklusion – Herausforderungen und Perspektiven im Kontext von Behinderung.).

julia.haebig@phzh.ch
minna.toermaenen@hfh.ch
meike.wolters@hfh.ch

Häbig, J. & Totter A. (eingereicht): Learning Support Teams als neue Akteur:innen in der inklusiven Schulentwicklung: Erfahrungen aus einem Schweizer Projekt. In: Scarlett Kobs, Simon Wagner & Michel Knigge (Hrsg.): *Inklusive Schulentwicklung - Professionalisierung und Umsetzung*

Literature (HfH)

- Astudillo, L., Simón, C., & Fernández Blázquez, M. L. M. (2025). Current Roles of Support Teachers, Analysis of Their Contribution to Inclusive School: A Narrative Review. *Disabilities*, 5(1), 23. <https://doi.org/10.3390/disabilities5010023>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Bizer, G.Y., J.C. Barden, and R.E. Petty. 2003. Attitudes. In *Encyclopaedia of cognitive science*, 247–53. London: Nature Publishing Group
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Burke, K., and C. Sutherland. 2004. Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education* 125: 163–72.
- Campbell, J., L. Gilmore, and M. Cuskelly. 2003. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 28: 369–79.
- Carpelan, R. & Lahtero, T. J. (2025). *Leading education for inclusion*, In Bildung für alle stärken – Improve Education for All: Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen – A Handbook for Evidence-Based Development of Inclusive Schools. Wicki, M. & Törmänen, M. (eds.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, p. 119-128 10p.
- Carpelan, R. & Heikonen, L. (2025). *Meaningful work, leadership and stress - a study of Finnish principals*. EARLI 2025 Conference, Graz.
- Delgrande Jordan, M., Kuntsche, E. N., & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderung und-unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz-Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(1), 123-139.
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrerkooperation*. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt "Ganz In". Münster: Waxmann.
- Drossel, K. & Willems, A. S. (2014). *Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien*. In R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Münster: Waxmann.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden: *Stress und burnout in psychosozialen berufen* (p. 212). Asanger.
- Gülsün, İ., Malinen, O-P., Yada, A. & Savolainen, H. (2025). Applying the theory of planned behaviour to examine teachers' intentions to teach in inclusive classrooms and their inclusive practices. *British Educational Research Journal*, 00, 1-26. <https://doi.org/10.1002/berj.70023>
- Goddard, R. D., Skrla, L. & Salloum, S.J. (2017) The Role of Collective Efficacy in Closing Student Achievement Gaps: A Mixed Methods Study of School Leadership for Excellence and Equity, *Journal of Education for Students Placed at Risk* (JESPAR), 22:4, 220-236, DOI: 10.1080/10824669.2017.1348900
- Goddard, R. D., Goddard, Y. L., Kim, E. S., & Miller, R. J. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of nstructional leadership, teacher collaboration and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121, 501–530.

Literature

- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 115–145). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honingh, M. & Hooge, E. (2014). "The Effect of School-Leader Support and Participation in Decision Making on Teacher Collaboration in Dutch Primary and Secondary Schools." *Educational Management Administration & Leadership* 42 (1): 75–98. doi:10.1177/1741143213499256
- Kerr K. & Ainscow, M. (2024). The development of a methodology for enhancing equity within education systems, *International Journal of Research & Method in Education*, 47:2, 99-113, DOI: 10.1080/1743727X.2023.2231862
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Beltz Juventa.
- Merz-Atalik, K. (2025). *Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen – Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess*. In M. T. Wicki & M. Tormänen (Hrsg.), *Bildung für alle stärken. Handbuch evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen* (S. 69-83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Navarro, F. M. (2015). Learning support staff: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 2015. <https://doi.org/10.1787/5jrmzm39w45l-en>
- Preis, N., & Wissinger, J. (2021). Die Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit in inklusiven Schulen. Zu Rolle, Aufgaben und Praxis der Schulleitung. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz: Band 8*. (S. 165–171). Waxmann.
- Reintjes, C., Idel, T.-S., Baumgarten-Kelm, C., Heilemann, N., Behrens, D., Reinisch, F., Bellenberg, G., & Veber, M. (2026). Design-Based Research als Rahmenkonzept für inklusive Schulentwicklung in ganztägigen Grundschulen: Einblicke in Entwicklungsprozesse und Gelingensbedingungen. *EDeR. Educational Design Research*, 10(2). <https://doi.org/10.15460/pt6w1x23>
- Sahli Lozano, C., Baumli, N., Wüthrich, S., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 375-388. 10.1111/1471-3802.12607
- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Büchi, J. S., & Sharma, U. (2022). The concerns about inclusive education scale: short-form version (CIES-SF).
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Scruggs, T.E., and M.A. Mastropieri. 1996. Teacher perceptions of the mainstreaming/inclusion, 1958–1995. A research synthesis. *Exceptional Children* 63: 59–74.

Literature

- Shade, R.A., and R. Stewart. 2001. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure* 46: 37–41.
- Sharma, U., T. Loreman, and C. Forlin. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Stephenson, J., Carter, M., Webster, A., Waddy, N., & Morris, T. (2022). Supporting Students With Disability: Learning and Support Teachers and Learning Support Teams in NSW Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 151–163. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.10>
- Till, C. & Kolb, J. (2022). SpriCH – Sprachunterstützende Maßnahmen in Schweizer Schulen. Studie zur Kooperation multiprofessioneller Teams in integrativen Settings. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91 (2), 155–156.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
- Ufermann, L., Urton, K., & Domsch, H. (2024). „Let's talk about..." – Kooperation zwischen Sozialpädagogischen Fachkräften der Schuleingangsphase und Lehrkräften. *Zeitschrift für Inklusion*, 65-88.
- Ufermann, L., Domsch, H., & Urton, K. (2024). Perspectives of learning and support assistants on cooperation with teachers in inclusive education: A systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2445407>
- Venetz, M., Zurbriggen, C.L.A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M.G.P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire* (PIQ). www.piqinfo.ch
- Wolters Kohler, M., Brückel, F., Häbig, J., Törmänen, M., Guerra, R., Beuschlein, H., & Suter, C. (submitted). "Learning Support Teams an Schulen", *Die Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung", Themenheft: Inklusive Lehrpersonenbildung und Inklusion – Herausforderungen und Perspektiven im Kontext von Behinderung*. [«Learning Support Teams in Schools», The journal: *Contributions to Teacher Education*, Special issue: Inclusive Teacher Education and Inclusion—Challenges and Perspectives in the Context of Disability.]
- Yada et al., 2022. Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>.