

Buchhaupt, Felix [Hrsg.]; Becker, Jonas [Hrsg.]; Katzenbach, Dieter [Hrsg.]; Lutz, Deborah [Hrsg.]; Strecker, Alica [Hrsg.]; Urban, Michael [Hrsg.]

Qualifizierung für Inklusion. Grundschule

Münster ; New York : Waxmann 2022, 202 S. - (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Buchhaupt, Felix [Hrsg.]; Becker, Jonas [Hrsg.]; Katzenbach, Dieter [Hrsg.]; Lutz, Deborah [Hrsg.]; Strecker, Alica [Hrsg.]; Urban, Michael [Hrsg.]: Qualifizierung für Inklusion. Grundschule. Münster ; New York : Waxmann 2022, 202 S. - (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245926 - DOI: 10.25656/01:24592

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245926>

<https://doi.org/10.25656/01:24592>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Felix Buchhaupt, Jonas Becker,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz
Alica Strecker, Michael Urban

Qualifizierung für Inklusion

Grundschule

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 2

Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Grundschule



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 2

Print-ISBN 978-3-8309-4513-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9513-5

<https://doi.org/10.31244/9783830995135>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

*Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker & Michael Urban*

**Qualifizierung für Inklusion in der Grundschule – zur Kontextualisierung
der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms7**

Astrid Rank, Alina Quante, Sabine Sroka & Meike Munser-Kiefer

**Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ergebnisse aus
dem Projekt P-ink.....23**

*Frank Hellmich, Fabian Hoya, Jan Roland Schulze, Alexander Kirsch,
Eva Blumberg & Susanne Schwab*

**Kooperatives Unterrichten von Studierenden des Lehramts an Grund- und
Förderschulen als Vorbereitung auf den inklusiven naturwissenschaftlichen
Sachunterricht.....47**

*Muriel Schilling, Silvia Wiedebusch, Stephan Maykus, Niklas Gausmann,
Birgit Herz, Elisabeth von Stechow & Kirsten Menke*

**InproKiG – Qualifizierung von Lehr- und Fachkräften in inklusiven
Grundschulen für die interprofessionelle Kooperation63**

Jan Kuhl, Vera Moser, Lisa Marie Wolf & Torsten Dietze

**„Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“ – Ergebnisse zum
Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen79**

*Anke Langner, Carolin Frank, Lucille Friebe, Jasmin Hoch, Fanny Hösel,
David Jugel, Judith Jung, Petra Kemter-Hofmann, Daniel Martin, Julia Matusche,
Clemens Milker, Manuela Niethammer, Marlis Pesch, Anzhela Preissler,
Stefanie Richter, Marcus Schütte, Jan Steffens, Katrin Wesemeyer & Dorothee Wieser*

Das Projekt „Schule inklusiv gestalten“93

*Daniel Frischmeier, Laura Korten, Tobias Wollenweber, Marcus Nührenböcker,
Franz B. Wember & Christoph Selter*

**Das Fortbildungskonzept des Projekts GLUE – Gemeinsame Lern-
Umgebungen Entwickeln115**

Annika Ohle-Peters & Nele McElvany

**Evidenzbasierte Qualifizierung von angehenden Lehrkräften: Effektive und
adaptive Klassenführung im inklusiven Klassenzimmer (EQuaL-I)135**

Corinna Hank, Simone Weber & Christian Huber

**Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen für
die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung (SOZIUS) 147**

Katja Franzen, Timm Albers & Frank Hellmich

**Qualifizierung von Studierenden des Grund-
und Förderschullehramts für Inklusion in Schule
und Unterricht 163**

*Michael Grosche, Thomas Hennemann, Christian Huber, Johannes König, Markus Spilles,
Annika Bartling, Jacquelin Kluge, Katharina Gottfried, Kathrin Fussangel, Kai Kaspar,
Cornelia Gräsel, Conny Melzer & Sarah Strauß*

**Das Fortbildungskonzept des PARTI-Projekts:
Ein auf Partizipation bezogenes Response-to-Intervention-Modell
(PARTI) für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung 177**

Anja Hackbarth & Patricia Stošić

**Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Die Anwendung
forschungsbasierter Fälle für eine kasuistische Lehrer:innenbildung 191**

*Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker & Michael Urban*

Qualifizierung für Inklusion in der Grundschule – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms

1. Einleitung – Entstehungskontext und Ziele der Reihe „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgeschriebenen Förderrichtlinie zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ wurden im Zeitraum von 2017 bis 2021 insgesamt 39 Forschungsprojekte gefördert. Diese haben sich der Thematik der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für Inklusion, über verschiedene Bildungsbereiche hinweg, mit sehr unterschiedlichen Fragen und Methoden genähert. Eines dieser Projekte ist das Metavorhaben „MQInkBi“¹, welches neben der Vernetzung der Projekte insbesondere auch die Verbreitung und den Transfer der Ergebnisse aus der Förderrichtlinie unterstützt. Dazu dient u. a. die Herausgabe der auf vier Bände angelegten Reihe „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, deren zweiter hier vorliegender Band zur Grundschule die Forschungsergebnisse und die Produkte derjenigen Projekte vorstellt, welche sich mit der Qualifizierung für Inklusion des Personals der Grundschule auseinandergesetzt haben.

Insgesamt soll die Reihe einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Erträge der im Kontext der Förderrichtlinie durchgeführten Forschung zusammenhängend zu erschließen. Damit soll die Dissemination sowohl der Forschungsergebnisse als auch der entwickelten Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte, der Instrumente und der Materialien in die differenten gesellschaftlichen Bereiche der Wissenschaft, der Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen, der Bildungsadministration, der Politik und nicht zuletzt auch der Bildungspraxis unterstützt werden.

Dieser Entstehungskontext und der heterogene Kreis von Adressat:innen des vorliegenden Herausgeber:innenbandes bringt es mit sich, dass der Band unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen hat und unterschiedliche Lesarten bzw. Rezeptionsformen ermöglicht. So soll er die den Bereich der Grundschule betreffenden Forschungsergebnisse und Materialien aus der Förderrichtlinie übersichtlich darstellen und dadurch erstens einer breiteren Öffentlichkeit einen Überblick über aktuelle Entwicklungstendenzen in diesem Feld vermitteln und zweitens den in diesem Bereich forschenden Wissenschaftler:innen einen Einstieg in die tiefergehende Rezeption der Resultate der Förderrichtlinie ermöglichen. Um die Dissemination zusätzlich zu unterstützen, werden die Publikationen der einzelnen Forschungsprojekte über die

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1701 gefördert.

Homepage des Metavorhabens (www.qualifizierung-inklusion.de) fortlaufend gesammelt und publik gemacht sowie die Online-Zeitschrift „Qfi - Qualifizierung für Inklusion“ (www.qfi-oz.de) herausgegeben. Darüber hinaus werden derzeit Systematic Reviews zu unterschiedlichen Bildungsbereichen vorbereitet, die eine Einordnung der Forschung aus der Förderrichtlinie im internationalen Kontext erlauben.

Der vorliegende Band soll zugleich auch einen Überblick über die auf dieser Forschung basierenden, praxisrelevanten Produkte bieten. Diese Zielsetzung dürfte von besonderem Interesse für diejenigen sein, deren Aufgabe es ist, Aus-, Fort- und/oder Weiterbildungsangebote im Bereich der Qualifizierung für inklusive Bildung in der Grundschule zu konzipieren und durchzuführen. Auch einzelne Schulen, Schulträger, Institutionen der Lehrer:innenbildung und entsprechende Abteilungen aus Kultus- und Bildungsministerien bilden daher eine Zielgruppe des Bandes.

Die hier versammelten Projekte orientieren sich an unterschiedlichen Forschungsparadigmen und verwenden verschiedene Forschungsdesigns; doch gilt für die meisten dieser Projekte, dass sie eine Entwicklungs- und Transferdimension enthalten. Bei vielen dieser Projekte steht diese Dimension im Zentrum der Forschungs- und Entwicklungsarbeit. In der auf den Bereich der Grundschule bezogenen Bündelung bietet der Band einen Überblick über aktuell für dieses Feld genutzte Qualifizierungsansätze und -konzeptionen sowie dazugehörige Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaterialien. Die entwickelten Konzepte sind jeweils den nachfolgenden Projektbeiträgen zu entnehmen, die dazugehörigen Materialien sind darüber hinaus in vielen Fällen über externe Links (Open Educational Resources) abrufbar.² In dieser Hinsicht kommt dieser von uns für die Grundschule herausgegebenen Sammlung – wie auch den drei sich auf andere Bildungsbereiche beziehenden Bänden – eine intermediäre, Wissenschaft und Praxis vernetzende Aufgabe zu. Diese kann man in Anlehnung an Watling Neal, Neal, Kornbluh, Mills und Lawlor (2015) insofern auch als eine Brokerage-Funktion beschreiben, als dass die Sammelbände einen wichtigen Ausschnitt der einschlägigen Forschung zur Qualifizierung für Inklusion und die daraus hervorgehenden Transferprodukte auch jenseits des wissenschaftlichen Feldes in einer leicht zugänglichen Form darbieten.

Weitere Zielsetzungen des Bandes liegen darin, auch im Bereich der Bildungsadministration für inklusionsbezogene Qualifizierungsbedarfe der pädagogischen Fachkräfte zu sensibilisieren und für den Bereich der Bildungs- und Wissenschaftspolitik mit der Ergebnispräsentation zugleich die Desiderate zu verdeutlichen, denen sich zukünftige Steuerungsimpulse für das Feld der empirischen Bildungsforschung im Hinblick auf Inklusion widmen könnten. In dieser Dimension schließt der Band an die von Döbert und Weishaupt (2013b) zusammengetragenen Expertisen, darunter die von Hillenbrand, Melzer und Hagen (2013), Heinrich, Urban und Werning (2013) sowie Moser (2013) zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte im Kontext von Schule und Unterricht an. Auch bei den von Döbert und Weishaupt versammelten Expertisen handelt es sich um hybride Texte, die zwar im wissenschaftlichen

2 Eine tabellarische Übersicht über die in der gesamten Förderrichtlinie in den verschiedenen Bildungsbereichen entwickelten Konzepte und Materialien ist online abrufbar unter www.waxmann.com/buch4513.com.

Diskurszusammenhang geschrieben wurden, Forschungsstände synthetisierten und analysierten – darin aber doch auf eine politische Zielsetzung bezogen waren, insofern sie die Forschungsdesiderate im Hinblick auf Governance und Forschungsförderung beschrieben und Handlungsempfehlungen aussprachen, die sich nicht nur auf Wissenschaft, sondern ebenso auf die gesellschaftlichen Bereiche jenseits der Wissenschaft bezogen, die auch der vorliegende Band adressiert.

Schon diese 2013 veröffentlichte Expertise war durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt und kann als eine unmittelbare Vorarbeit betrachtet werden, auf deren Grundlage die Förderrichtlinie zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ konzipiert wurde. Damit steht das der Förderrichtlinie zugrundeliegende Cluster von insgesamt 39 Forschungsprojekten, darunter 11 zum Bereich Grundschule, in einem spezifischen, nicht nur wissenschaftlich bestimmten, sondern mindestens ebenso stark forschungs- und bildungspolitisch beeinflussten Entstehungszusammenhang. Man kann dies als eine intersektorale Ko-Konstruktion betrachten, die aus der Kooperation oder dem vernetzten Zusammenwirken von Prozessen in der Wissenschaft, der Politik, der Bildungspraxis und der Öffentlichkeit erwuchs und die exemplarisch dafür stehen kann, dass in einer solchen komplexen Konstellation normative Thematiken zunehmend als gesellschaftlich drängend und für das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche relevant betrachtet werden können. Bezogen auf die Thematik der Inklusion kann mit der 2009 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sogar eine sehr markante einzelne Landmarke identifiziert werden, die sehr stark in die differenten gesellschaftlichen Felder hineingewirkt und deren Wahrnehmung die jeweils auch feldspezifisch ausgeprägten, zugleich aber auch intersektoral korrespondierenden Prozesse stark beschleunigt hat. So hatten beispielsweise Döbert und Weishaupt (2013a) in ihrer Expertise das Erfordernis nicht nur einer Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für Inklusion, sondern eines Umbaus des gesamten Bildungssystems als eindeutige Konsequenz der Ratifizierung der UN-BRK gesetzt:

Wie auch immer vorgegangen wird, eines dürfte von Anfang an unstrittig sein: Die Realisierung des konzeptionellen Anspruchs der UN-Behindertenrechtskonvention und damit der Übergang zu inklusiver Bildung dürfte ein längerfristiger Prozess in Deutschland werden. Die besondere Herausforderung besteht darin, alle im Bildungswesen aktuell wie künftig notwendigen Entscheidungen, Schritte und Maßnahmen strategisch am Ziel inklusiver Bildung auszurichten. (S. 7)

Dennoch sollten weder die Ratifizierung der UN-BRK noch das Zustandekommen dieser Förderrichtlinie oder die hier zusammengestellten Forschungs- und Entwicklungsergebnisse vergessen lassen, dass die normative Inklusionsforderung jenseits des Rechts zwar nicht weniger, aber eben auch nicht mehr ist als eine normative Setzung, ein Impuls, der sich in die spezifischen Logiken unterschiedlicher gesellschaftlicher Felder übersetzen muss und dort auf eine widersprüchliche Gemengelage historisch ausdifferenzierter Strukturen und mehr oder weniger routinierter und schwer veränderbarer Prozessabläufe trifft (Urban, 2019). Der mit diesem Impuls

verbundene Reformanspruch an Bildungssysteme löst neben grundsätzlicher Zustimmung auch „Abwehrhaltungen und Skepsis“ (Wischer, 2008, S. 17) aus, da theoretische und strukturelle Widersprüche und Leerstellen nicht aufgelöst und Konflikte mit anderen gesellschaftlichen Erwartungen an Bildungsinstitutionen auch mit dem Ziel der Inklusion bestehen bleiben (vgl. z. B. Reiss-Semmler, 2019; Wischer & Trautmann, 2019).

Auch die Förderrichtlinie selbst kann als eine solche Übersetzung betrachtet werden, in der eine normative Orientierung in eine ganz konkrete textliche Ausgestaltung der Ausschreibung der Fördermöglichkeit von Forschungsschwerpunkten übertragen wurde. So lassen sich etwa die inhaltliche Arbeit rahmenden Fragen, in welchem Umfang und mit welchen Zeitkontingenten Fördermittel bereitgestellt werden, welche Maßgaben zum Transfer und zur Dissemination formuliert werden, als solche Übersetzungsleistungen verstehen. Inhaltlich betrifft die Übersetzungsleistung u. a. die Priorisierung von Qualifizierungsprozessen gegenüber Themen wie Diagnostik, ein Thema, das in der im Dezember 2019 ausgeschriebenen und 2021 gestarteten Förderrichtlinie „Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung“ bearbeitet wird, oder auch ganz andere Themen, die im Zusammenhang mit dem Aufbau inklusiver Bildungssysteme hätten fokussiert werden können. Es betrifft ebenso die theoretische Formierung des in dieser Förderrichtlinie zugrunde gelegten Inklusionsbegriffs: In der fachlichen Diskussion hat sich in den Bildungswissenschaften die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff etabliert, wobei nur das enge Begriffsverständnis ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen abzielt. Ein weites Verständnis von Inklusion umfasst demgegenüber alle Dimensionen der Heterogenität bzw. Differenz (z. B. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Löser & Werning, 2015). Mit diesem weiten Verständnis von Inklusion geht auch eine Annäherung von Sonderpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft einher (Sturm, 2016), wie sie z. B. schon Hinz (2004) in der Entwicklung von der Praxis der Integration zur Praxis der Inklusion dargestellt hat. In der Ausschreibung der Förderrichtlinie wurde allerdings das Ziel formuliert, dass eine wissenschaftlich fundierte Grundlage zur Qualifizierung der Fachkräfte geschaffen werden soll, um „gemeinsame Lehr-Lernprozesse behinderter und nicht behinderter Lernender“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016, S. 1) erfolgreich umsetzen zu können. Damit wurde für die Projekte der Förderrichtlinie ein auf das Differenzmerkmal der Behinderung fokussiertes Inklusionsverständnis vorgegeben.

2. Inklusion in der Grundschule

Der Umgang mit der Unterschiedlichkeit ihrer Adressat:innen ist bereits im gesellschaftlichen Kontext der Entstehung der deutschen Grundschule angelegt. So lässt sich die Grundschule im deutschen Bildungssystem in ihren grundlegenden Ideen zurückführen auf die in sich durchaus divergente Einheitsschulbewegung, deren gemeinsames Ziel aber in der Demokratisierung schulischer Bildung und damit in der Abkehr von einem durch ständische Interessen bestimmten Schulwesen lag (Götz &

Sandfuchs, 2014). Mit der politischen Veränderung zur demokratisch legitimierten Weimarer Republik ging auch die Gründung der Grundschule einher, die mit ihrem Gleichheitsversprechen auch als Schule der Demokratie bezeichnet wurde und die zudem stark von den Überlegungen der Reformpädagogik beeinflusst war (Götz & Sandfuchs, 2014; Rodehüser, 1989; vgl. kritisch zu dieser Sichtweise Tenorth, 2000).

Im Rahmen des deutschen Schulsystems entstand die Grundschule damit 1918 in dem prägenden Selbstverständnis, die Schule zu sein, in der alle Kinder gemeinsam beschult werden – wobei Kinder mit Behinderungen oder Förderbedarfen nicht mitgedacht und ausgeschlossen blieben. Sie ist die verpflichtende Verbindung zwischen den freiwilligen Angeboten des vorschulischen Elementarbereichs und dem anschließenden Übergang in die Sekundarstufe. Die Notwendigkeit zur individuellen Förderung war damit schon in der grundlegenden Bestimmung der Grundschule angelegt (vgl. Liebers, 2015) – lange Zeit allerdings, ohne dass mit allen Kindern auch Kinder mit Behinderung gemeint waren (Schorch, 2007) und eine Separierung auch anhand weiterer Differenzkategorien wie z. B. der Konfession erfolgte (Götz & Sandfuchs, 2014).

Üblicherweise dauert der Besuch der Grundschule in Deutschland vier Jahre, so dass die Kinder mit 10 Jahren in die Sekundarstufe eintreten, nur in Berlin und Brandenburg ist die Grundschule sechsjährig organisiert (Bellenberg & Klemm, 2014). Betrachtet man diese Gestaltung der Grundschule im europäischen Kontext, ergeben sich daraus mindestens zwei hier interessierende Aspekte zur Verortung der Grundschule im gesamten Bildungssystem (vgl. dazu Hörner, 2014; Schorch, 2007):

1. Bei der vorschulischen Elementarbildung und der Grundschule handelt es sich trotz durchaus vorhandener Versuche der Annäherung weiterhin um zwei prinzipiell voneinander getrennte Bereiche, zwischen denen nur punktuell funktionale Verknüpfungen existieren. Die Grundschule kann damit nicht an ein verbindliches System der vorschulischen Elementarbildung anknüpfen.
2. Die an die Grundschule anschließende Sekundarstufe ist in verschiedene Schultypen gegliedert, mit denen unterschiedliche Bildungsgänge und Schulabschlüsse verbunden sind. Der Grundschule kommt damit über die in den Bundesländern unterschiedlich geregelten Schulempfehlungen und der mit diesen einhergehenden Beratung der Eltern eine im internationalen Vergleich sehr früh einsetzende steuernde Funktion zu.

Aus dem Anschluss an den offeneren und nicht verpflichtenden Bereich der Elementarbildung ergibt sich mit dem Eintritt in die Grundschule die Aufgabe der schulischen Grundlegung: „Mit der Grund-Schule beginnt die organisierte Zusammenfassung und verpflichtende Kollektivierung Gleichaltriger zum Zwecke gemeinsamen, systematischen und zielführenden Lernens“ (Schorch, 2007, S. 37; vgl. auch Einsiedler, 2014). Dabei ist die Arbeit in der Grundschule auf die Kindheit ausgerichtet, ihre Pädagogik und Didaktik versteht sich daher als „kindgemäß“ (Schorch, 2007, S. 94), wobei die Bestimmung des Kindseins und die (schul)pädagogische Ausrichtung auf Kindheit im jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden muss. Diese Bestimmung der Kindgemäßheit der Grundschule ist

allerdings spätestens vor dem Hintergrund der Entwicklungen zur Kompetenzorientierung der Lehrpläne sowie der Einführung von Bildungsstandards zu relativieren (vgl. z.B. Liebers, 2014). Oft als zentral beschriebene methodische Orientierungen in der Grundschulpädagogik, wie den Unterricht aus der Perspektive der Kinder zu denken und ihnen damit auch einen Schonraum zur Reifung zu bieten (Götz & Sandfuchs, 2014), entwickelten sich zu aktuellen Konzepten der Lernprozessbegleitung und des adaptiven Unterrichts weiter (vgl. z.B. Liebers, Landwehr, Marquardt & Schlotter, 2015).

Insbesondere im Kontext der zunächst mit dem Ziel der Integration und nun der Inklusion vorangetriebenen Entwicklungen des Bildungs- und Schulsystems, die natürlich auch durch weitere Aufgaben und Zielsetzungen wie z.B. die zunehmende Entwicklung der Grundschule zur Ganztagschule (Rehm, 2018) beeinflusst werden, hat sich auch die Zusammensetzung der an Grundschulen tätigen pädagogischen Fachkräfte verändert. Während die primäre Berufsgruppe der Grundschule weiterhin die Grundschullehrkräfte darstellen, finden sich dort zunehmend auch Erzieher:innen, sozialpädagogische Fachkräfte, Schulbegleitungen und natürlich auch sonderpädagogische Lehrkräfte, die zur Umsetzung der vielfältigen schulischen Aufträge beitragen (z.B. Seifert, 2018).

Neben damit verbundenen Fragen der inter- bzw. multiprofessionellen Kooperation innerhalb der Grundschule bzw. auch der Kooperation mit den mit der Grundschule verbundenen außerschulischen Strukturen, finden sich im aktuellen Diskurs der Grundschulpädagogik zahlreiche weitere Themen, von denen an dieser Stelle nur einige beispielhaft genannt werden können.

- Die insbesondere durch die Ergebnisse von nationalen und internationalen Vergleichsstudien stärker in den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Fokus gerückte und trotz zahlreicher Reformbemühungen weiterhin bestehende enge Verbindung von sozialer Herkunft und schulischem Erfolg (Skorsetz, Bonanati & Kucharz, 2020).
- Die Möglichkeiten des Transfers der umfangreichen Forschungsergebnisse in die Unterrichtspraxis, sowohl im Bereich der Aus- als auch der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (Donie et al., 2019).
- Die Notwendigkeit zur Abgrenzung der Grundschulpädagogik von der Sonder-, Elementar- und Kindheitspädagogik vor dem Hintergrund sich zunehmend überschneidender Aufgabengebiete und Themenfelder (Götz, Miller, Einsiedler & Vogt, 2019).

Wie bereits angedeutet, spielte die Beschulung von Kindern mit Behinderung trotz des Selbstverständnisses als Schule für alle Kinder auch in der Grundschule lange Zeit keine Rolle. Erst mit dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung von 1973 wurde eine entsprechende Möglichkeit der allgemeinen Reform des Schulsystems auf den Weg gebracht. Als Ziel wurde hier unter der Überschrift „Probleme der Sonderpädagogik“ formuliert, dass „die Sonderpädagogik nicht mehr auf das Sonderschulwesen begrenzt sein [wird]“ (Deutscher Bundestag, 1973, S. 23). Und auch dann brauchte es noch eine lange Phase der Modell- und

Schulversuche, bis durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1994) zur „sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ die Beschulung von Kindern mit Behinderung als „gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen“ (Kultusministerkonferenz, 1994, S. 3) ein entscheidender bildungspolitischer Schritt gegangen wurde (vgl. für eine ausführliche Darstellung z.B. Schnell, 2003). Die Verankerung des Ziels der Integration in die Schulgesetze der Bundesländer stand dabei auch im Zusammenhang mit der Einführung des Benachteiligungsverbots aufgrund einer Behinderung im Grundgesetz im Jahr 1994 (Graumann, 2014), wobei an dieser Stelle auf die sehr unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern nur hingewiesen werden kann. Mit der Erklärung von Salamanca (1994) und der UN-BRK (2006) wurde die Forderung nach Integration und Inklusion – im engen und weiten Verständnis – weiter vorangetrieben, bis die Konferenz der Kultusminister mit Bezug auf die Kategorie der Behinderung die Idee der Inklusion in ihrem Beschluss zur „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ 2011 aufgriff (Kultusministerkonferenz, 2011; vgl. auch z. B. Kahlert & Heimlich, 2014; Speck-Hamdan, 2015).

Mit Blick auf den Begriff der Heterogenität bzw. dem aus dem Selbstverständnis der Grundschule erwachsenen Anspruch des Umgangs mit Heterogenität, wurden in der Grundschulpädagogik in den letzten Jahrzehnten verschiedene fachliche und begriffliche Problemstellungen bearbeitet. So lassen sich Auseinandersetzungen und methodisch/didaktische Entwicklungen zur Individualisierung und Differenzierung (z.B. Götz & Müller, 2005; Heinzel & Prengel, 2002; Heinzel & Koch, 2017) ebenso dem Feld des Umgangs mit Heterogenität zuordnen wie die Diskurse zum adaptiven Unterricht (Hertel, Warwas & Klieme, 2011; Liebers et al., 2015) oder die „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 1993, 2018). Damit reagierte die Grundschulpädagogik auf die in den 70er Jahren aufkommende Wahrnehmung, dass der auf die Gründungsphase der Grundschule zurückgehende Anspruch auf einen angemessenen Umgang mit Heterogenität weiterentwickelt werden muss (Inckemann, 2014).

Um einschätzen zu können, inwieweit diese an das Schulsystem herangetragenen bildungspolitischen Entscheidungen und Zielsetzungen schon zu substanziellen Veränderungen geführt haben, lohnt ein Blick in die allgemeinen Schulstatistiken, wobei der Umgang mit Heterogenität auf die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs enggeführt wird. Das Statistische Bundesamt zählt einen Anstieg von 83.600 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen der Klassenstufen 1 bis 10 im Schuljahr 2008/09 auf 231.500 Schüler:innen im Schuljahr 2018/19 (Statistisches Bundesamt, 2021, S. 104), was auf den ersten Blick als eine Entwicklung zunehmender inklusiver Beschulung gesehen werden könnte. Dieser Anstieg geht aber einher mit einem ebenfalls deutlichen Anstieg des Anteils von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der gesamten Schülerschaft von 6,3% auf 7,8% im gleichen Zeitraum (Statistisches Bundesamt, 2021, S. 104), wodurch die gestiegene Inklusionsquote mehr als relativiert wird. Daher lohnt sich für eine Einschätzung der Entwicklung der Blick auf die Exklusionsquote, d.h. auf den Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schüler:innen, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden. Vom Schul-

jahr 2008/09 bis zum Schuljahr 2018/19 ging die Exklusionsquote von 4,8 % um 0,6 Prozentpunkte auf 4,2 % zurück (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020, S. 10). Damit scheint deutlich zu sein, dass die bildungspolitischen Entscheidungen zumindest auf dieser statistischen Ebene zu noch sehr überschaubaren systemischen Entwicklungen geführt haben.

Ergänzend zu dieser allgemeinen Betrachtung zeigt ein detaillierterer Blick auf die Grundschule auch hier verschiedene Aspekte der Entwicklung mit dem Ziel der inklusiven Beschulung:

- Der Anteil der direkten Einschulung von Kindern in die Förderschule ist laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung von 2009 bis 2017 um 0,6 Prozentpunkte auf 3,0 % gesunken, was in einen Zusammenhang mit dem Inkrafttreten der UN-BRK gebracht wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 83). Dabei ist aber darauf hinzuweisen, dass 3 % weiterhin etwa 21.700 der schulpflichtigen Kinder entsprechen und zudem der Anteil im Jahr 2005 ebenfalls bei „nur“ 3,1 % lag (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Tab. C5-9web).
- Im Schuljahr 2018/19 sind insgesamt 25.662 Schüler:innen von der Regelschule auf die Förderschule gewechselt, davon 10.572 aus der Grundschule (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020, S. 12).
- Etwas ältere Daten legen nahe, dass im Verlauf vom Elementarbereich, über die Grundschule, bis schließlich in die Sekundarstufe die Inklusionsquote der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Stufe zu Stufe in den Regelschulen deutlich sinkt. Während im Schuljahr 2013/14 deutschlandweit immerhin 67,0 % der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf allgemeine Einrichtungen der Elementarbildung besuchten, lag der Anteil in der Grundschule bei 46,9 % und in der Sekundarstufe I nur noch bei 29,9 % (Klemm, 2015, S. 55).³ Die hinter diesen Daten stehenden biographischen Brüche und Erfahrungen des Ausschlusses der einzelnen Kinder und Jugendlichen sollten durch die Entwicklung des Bildungssystems zu mehr Inklusion zunehmend verhindert werden.
- In Hessen wurden im Schuljahr 2016/17 etwa drei von vier Grundschulen in Großstädten auch von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht, während dies in Landkreisen nur bei etwa zwei von drei Grundschulen der Fall ist (Weishaupt, 2019, S. 257). Es ist anzunehmen, dass diese Differenz auch in anderen Bundesländern und zumindest in der Tendenz auch aktuell besteht.
- Ebenfalls mit Daten aus Hessen zeigt Weishaupt zudem, dass die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf viele Schulen und die daraus resultierende relativ geringe Zahl der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den jeweiligen allgemeinen Schulen Folgen für die Gestaltung der Förderung haben dürfte. So wurden in Hessen im Schuljahr 2016/17 Grundschulen von durchschnittlich 4,1 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht. In etwa einem Viertel dieser Grundschulen, war dies jeweils nur ein:e Schüler:in. Daraus stellt sich für Weishaupt die Frage, ob in solchen Fällen – bedingt durch die im Regelfall bestehende Verknüpfung von (personel-

3 Die Zahlen der einzelnen Bundesländer unterscheiden sich dabei mitunter zwar sehr deutlich, in der Tendenz ist dieser Verlauf aber in allen Ländern sichtbar.

len) Ressourcen mit den schulischen Fallzahlen – eine angemessene (sonder)pädagogische Förderung sichergestellt werden kann (Weishaupt, 2019, S. 259f.).

Diese Daten weisen nachdrücklich darauf hin, dass in der Entwicklung des Bildungs- und Schulsystems und auch der Grundschule vor dem Hintergrund des in der UN-BRK formulierten Rechts von Menschen mit Behinderung, „nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen [zu] werden“ (UN-BRK, Art. 24 Absatz 2a) zwar schon manches erreicht wurde, viele Entwicklungsziele aber weiterhin bestehen. Die Förderrichtlinie zur Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung hat als einen zentralen Schritt zu diesen Zielen den Aspekt der Qualifizierung in den Fokus genommen.

3. Qualifizierung für Inklusion in der Grundschule

In den bereits erwähnten Expertisen von Hillenbrand, Melzer und Hagen (2013), Heinrich, Urban und Werning (2013) und Moser (2013) zu Schule und Unterricht wurden verschiedene Desiderate und Perspektiven für die Qualifizierung und Forschung herausgearbeitet. Diese bilden einen systematischen Ausgangspunkt zur Betrachtung und Einordnung der Erträge der Förderrichtlinie und der in diesem Band versammelten Beiträge der Projekte aus dem Bereich der Grundschule.

In einer allgemeinen Perspektive wird ausgehend von der Feststellung, dass es trotz vieler bestehender Konzepte kaum gesichertes Wissen zur Lehrer:innenbildung gibt (Heinrich et al.), von Moser darüber hinaus konstatiert, dass es insbesondere an empirischem Wissen über (sonder)pädagogische Kompetenzen in inklusiven Schulen mangelt. Eine mögliche Ursache für diesen Mangel an empirischen Daten lässt sich mit Heinrich et al. in der empirisch noch nicht oder nur vereinzelt und in Ansätzen vorhandenen und damit auch empirisch nicht fassbaren inklusiven schulischen Bildung sehen. Sie sehen daher eine der empirischen Erforschung vorgelagerte Aufgabe darin, ein normatives Modell inklusiver Bildung als Grundlage der Lehrer:innenbildung zu entwickeln. Zu diesem Punkt lässt sich konstatieren, dass fast alle Projekte der Förderrichtlinie dazu beigetragen haben, empirisches Wissen zur Lehrer:innenbildung im Kontext von Inklusion zu sammeln. Explizit sonderpädagogische Kompetenzen wurden im Bereich der Grundschule dabei vom Projekt FoLis in den Blick genommen.

Bezogen auf konkretere Forschungsdesiderate werden zur Gestaltung von Unterricht empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Merkmalen des Unterrichts, der Lehrkräfte und der Leistungsentwicklung der Schüler:innen (Moser) ebenso benannt wie die Erforschung der Wirkung unterschiedlicher Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung im inklusiven Unterricht, die Bedeutung des Classroom Managements und die Verknüpfung von sonderpädagogischer Diagnostik mit der Planung und Umsetzung von inklusivem Unterricht (Heinrich et al.). Hillenbrand et al. bemängeln daneben auch den Mangel an Forschung da-

rüber, wie das vorhandene bzw. vermittelte Wissen von Lehrkräften im unterrichtlichen Handeln umgesetzt werden kann. Auch Heinrich et al. sehen Forschungsbedarf im Hinblick auf die Modalitäten und Bedingungen der Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem und sonderpädagogischem Wissen. Daneben benennen sie auch die Bereiche der Diagnostik und des Spannungsfelds zwischen Individualisierung und Leistungsdifferenzierung. Von den Projekten der Förderrichtlinie, die dem Bereich der Grundschule zuzurechnen sind, haben die Projekte EQual-I, PARTI und P-ink die Bedeutung des Classroom Managements aufgegriffen. Eine explizite Verknüpfung der Diagnostik mit der Planung und Umsetzung des Unterrichts findet sich in den Projekten GLUE, PARTI, P-ink und SING.

Bezogen auf die konkreten Kompetenzen und Wissensbestände des pädagogischen Personals, sieht Moser eine Notwendigkeit in der Entwicklung empirisch basierter Professionsmodelle, die auch Auskunft darüber geben, welche Aufgaben durch welche Profession zu erfüllen und welche Kompetenzen dafür notwendig sind. Aufgegriffen wurde dieses Desiderat in den Projekten FoLis und InproKiG.

Hinsichtlich der Gestaltung der Ausbildung sehen Heinrich et al. ein Forschungsdesiderat in der Entwicklung einer inklusionsorientierten Verknüpfung von erster und zweiter Phase der Lehrer:innenausbildung und der Differenzierung von Kolleg:innen in der Fort- und Weiterbildung hinsichtlich des vorhandenen Wissens- und Ausbildungsstandes in Bezug auf Inklusion. Diese Forschungsdesiderate werden in den Expertisen um konkrete Vorschläge und Perspektiven ergänzt, und zwar für die Gestaltung der aktuellen Qualifizierungsmaßnahmen für eine inklusive schulische Bildung. Neben einer allgemeinen Klärung der zum Zeitpunkt der Expertisen als diffus betrachteten Inhalte und des Auftrags der Maßnahmen zur Qualifizierung für Inklusion, sehen Hillenbrand et al. insbesondere im Studium des sonderpädagogischen Lehramts eine fehlende empirische Orientierung. Während die empirische Orientierung des Studiums in keinem der Projekte aus dem Bereich der Grundschule explizit thematisiert wurde, tragen die Projekte aus der Förderrichtlinie insgesamt dazu bei, die Inhalte und den Auftrag der Maßnahmen zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte zu konkretisieren.

Inhaltlich sollte die Qualifizierung für eine inklusive schulische Bildung so ausgerichtet sein, dass sie die Verknüpfung von Einstellungen, Wissen und Handeln im Kontext inklusiver Beschulung (Hillenbrand et al.), bzw. die Entwicklung einer positiveren Wertorientierung zur Inklusion und zum allgemeinen Unterricht (Heinrich et al.) berücksichtigt. Neben der Vermittlung von Beratungskompetenzen führen Heinrich et al. auch die Vermittlung von schulkulturellen Bedingungen und die Thematisierung des Verhältnisses von Leistungsorientierung und sonderpädagogischer Förderung an, um eine kohärente Haltung zu diesem wichtigen Aspekt inklusiver Beschulung entwickeln und in das eigene Professionsverständnis integrieren zu können. Eine Ausrichtung der Maßnahme auf die Verknüpfung von Einstellungen, Wissen und Handeln findet sich in Ansätzen im Projekt GLUE, das zudem ebenso wie das Projekt InproKiG auch auf die Entwicklung einer positiveren Wertorientierung zu Inklusion abzielt. Im Projekt P-ink findet sich zudem auch die inhaltliche Vermittlung beratender Kompetenzen.

Für die Qualifizierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Inklusion werden sowohl von Heinrich et al. als auch von Hillenbrand et al. als Adressat:innen grundsätzlich alle Lehrämter, bzw. insbesondere die Lehrkräfte der Regelschule benannt. Darüber hinaus werden von Heinrich et al. Personen in Unterstützungs- und Ausbildungssystemen für Schulen sowie Schulleitungen als möglichst unmittelbar zu qualifizierende Personengruppen angeführt. Die Adressierung grundsätzlich aller Lehrämter wird von fast allen Projekten im Bereich Grundschule der Förderrichtlinie aufgegriffen, während von den hier betrachteten Projekten das Feld der beruflichen Bildung nur durch das Projekt SING in das Qualifizierungskonzept einbezogen wird.

In diesem thematischen Kontext lässt sich auch das in allen drei Expertisen benannte Forschungsdesiderat der inter- bzw. multidisziplinären Kooperation verorten. Neben einer Vertiefung der empirischen Basis des Wissens über Kooperation im Kontext von Inklusion, bestand aus Sicht von Heinrich et al. daran anschließend die Notwendigkeit der Entwicklung und Evaluation von Konzepten der Kooperation, die an die Bedingungen des deutschen Bildungssystems angepasst sind. Im Rahmen der Projekte des Bereichs Grundschule wurde dieses Desiderat in der Förderrichtlinie in den Projekten GLUE, InproKiG, KLinG und P-ink berücksichtigt.

Schließlich machen Heinrich et al. auf die Bedeutung praktischer Erfahrungen für die Qualifizierung aufmerksam. Sie betonen dazu die Bedeutung von Praktika, die in Schulen absolviert werden sollten, die eine erfolgreiche bzw. etablierte inklusive Praxis entwickelt haben. Auch das Referendariat sollte demnach in einer inklusiven Schule ermöglicht werden. Zudem weisen sie auf die Bedeutung fallorientierter Ausbildungspraxen anhand entsprechend aufbereiteter Falldarstellungen hin, um die Komplexität inklusiver sonderpädagogischer/inklusive Förderung exemplarisch erfahrbar werden zu lassen.

Im Hinblick auf die Gestaltung der Ausbildungspraxis für inklusive Bildung weisen Heinrich et al. auf mögliche Perspektiven für die Strukturierung der Lehramtsausbildung hin, in der die Lehrämter der Regelschule und der Förderschule miteinander verschränkt werden. Dadurch könne allen zukünftigen Lehrkräften eine grundlegende Ausbildung in sonder- und inklusionspädagogischen Inhalten ermöglicht werden. Damit gehen auch Notwendigkeiten der verstärkten Zusammenarbeit zwischen Disziplinen einher, wie sie vom Projekt SING im Grundschulbereich aufgegriffen wurden.

Die im vorliegenden Band versammelten Projekte zur Qualifizierung für Inklusion im Bereich der Grundschule zeigen, dass in der Förderrichtlinie einige der bestehenden Desiderate aufgegriffen und bearbeitet wurden. Zugleich bestehen aber weiterhin Forschungslücken zur Qualifizierung für inklusive Bildung, die durch zukünftige Bemühungen aufgegriffen werden sollten. Auch wenn es naheliegend und sinnvoll ist, die in den Expertisen benannten und z. T. weiterhin bestehenden Desiderate aufzugreifen und konkrete spezifische Fragen auf unterschiedlichen Ebenen zu bearbeiten, so scheint die bereits angesprochene Notwendigkeit der Verständigung über ein grundlegendes normatives Modell inklusiver Bildung weiterhin eine drängende Aufgabe der beteiligten Disziplinen zu sein.

4. Kurzvorstellung der Beiträge

Der Beitrag von Astrid Rank und Kolleg:innen stellt eine Fortbildungsmaßnahme mit dem Schwerpunkt der *Kooperation von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften* vor. Das von ihnen entwickelte und durchgeführte Projekt „Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung“ (P-ink) umfasst ein breites Spektrum inhaltlich relevanter und komplexer Themenfelder – und verdeutlicht anhand vielfältiger empirischer Daten aus der Evaluation die Komplexität der Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen für inklusive Bildung.

Die Kooperation steht auch im Beitrag von Frank Hellmich und Kolleg:innen im Zentrum des Interesses, wobei im Projekt „Kooperatives Lernen von Lehramtsstudierenden im Zusammenhang mit ihrer Qualifizierung für den *inklusive naturwissenschaftlichen Sachunterricht* der Grundschule“ (KLinG) Studierende adressiert wurden. In ihrer Studie nahmen sie unter anderem die Frage nach den Auswirkungen der Beziehungsqualität zwischen den kooperierenden Studierenden auf die Schüler:innen in den Blick.

Ein umfassendes Manual zur „Qualifizierung von Lehr- und Fachkräften in inklusiven Grundschulen für die *interprofessionelle Kooperation*“ stellen Muriel Schilling und ihre Kolleg:innen aus dem Projekt InproKiG vor. Der Beitrag liefert neben einem Einblick in die Konzeption, Entwicklung und Evaluation des Manuals insbesondere einen ersten Überblick über das modular aufgebaute Fortbildungsmodul, mit dem auch die Schulentwicklung als Ganzes unterstützt werden kann.

Im Projekt „Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen“ (FoLis) haben sich Jan Kuhl und Kolleg:innen mit den veränderten *Orten und Inhalten der Arbeit förderpädagogischer Lehrkräfte* auseinandergesetzt. Auf der Grundlage quantitativer und qualitativer empirischer Daten werden aus einer steuerungs-, organisations- und professionstheoretischen Sichtweise Erkenntnisse hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Einsatzes, der Aufteilung von Zuständigkeiten, sowie der erlebten Wirksamkeit und Belastung dargestellt.

Kennzeichen des Projekts „Schule inklusiv gestalten“ (SING) war die Zusammenarbeit verschiedener universitärer Disziplinen und Fachdidaktiken, sowie die enge Verbindung zwischen den Ebenen der Praxis, der Lehre und der Forschung. Anke Langner und ihre Kolleg:innen stellen in ihrem Beitrag die Produktivität und Komplexität dieses Ansatzes vor und entwickeln darin nicht nur ein *Modell für inklusionssensiblen Fachunterricht*, sondern stellen zudem Kompetenzprofile von Lehrkräften und ein Modell für Schulentwicklung im Kontext von Inklusion vor.

Das Projekt GLUE – „Gemeinsame Lern-Umgebungen Entwickeln“ hat mit der Entwicklung und Umsetzung einer Blended-Learning-Fortbildungsreihe einen Beitrag im Kontext der Qualifizierung für einen *inklusive Mathematikunterricht* geleistet. Daniel Frischmeier und Kolleg:innen stellen in ihrem Beitrag das Konzept sowie Einblicke in die Evaluation der Maßnahme vor, die sowohl fachliche Aspekte, als auch Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den Blick genommen hat.

Im Projekt EQuaL-I wurde ein digitales Tool entwickelt, das in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung nach dem Ansatz des Serious Educational Gamings *Methoden der effektiven und adaptiven Klassenführung* vermittelt. Damit verfolgen Annika Ohle-Peters und Nele McElvany auch das Ziel, deklarativ erworbenes Wissen mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen.

Corinna Hank und Kolleg:innen haben in ihrem Projekt „*Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen* für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung“ (SOZIUS) eine Methode zur Umsetzung des kooperativen Lernens in der Grundschule entwickelt. In ihrem Beitrag stellen sie das Konzept sowie erste deskriptive Befunde der längsschnittlich ausgerichteten Interventionsstudie vor.

Ein universitäres Ausbildungskonzept für den inklusiven Unterricht in der Grundschule wurde von Katja Franzen und Kolleg:innen im Projekt „Qualifizierung von Studierenden des Grund- und Förderschullehramts für Inklusion in Schule und Unterricht“ (KinU) entwickelt und evaluiert. Inwieweit das Konzept, das neben theoretischen Inhalten auch verschiedene Praxiselemente enthält, zur *Kompetenzentwicklung der Studierenden beigetragen* hat, wird im Rahmen des Beitrags dargestellt.

Michael Grosche und Kolleg:innen haben im Projekt „Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell“ (PARTI) ein Fortbildungskonzept für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ausgearbeitet. Dieses Modell, das von Teams in Schulen erarbeitet, adaptiert und umgesetzt werden kann, verfolgt den Anspruch der *systematischen Steuerung individueller Diagnostik und Förderung*. Der Beitrag in diesem Band gibt einen ersten Einblick in die Grundlagen und das Fortbildungskonzept.

Im Rahmen des Projekts „Lokale Konstellationen inklusiver Bildung. Wissen, Handeln, Organisationen im Bildungsraum“ (LoKoBi) wurde ein *kasuistisch orientiertes Format für die schulentwicklungsbezogene Lehrer:innenbildung* entwickelt. Anja Hackbarth und Patricia Stošić stellen in ihrem Beitrag neben der theoretischen Grundlegung des Konzepts insbesondere eine beispielhafte praxeologisch fundierte Fallanalyse vor.

Die tabellarische Übersicht über die entwickelten Konzepte, Materialien sowie Hinweise zu deren Verfügbarkeit und Erwerb finden sich unter www.waxmann.com/buch4513.



Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://org.doi/10.3278/6001820fw>
- Bellenberg, G. & Klemm, K. (2014). Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 46–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“* (Bundesanzeiger AT 29.03.2016 B5).
- Deutscher Bundestag (1973). *Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bildungsgesamtplan*. Drucksache 7/1474. Verfügbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf>
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013a). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2013b). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G. et al. (Hrsg.). (2019). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer VS. <https://org.doi/10.1007/978-3-658-26231-0>
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 225–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, M., Müller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2019). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 12–21). Wiesbaden: Springer VS. https://org.doi/10.1007/978-3-658-26231-0_2
- Götz, M. & Müller, K. (Hrsg.). (2005). *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 9). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://org.doi/10.1007/978-3-322-80804-2>
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2014). Geschichte der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 32–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, O. (2014). Integration behinderter Kinder in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 99–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Heinzel, F. & Koch, K. (Hrsg.). (2017). *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 21). Wiesbaden: Springer VS. <https://org.doi/10.1007/978-3-658-15565-0>
- Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.). (2002). *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 6). Opladen: Leske + Budrich. <https://org.doi/10.1007/978-3-322-99542-1>
- Hertel, S., Warwas, J. & Klieme, E. (2011). Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 803–804.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://org.doi/10.11586/2020035>

- Hörner, W. (2014). Grundschule in Europa. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 52–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Inckemann, E. (2014). Binnendifferenzierung – Individualisierung – adaptiver Unterricht. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 374–384). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2014). Inklusion als Aufgabe des Bildungssystems, insbesondere der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 104–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Liebers, K. (2014). Lehrpläne für die Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 339–344). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liebers, K. (2015). Historische Konzepte der Beobachtung von Schulanfängerinnen – Impulse für die Diskussion zur Lernprozessbegleitung? In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (S. 73–78). Wiesbaden: Springer VS. https://org.doi/10.1007/978-3-658-11346-9_6
- Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K. (Hrsg.). (2015). *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-115679>
- Moser, V. (2013). Professionalisierungsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135–146). Münster: Waxmann.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 2). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2* (Dialektik der Be-Hinderung, S. 33–56). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rehm, I. (2018). *Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Lehrerprofessionalisierung im Übergang*. Wiesbaden: Springer VS. <https://org.doi/10.1007/978-3-658-20534-8>
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Rodehüser, F. (1989). *Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung und Analyse der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter Berücksichtigung ihrer Entstehungszusammenhänge und möglicher Perspektiven für die Zukunft* (2. Aufl.). Bochum: Winkler.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim: Juventa.
- Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, A. (2018). Kooperation und Teamarbeit in der inklusiven Grundschule – Empirische und theoretische Annäherungen an ein Desiderat. In K. Müller & S. Ginkelmaier (Hrsg.), *Inklusion in der Schulpädagogik. Ansprüche, Umsetzungen, Widersprüche* (S. 192–204). Weinheim: Beltz Juventa.
- Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (2020). Diversität und soziale Ungleichheit als Herausforderung an die Grundschule. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 24, S. 2–7). Wiesbaden: Springer VS. https://org.doi/10.1007/978-3-658-27529-7_1
- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18, S. 13–22). Wiesbaden: Springer VS. https://org.doi/10.1007/978-3-658-06955-1_2
- Statistisches Bundesamt (2021). *Bildung. Auszug aus dem Datenreport 2021*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-3.pdf?__blob=publicationFile
- Sturm, T. (2016). Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 179–183). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Tenorth, H.-E. (2000). Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(4), 541–554. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-69123>
- Urban, M. (2019). Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive. Ein Hinweis auf theoretische Komplikationen und die Skizzierung eines komplexen Forschungsprogramms. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 40–47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Watling Neal, J., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J. & Lawlor, J. A. (2015). Brokering the Research-Practice Gap: A typology. *American Journal of Community Psychology*, 56(3–4), 422–435. <https://org.doi/10.1007/s10464-015-9745-8>
- Weishaupt, H. (2019). Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 14, S. 251–267). Münster: Waxmann. <https://org.doi/10.31244/dds.bh.2019.14.15>
- Wischer, B. (2008). Reformengagement als Reflexionsproblem – kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *TriOS*, 3(1), 5–19.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2019). Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Gibt es den normalen Schüler (noch)? In Schule und Unterricht mit Diversität umgehen* (S. 23–38). Münster: Waxmann.

Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ergebnisse aus dem Projekt P-ink

Zusammenfassung

Das Projekt *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung* (P-ink) fokussiert die Kooperation von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Kontext, vorrangig in der Grundschule. Dafür wurde unter Einbezug empirischer sowie theoretischer Erkenntnisse eine Fortbildungsmaßnahme entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Die Begleitstudie erfasste zu mehreren Messzeitpunkten sowohl quantitative als auch qualitative Daten. Ausgehend von der heterogenen Teilnehmer-schaft dieser Fortbildung werden Konzeption und praktische Durchführung der Professionalisierungsmaßnahme beschrieben. Einzelne Fortbildungsinhalte werden konkretisiert und mit Arbeitsergebnissen der Teilnehmenden illustriert. Abschließend werden bisherige Erkenntnisse beschrieben, aus welchen Folgerungen für eine Fortbildungskonzeption im Allgemeinen sowie die zukünftige Fortführung dieser Professionalisierungsmaßnahme im Besonderen abgeleitet werden können.

Schlüsselworte: Fortbildung, Kooperation, Inklusion

Abstract

The research project *Professionalisation for an Inclusive School System in the Third Phase of Teacher Education* (P-ink) focuses on the collaboration between regular and special education teachers in inclusive schools, mainly primary schools. By comprising current empirical data as well as theoretical knowledge, a training for professional development was designed, provided and evaluated. The research study collected both quantitative and qualitative data at several measurement times. According to the starting state, the participants of the training turned out to be quite a heterogeneous group which was taken into consideration when designing and providing the training for professional development. Selected content and participants' work results during the training are depicted in this article. Also, empirical results of the study and their implications for developing teacher training will be described and considerations regarding the future continuation of this professionalisation training can be derived.

Keywords: Teacher Training, collaboration, inclusion

1. Ziele des Projektes

Zielgerichtete Kooperation gilt als wichtige Voraussetzung, damit Inklusion im Bildungswesen gelingen kann (Batzdorfer & Kullmann, 2016) und ist untrennbar mit der Qualität inklusiver Schulen sowie deren Schulentwicklung verbunden (Heimlich, 2018). Der deutschsprachige Forschungs- und Fachdiskurs fokussiert dabei zu- meist auf die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen (u. a. Arndt & Werning, 2013; Kreis, Wick & Korosok Labhardt, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014).

Im Vorhaben „Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung“ (P-ink)¹ wurde ebenfalls die Zusammenarbeit von Lehrkräften des Regelschul- und Sonderschullehramtes in den Mittelpunkt gestellt. Auch wenn das Ziel von Inklusion eine gemeinsame Schule für alle Kinder darstellt, geht es in diesem Projekt in erster Linie um die Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, die durch die Umsetzung der UN-BRK (2009) einen Rechtsanspruch darauf haben, an Regelschulen unterrichtet zu werden. Das liegt vor allem am Bedarf der Lehrpersonen, so dass wir für diese Studie einem engen Inklusionsbegriff folgen. Ziel war es, Lehrkräfte für die Arbeit in transdisziplinären Teams zu qualifizieren. Dazu wurde eine Professionalisierungsmaßnahme zur Kooperation in zentralen Themen des inklusiven Settings entwickelt und durchgeführt. In der begleitenden Studie wurde untersucht, ob sich dadurch die Kompetenzen der kooperierenden Tandems für inklusive Bildung verändern. Erfasst wurden inklusionsbezogenes Wissen, inklusionsbezogene Überzeugungen, allgemeine und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und unterrichtsbezogene Zielorientierungen. Darüber hinaus wurde die Kooperation der Lehrämter erhoben. Die Studie folgt dem kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz (Baumert & Kunter, 2006; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter 2015), adaptiert für das inklusive Setting: Wie für Unterricht allgemein so gelten auch für inklusiven Unterricht Professionswissen, Motivation (Rank, 2012), Einstellungen, Beliefs (Jordan, Schwartz & McGieh-Richmond, 2009; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015) und Selbstwirksamkeitserwartungen (Bosse & Spörer, 2014; Kopp, 2009) als handlungsleitend. Hinzu kommen Kompetenzfacetten der Lehrämter, die durch das jeweilige Studium spezialisiert erworben werden und erst in der gelungenen Kooperation im inklusiven Klassenzimmer gewinnbringend genutzt werden können (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Löser & Werning, 2013), weil neben einer abgestimmten Arbeitsteilung auch eine Ko-Konstruktion von Expertise in diesen Facetten der professionellen Handlungskompetenz erforderlich ist.

Bezogen auf Inklusion gibt es einige Studien zu Überzeugungen und Werthaltungen auf der Ebene von Studierenden (Beacham & Rouse, 2012; Bosse & Spörer, 2014; Kopp, 2009; Scholz, Gebhardt & Tretter, 2010) und auf der Ebene von Lehrkräften (Gebhardt et al., 2011; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013; Kullmann et al., 2015). Sonderpädagog:innen sowie Grundschulpädagog:innen stehen der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung grundsätzlich positiv gegenüber, es herrscht jedoch höhere Skepsis vor, je schwerer sich die Einschränkung der Kinder darstellt (Avramidis & Norwich, 2002; Gebhardt et al., 2011; Scheer, Scholz, Rank & Donie, 2015).

Eine hohe Bedeutung kommt darüber hinaus der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften zu. Für das Arbeiten im inklusiven Setting ist sowohl die allgemeine als auch die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte ausschlaggebend. Ältere Studien zeigen, dass Lehrkräfte mit höherer allgemeiner Selbstwirksamkeit mit Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf kon-

1 Das Projekt P-ink wurde unter dem Förderkennzeichen 01/NV1703 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (2017–2020).

struktiver und unterstützender umgehen (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984) und diese seltener auf Sonderschulen empfehlen (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993). Scheer et al. (2015) fanden hohe Ausgangswerte bei Studierenden und Referendar:innen in Bezug auf das Konstrukt der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung mit signifikanten Unterschieden zwischen verschiedenen Lehrkräften. Zudem sind auch motivationale Zielorientierungen relevant für das Denken und Handeln angehender und tätiger Lehrkräfte. Beispielsweise sind Lehrkräfte mit einer hohen Lernzielorientierung (*Mastery Goal Orientation*) motiviert, etwas über effektives Unterrichten dazuzulernen und ihre professionellen Kompetenzen zu erweitern (Butler, 2007; Retelsdorf, Butler, Streblo & Schiefele, 2010).

Es gibt Hinweise darauf, dass Kooperation eine zentrale Gelingensbedingung ist (Löser & Werning, 2013). In der Regel haben Lehrkräfte eine eher zustimmende Einstellung zum Team-Teaching im Zwei-Pädagogen-System (Pancsofar & Petroff, 2016). Häufig werden positive Entwicklungen (z. B. ein *voneinander Lernen*) berichtet, doch es zeigen sich auch Hemmnisse (z. B. durch unterschiedliche Berufserfahrung in der Inklusion) (Preiß, Quandt & Fischer, 2016). Im Rahmen von Expert:innenbefragungen wurden mit Beratung, Diagnostik, Förderung, Kooperation und Unterricht Kompetenzbereiche als typisch sonderpädagogisch beschrieben, die auch im Regelschullehramt zentral sind. Die Arbeit in Teams ist häufig durch Assistenzunterricht oder niveaudifferenzierten Unterricht geprägt und es findet kein Co-Teaching statt. Die Leitung des Unterrichts liegt in der Regel bei der Lehrkraft des Regelschullehramts und die Unterstützung der Schüler:innen bei der sonderpädagogischen Lehrkraft (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann 2015; Pancsofar & Petroff, 2016; Schwab, 2017). Entsprechend finden sich eher oberflächenorientierte Formen der Teamarbeit wie Arbeitsteilung (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

Als günstig erweist sich eine Bewusstheit der eigenen Expertise sowie deren Grenzen, denn dies kann Ko-Konstruktion bzw. Komplementarität in der Zusammenarbeit erleichtern – eine Basis für kooperative Unterrichtsentwicklung. Diese ist, wie Kreis et al. (2016) zusammenfassen, dann vielversprechend, wenn Perspektivenwechsel und dialogische Reflexion stattfinden können, die sinnvollerweise über das Hinterfragen von Kompetenzen auch zu deren Adaption und Erweiterung führen. Ein solcher Ansatz ist auch für Lehrer:innenfortbildungen sinnvoll und kann z. B. über Action Research (Altrichter & Feindt, 2011) oder kollegiales Unterrichtscoaching (Kreis & Staub, 2016) unterstützt werden.

Neben den inhaltlichen Punkten lassen sich aus den von Lipowsky (2004, 2010, 2011) zusammengefassten Gelingensbedingungen für Lehrkräftefortbildungen weitere relevante Faktoren identifizieren: Länger andauernde Fortbildungen sind nicht notwendigerweise, aber tendenziell wirksamer. Darüber hinaus begünstigen domänenspezifische Fortbildungen den Aufbau fachdidaktischen und diagnostischen Wissens, da so die jeweiligen Lern- und Verstehensprozesse der Schüler:innen gezielter nachvollzogen werden können. Ebenso günstig kann sich auswirken, wenn fachliche Expertise von außen einbezogen wird. Zudem zeigt sich, dass Partizipationsmöglichkeiten sowie die Integration von eigenen Klassendaten und -produkten der Fort-

bildungsteilnehmenden sowohl im Hinblick auf den Lernerfolg als auch auf die intrinsische Motivation besonders erfolgversprechend sind (vgl. auch Rank, Gebauer, Fölling-Albers & Hartinger, 2011; Rank, Gebauer, Hartinger & Fölling-Albers, 2012).

2. Stichprobe

Die Stichprobe des Projektes P-ink bildeten multiprofessionelle Teams, die sich aus einer Regelschullehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft zusammensetzten. Diese Teams meldeten sich gemeinsam zu einer von drei Fortbildungsreihen an, die in den Schuljahren 2018/2019 und 2019/2020 von den Projektbeteiligten der Universität Regensburg durchgeführt wurden. Die Fortbildungen wurden über offizielle Stellen ausgeschrieben und als Lehrer:innenfortbildung anerkannt. An untenstehender Tabelle ist erkennbar, dass mehr Regelschullehrkräfte als Sonderpädagog:innen beteiligt waren, mitunter, weil eine Sonderpädagog:in mit mehreren Regelschullehrkräften arbeitete. Zudem kamen trotz der Bedingung, sich als Team anzumelden, auch wenige Einzelteilnehmer:innen zur Fortbildung.

Insgesamt war die Stichprobe heterogen: Die Berufserfahrung in der Inklusion variierte von 0 bis 15 Jahren, im Mittel handelte es sich eher um erfahrene Lehrkräfte. Formen und Zeiten der Zusammenarbeit waren sehr verschieden: 35 Lehrkräfte unterrichteten weniger als 5 Stunden gemeinsam, 11 davon sogar überhaupt nicht; 17 Lehrkräfte unterrichteten mehr als 10 Stunden zusammen. Die Personen, die wenig bis gar keine Zeit im Klassenzimmer gemeinsam verbrachten, waren eher dem mobilen sonderpädagogischen Dienst zuzuordnen, der zwar regelmäßig zu einer Klasse kommt, hier aber immer mit einzelnen Kindern differenziert. Die hohen gemeinsamen Zeiten waren häufiger bei Klassen mit einem echten Lehrkräftetandem zu finden.

Ähnlich heterogene Bedingungen gab es bei der Besprechungszeit: Insgesamt wurden 73 Lehrkräfte befragt, bei denen die Team-Besprechungszeit in der Woche von 15 bis mehr als 90 Minuten variierte (vgl. Tabelle 2). 23 dieser Personen gaben an, kein festes Zeitfenster für Besprechungen zu haben. Dieses Ergebnis zeigt, dass eine Grundbedingung der Zusammenarbeit, nämlich die gemeinsame Zeit, bei vielen nicht gegeben war. Entsprechend nannten relativ viele der Teilnehmenden den Wunsch nach mehr Besprechungszeit.

Tabelle 1: Stichprobenkennwerte zu Person, Berufsgruppe und Berufserfahrung sowie zur Arbeit im inklusiven Setting

Variable	N	Skaleneinheiten	MW	Min	Max	SD
Gender	73	m: 4 w: 63 d: 0				
Alter	58	<30: 2 31-40: 12 41-50: 30 >51: 21	45.90	27	61	8.19
Lehramt	73	Grundschule: 35 Haupt-/Mittelschule: 3 Gymnasium: 1 Berufliche Schule: 7 Sonderpäd. Förderung: 27				
Berufserfahrung	60		17.07	1	37	8.32
Berufserfahrung Inklusion	60		4.70	0	15	3.60
gemeinsame Stunden im inklusiven Klassenzimmer (Schulstunden à 45 Minuten)	56	0: 11 1-4: 24 5-10: 5 11-15: 4 16-20: 9 >20: 3	6.69	0	23	7.29
Formen der Zusammenarbeit ²	44	Kooperationsklasse: 3 Tandemklasse: 8 Partnerklasse: 11 Mobiler sonderpädagogischer Dienst: 14				

Tabelle 2: Zusammensetzung der Stichprobe – Umfang und Einschätzung der Besprechungszeit

Umfang der Besprechungszeit (Minuten pro Woche)						
N	Bis 15 Minuten	16 bis 30 Minuten	31 bis 60 Minuten	61 bis 90 Minuten	Mehr als 90 Minuten	Keine Angabe
73	5	19	19	8	4	18
Wie schätzen Sie den Umfang der Besprechungszeit ein, die Sie derzeit zur Verfügung haben?						
N	Zu viel	Eher zu viel	passend	Eher zu wenig	Zu wenig	Keine Angabe
62	0	0	24	26	8	4

- 2 Die Studie wurde in Bayern durchgeführt, wo das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (Artikel 2, Absatz 2/Artikel 30) diese Formen gemeinsamen Lernens vorsieht. Kooperationsklassen und Partnerklassen sind hierbei eher Formen der Zusammenarbeit von Regel- und Förderschule, der sonderpädagogische Dienst unterstützt Regelschulen bei der Aufnahme einzelner Kinder mit Förderbedarf, die Tandemklasse ist eine inklusive Klasse mit festem Lehrkräftetandem.

Die unterrichteten Förderschwerpunkte in den inklusiven Klassen der Stichprobe (Abbildung 1) ähneln insgesamt der Prävalenz in Deutschland (KMK 2020).

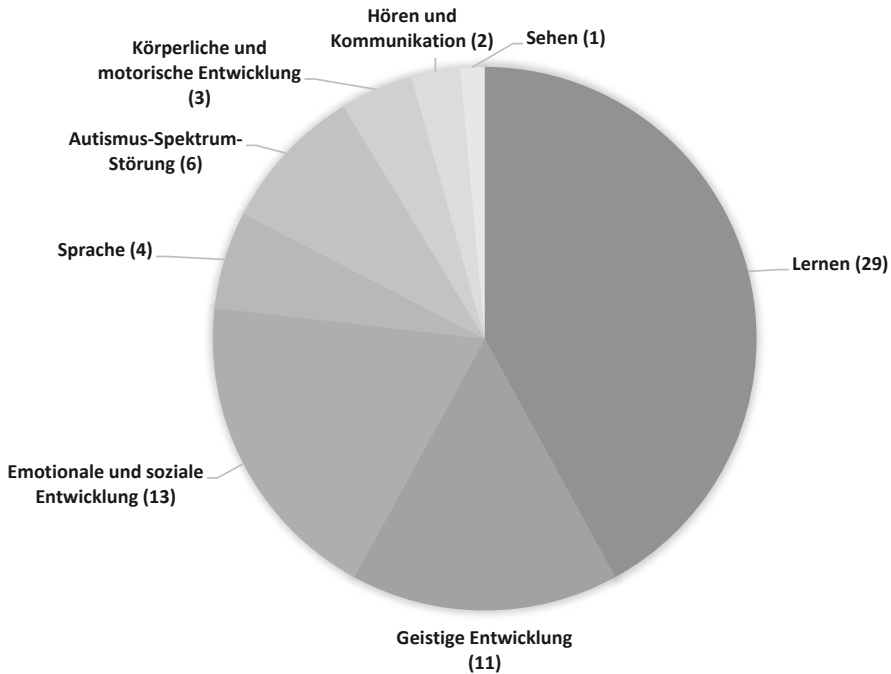


Abbildung 1: Förderschwerpunkte der inklusiv unterrichteten Schüler:innen

Auch die Motive des Einstiegs in die Inklusion unterschieden sich: Es gab ungefähr gleich viele Personen, die sich aktiv für die Inklusion entschieden ($n = 28$), wie Personen, auf die die Inklusion „einfach zukam“ ($n = 33$); nur zwei der Befragten hätten lieber nicht inklusiv gearbeitet (vgl. Abbildung 2).

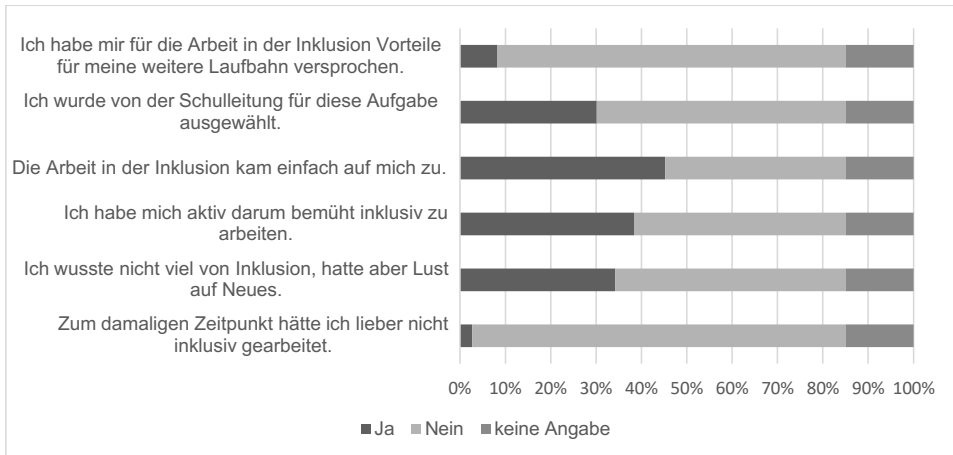


Abbildung 2: Gründe für den Einstieg in die inklusive Arbeit

3. Empirische Grundlagen des Konzepts

Zur Untersuchung von Ausgangslage und Veränderungen wurden verschiedene Tests und Fragebögen eingesetzt, die im Folgenden mit zentralen Ergebnissen dargestellt werden. Zusätzlich werden die Implikationen genannt, die sich für die Fortbildung ergaben.

3.1 Burnoutisiko und Belastungserleben

Die Selbsteinschätzungen zum Verhalten und Erleben gegenüber der Arbeit und dem Beruf wurden mit dem *Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster* (AVEM) (Schaarschmidt & Fischer, 2008) erhoben. Dieser Test beschreibt Stärken und Risikofaktoren in den Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit sowie Emotion und gibt eines von vier Bewältigungsmustern aus (Gesundheit G, Schonung/Schutz S, Anstrengung A, Burnout B). Von den eindeutig zuordenbaren Ergebnissen der Grundgesamtheit (100 %, $n = 73$) waren 18 % ($n = 13$) im gesundheitsorientierten Muster G und 30 % ($n = 22$) im schutzorientierten Muster S zu finden. Allerdings gab es auch Personen im Risikomuster: 7 % ($n = 5$) im Risikomuster A und 11 % ($n = 8$) im Risikomuster B. Der Rest (34 %, $n = 25$) konnte nicht eindeutig zugeordnet werden.

Für die Fortbildung wurden deshalb auf die gesundheitsunterstützenden Faktoren Wert gelegt, denn Inklusion und Kooperation können für die Lehrkräfte belastend sein. Somit sind beispielsweise Selbstwirksamkeitsaspekte zu stärken sowie Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, die von den Autoren des AVEM unter Rückgriff auf Becker (1986) als gesundheitsrelevant bezeichnet werden. Erfolgserleben und Erleben sozialer Unterstützung können als Schutzfaktoren die-

nen (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Classroom-Management und das konstruktive Bearbeiten von Konflikten gelten als Faktoren der Burnout-Prävention (vgl. zusammenfassend Helmke, 2012).

3.2 Inklusive Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen

Inklusive Überzeugungen und inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen wurden mit Hilfe der Instrumente *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised* (SACIE-R) und *Teacher Efficacy to implement Inclusive Practices* (TEIP) (deutsche Versionen: Feyerer et al., 2013) erhoben. Diese Instrumente messen angelehnt an die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura (1997) folgende Subskalen: (1) negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigung, (2) positive Haltungen zur inklusiven Schule, (3) Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts, (4) Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung, (5) Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation und (6) Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten.

Die hohen Werte deuteten auf inklusionsförderliche Einstellungen hin. Die selbst eingeschätzten Fähigkeiten zur Kooperation wiesen sogar sehr hohe Werte auf. Lediglich in der Subskala „Bedenken“ gab es einen signifikanten Unterschied. Regelschullehrkräfte zeigten sich besorgter als Sonderpädagog:innen. Für die Fortbildung konnte im Mittel mit sehr günstigen Voraussetzungen gestartet werden, Offenheit für Kooperation war vorhanden, die Bedenken der Regelschullehrkräfte mussten jedoch aufgenommen und bearbeitet werden.

Dass sich das Zutrauen in die eigenen Kooperationsfähigkeiten auch in der tatsächlichen Kooperation niederschlägt, zeigten die Ergebnisse des *Fragebogens zur Arbeit im Team* (FAT) (Kauffeld, 2004). Die vier Skalen sind hierarchisch geordnet: Klare Anforderungen und Ziele sind die Grundlage, gefolgt von der Bewältigung von Aufgaben. Zusammenhalt ist die nächste Stufe, die auf Vertrauen und Respekt basiert. Ganz oben steht die gemeinsame Verantwortungsübernahme.

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Stichprobengröße sowie Beispielitems aus SACIE-R und TEIP (Feyerer et al., 2013)

Subskalen	Gesamt MW (SD) N	Regelschul- lehrkräfte MW (SD) n	Sonderpädä- gog:innen MW (SD) n	Beispielitem
SACIE-R				
Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigung	1.79 (0.49) 60	1.82 (0.51) 38	1.75 (0.47) 22	Es wäre für mich schlimm, wenn ich eine Beeinträchti- gung hätte.
Positive Haltungen zur inklusive Schule	3.39 (0.45) 57	3.37 (0.39) 36	3.41 (0.55) 21	Auch Schüler:innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.
Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusive Unterrichts	2.41 (0.73) 61	2.6 (0.61)* 39	2.05 (0.80)* 22	Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um Schüler:innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.
TEIP				
Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung	4.73 (0.59) 57	4.64 (0.60) 36	4.89 (0.57) 21	Ich schaffe es, eine alter- native Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler:innen etwas nicht verstanden haben.
Zutrauen in die eige- nen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Ko- operation	5.14 (0.53) 53	5.06 (0.48) 31	5.25 (0.59) 22	Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z. B. mobile Lehrer:innen oder Logopäd:innen) zusammen- arbeiten.
Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksa- men Umgang mit stö- rendem Verhalten	4.79 (0.64) 57	4.77 (0.66) 35	4.81 (0.62) 22	Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.

Anmerkungen: Die SACIE-R Items werden mit einer viertstufigen Skala gemessen (stimmt überhaupt nicht = 1, stimmt eher nicht = 2, stimmt eher = 3, stimmt völlig = 4). Die TEIP-Items werden mit einer sechsstufigen Skala gemessen (trifft überhaupt nicht zu = 1, trifft fast nicht zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft eher zu = 4, trifft fast zu = 5, trifft voll zu = 6); * = $p < .05$

Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Stichprobengröße sowie Beispielitems aus dem FAT (Kauffeld, 2004)

Subskalen	Gesamt MW (SD) N	Regelschul- lehrkräfte MW (SD) n	Sonderpäda- gog:innen MW (SD) n	Beispielitem
FAT				
Ziel	4.67 (0.66) 56	4.69 (0.59) 34	4.63 (0.78) 22	Die Ziele unseres Teams sind klar.
Aufgaben	4.71 (0.84) 58	4.84 (0.71) 35	4.50 (0.98) 23	Die Teammitglieder kennen ihre Aufgaben.
Zusammenhalt	5.31 (0.72) 53	5.37 (0.48) 32	5.22 (0.99) 21	Wir reden offen und frei miteinander.
Verantwortung	5.04 (0.89) 57	5.16 (0.88) 36	4.85 (1.07) 21	Alle bringen sich in gleichem Maße in das Team ein.

Anmerkung: Ratingstufen 1-6

Die Werte der 6-stufigen Skala waren auch hier sehr hoch und ohne signifikante Unterschiede zwischen Regelschul- oder Sonderschullehrkräften. Lediglich zwischen den Lehrämtern gab es einen signifikanten Unterschied bei der Skala „gemeinsame Verantwortung“: Hier lag der Wert bei den Lehrkräften an Haupt- bzw. Mittelschulen signifikant niedriger, mit großem Ausschlag nach unten.

Grundsätzlich gab es in der subjektiven Wahrnehmung eine hohe Qualität der Kooperation, die sich jedoch stark in spezifische Kompetenzbereiche unterteilte. Erhoben wurde dies durch einen Fragebogen von Kreis, Wick und Kosorok Labhart (2014). Die Lehrkräfte sollten zuordnen, welches Tätigkeitsfeld im Zuständigkeitsbereich welchen Lehramts liegt und was in welchem Zuständigkeitsbereich liegen sollte. Nahezu alle Aspekte der Diagnostik, vor allem der Förderdiagnostik und individuellen Diagnostik, lagen aus Sicht beider Lehrämter komplett in der Verantwortung der Sonderpädagog:innen. Die unterrichtsbezogenen Tätigkeiten in Planung und Durchführung hingegen waren Sache der Regelschullehrkraft.

Da sich hier eine Diskrepanz zwischen dem Ist-Zustand und dem gewünschten Soll-Stand zeigte, ergab sich für die Fortbildung die Notwendigkeit, einen gemeinsamen Abgleich zu schaffen zwischen dem, was die Teams bereits umsetzen, und dem, was sich die Teampartner:innen wünschen würden.

4. Die Fortbildung P-ink

Bei der Entwicklung der Fortbildung P-ink wurden die Grundlagen aus Theorie und Forschung einerseits (Kapitel 1) und der empirisch messbare Bedarf andererseits (Kapitel 2 und 3) berücksichtigt.

Die methodische Gestaltung orientierte sich an empirisch gestützten Merkmalen wirksamer Fortbildungskonzeptionen (zusammenfassend Lipowsky & Rzejak, 2017, auch Rank et al., 2011):

- Lernen in professionellen Lerngemeinschaften
- Erleben der Wirkungen eigenen Handelns
- Anknüpfen an Befunde der Unterrichts- sowie der Lehr-/Lernforschung
- Ermöglichung von Coaching und Feedback
- Richten des Blicks auf das Verständnis der Schüler:innen
- längere Dauer der Veranstaltung mit der Möglichkeit von Erprobungs- und Reflexionsphasen zwischen den Fortbildungstagen
- Situierung des Angebots

Die inhaltliche Themensetzung richtete sich an den Kerninhalten zum Thema *Inklusion* aus und setzte an den empirisch festgestellten Bedarfen der aktuellen Gruppen an (Kapitel 2 und 3):

- gesundheitsrelevante Faktoren, Classroom Management und Konfliktbearbeitung, soziale Unterstützung und Erfolgserleben
- Entwicklung einer Kooperationskultur

Es wurden sechs Inhaltsblöcke gebildet, die sich entweder auf sechs Nachmittage à drei Stunden (zwei Durchgänge in Regensburg) oder auf zwei Mehrtagesblöcke mit insgesamt ca. 30 Stunden (ein Durchgang in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen) verteilen.

Tabelle 5: Übersicht über die Fortbildungsinhalte

Inklusion verstehen	Klassenführung im inklusiven Setting	Adaptiver Unterricht
– Heterogenität und Lernvoraussetzungen – Inklusionsbegriff – Ausgangssituation der Teilnehmenden – Individuelle inklusive Fragestellungen aus dem Schulalltag entwickeln	– Beziehungen professionell gestalten – Rolle und Aufgaben in der Klasse – Bausteine gelungener Klassenführung	– Diagnose und Förderung – Lernprozesse individuell begleiten – Methoden der Differenzierung und Individualisierung
Arbeiten im Team	Krisen- und Konfliktmanagement	Fallpräsentation und Abschlussreflexion
– Aufgaben, Rollen und Ziele im Team – Rechte und Pflichten – Ressourcenanalyse – Teamteaching und Kooperation – Stärkung gelingender Teamstrukturen	– Kommunikation und Gesprächsführung – Umgang mit Krisen – Konflikte konstruktiv lösen – Kollegiale Fallberatung – Supervision	– Individuelle inklusive Fragestellung (Action Research): Ergebnispräsentation und Reflexion – Ressourcen- und Entwicklungsplan (individuell und im Team)

4.1 Inklusion verstehen

Die Zielsetzung dieses Blocks war, sich des eigenen Inklusionsverständnisses zu vergewissern, es gemeinsam zu reflektieren, sowie den Grundstein für ein gemeinsames Inklusionsverständnis zu legen. Einerseits wurde an verschiedenen Sichtweisen zur Inklusion aus der Literatur gearbeitet (z. B. Hinz, 2002), andererseits wurden rechtliche Grundlagen und Entwicklungen vorgestellt (zum Inhalt: Quante, 2021).

Zur Selbstreflexion wurden verschiedene Methoden eingesetzt: Begonnen wurde mit einem Akrostichon zu Inklusion, das zunächst jede:r Teilnehmer:in für sich ausfüllte und anschließend in der Vierer-Gruppe rege diskutiert wurde (vgl. Abbildung 3).



Ebenfalls in der Gruppe arbeiteten die Teilnehmer:innen dann mit Karten zum Inklusionsverständnis, und ordneten diese in einem einfachen Strukturbild an („Diese Literatur ist mir nah“ – „Diese Definition ist mir fern“). Die Definitionen waren der Literatur entnommen (Grosche, 2015) und sollten sowohl die Theorie näherbringen und den eigenen Zugang klären als auch die Auseinandersetzung mit fremden Gedanken anregen.

<u>Shared-Vision-Definition:</u> Inklusion ist die Unterrichtung auf der Grundlage von gemeinsamen Visionen bzw. Werten des Kollegiums.	<u>Platzierungsdefinition:</u> Inklusion ist die unbedingte Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Voraussetzungen in eine Schulklasse.
---	---

Es schloss sich ein Input zum gemeinsamen Werte- und Inklusionsverständnis inklusiv arbeitender Teams an, das Inklusion als uneingeschränkter Zugang und volle Teilhabe aller an der Schule versteht. Dieses Verständnis wirkt sich bis auf die Ebene der Schüler:innen (z. B. ihr Wohlbefinden) stärker aus als die strukturellen Gegebenheiten (z. B. Serke, 2019). Zudem ist es ein zentrales Kriterium im *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2017), in welchem die Frage für die Teams lautet: „Gibt es

ein gemeinsames Verständnis, dass es bei Inklusion ebenso um volle Teilhabe in der Schule wie um unbeschränkten Zugang zur Schule geht?“

Daher wurde dieser Themenblock zunächst mit einer angeleiteten Selbstreflexion (AG [w]i[e]nklusiv, 2011, Ebene „Ich“) weitergeführt, in der die Teilnehmenden ihre eigenen Haltungen reflektierten, Hindernisse wahrnahmen und für sich selbst individuell eine Vision entwickelten, wohin sie sich bewegen und wie sie dies erreichen möchten. Es folgte eine Reflexion zur Situation in den eigenen Klassen und ein Austausch über bewährte Möglichkeiten des inklusiven Umgangs mit Heterogenität.

4.2 Klassenführung im inklusiven Setting

Die Inhalte (Tabelle 5) finden sich in Frey (2021). Ein besonderer Fokus lag auf der Klassenführung im Team. Auch hier wurden z.B. zum Aspekt „Rollen im Team“ Fragebögen zur Selbstreflexion (AG [w]i[e]nklusiv, 2011) bearbeitet – diesmal aber gemeinsam von den Kooperationspartner:innen besprochen und Ziele entwickelt.

4.3 Adaptiver Unterricht

Ein großer Fokus lag in der Fortbildung auf dem inklusiven und adaptiven Unterricht (zum Inhalt: Munser-Kiefer, Mehlich & Böhme, 2021). Dies lag vor allem daran, dass zwischen den Fortbildungstagen in der Phase der Erprobung viele Fragen zu den vorgestellten Ideen, v.a. zur Lernleiter (vgl. Girg, Lichtinger & Müller, 2012), kamen.

Lernleitern enthalten definierte „Milestones“, die jeweils die Struktur „Einführung → Übung → Evaluation des angestrebten Ziels → Förderung → Ausweitung“ aufweisen. Sie sind für eine offene Lernumgebung konzipiert, in der sich die Schüler:innen eigenaktiv damit auseinandersetzen. An die Lehrkräfte stellt die Vorbereitung hohe Anforderungen, da die Anordnung der im inklusiven Setting in der Regel lernzieldifferenten Kompetenzziele und Kompetenzerwartungen zu einem Lernbereich anspruchsvoll ist. In der Fortbildung ordneten die Teilnehmenden acht Materialien zum Milestone „Zahlen strukturiert erfassen“ und es war offensichtlich, dass von den Lehrkräften sehr unterschiedliche Voraussetzungen bei den Schüler:innen grundgelegt wurden.

Insofern erwies es sich als fruchtbar, dass in der nächsten Phase die jeweiligen Teams ein eigenes Thema an die Lernvoraussetzungen der eigenen Schüler:innen anpassten und aus dazu mitgebrachten Materialien Meilensteine für Lernleitern erstellten. Diese wurden gemeinsam in Kleingruppen erarbeitet und anschließend in einem Gallery Walk vorgestellt.

4.4 Arbeiten im Team

Hier wurde die Teamstruktur als eine der zentralen Einflussgrößen für gelingenden inklusiven Unterricht thematisiert (zum Inhalt: Quante & Urbanek, 2021; Urbanek & Quante, 2021). Ausgehend von den Ergebnissen der Baseline-Erhebung tauschten sich die Teilnehmer:innen über die Kooperation und Möglichkeiten der Veränderung (z. B. zugrundeliegender Strukturen) aus. Als Reflexionsgrundlage diente nochmals die Arbeitshilfe des Stadtschulamtes Wien (AG [w]i[e]nklusiv, 2011, Ebene „Wir“).

Zur Konkretisierung der Ziele beschäftigte sich die Gruppe mit verschiedenen Kooperationsformen im Unterricht: Auch hier ausgehend von den Daten der Baseline-Erhebung wurden Vor- und Nachteile der jeweiligen Formen gemeinsam erarbeitet und in einem persönlichen Aktionsplan festhalten, der den gemeinsamen Unterricht und das Co-Teaching weiterentwickeln und verändern sollte.

4.5 Krisen- und Konfliktmanagement

Das Thema Kooperation wurde im Block „Krisen- und Konfliktmanagement“ weiter vertieft. Nach einer einführenden Präsentation (zum Inhalt: Rank, 2021 a und b) und kurzen Reflexionsaufgaben erhielten die Teilnehmenden Situationen und bearbeiteten diese in Kleingruppen von jeweils zehn Personen mit einer Fortbildnerin. Die Konfliktsituation wurde in einem Rollenspiel dargestellt, die Gruppe erhielt fokussierte Beobachtungsaufträge („Körperausdruck“, „Gesprächsführung“, „Schlüsselsituation“). Unter dem Aspekt der „Schlüsselsituation“ wurden Fragen gestellt wie „Wann erreicht die Person ihr/e Ziel/Anliegen/Forderung?“, „Wie reagieren die Mitspieler:innen?“, „Was verändert sich bei diesen?“, „Durch was könnte es ausgelöst worden sein?“. Durch diese systematischen Beobachtungen und ihre anschließende Besprechung zeichneten sich viele Routinen und Lösungsmöglichkeiten ab.

Die Einheit der *Kollegialen Fallberatung* nahm einen Nachmittag ein (zum Inhalt: Sroka, 2021). Es wurden in Zehnergruppen zwei komplette Zyklen anhand der Fälle der Teilnehmer:innen vollzogen, jeweils geleitet von einer Fallberaterin des Fortbildungsteams.

Tabelle 6: Phasen der Kollegialen Fallberatung

Phase 1	Themenfindung – Besprechung der Struktur und Rollen – kurze Vorstellung möglicher Fälle, für die eine Beratung gewünscht wird – Auswahl eines Falls, der besprochen werden soll – Verteilung der Rollen (Schreiber:in, Zeitwächter:in)
Phase 2	Falldarstellung/Rückfragen der Gruppe – freie und spontane Erzählung durch die fallgebende Person – Informations- und Verständnisfragen durch die Berater:innen (Problemraum)
Phase 3	Problemdefinition und Schlüsselfrage – Diskussion der Berater:innen, worin das eigentliche Problem der Fallgeber:in liegen könnte – Berater:innen stellen Hypothesen auf – Berater:innen äußern sich über wahrgenommene Gefühle und Stimmungen bei sich und der Fallgeber:in (Resonanzraum) – Reflexion und Entwurf der Schlüsselfrage durch die Fallgeber:in
Phase 4	Beratung und Lösungsstrategien – Wahl der Methode – Sammeln von Lösungsvorschlägen durch die Berater:innen (Lösungsraum)
Phase 5	Feedback der Fallgeber:in – Vorstellen der Lösungsvorschläge durch die Berater:innen – Auswahl eines Lösungsansatzes durch die Fallgeber:in
Phase 6	Abschlussblitzlicht – Evaluation der Beratung aller Teilnehmenden

Diese Einheit wurde in den Rückmeldungen der Teilnehmenden als das Highlight und Ansatzpunkt der Weiterbildung benannt. In einer weiteren vormittäglichen Einheit wurden abschließend auch Konflikte mit Kindern thematisiert sowie Lösungsmöglichkeiten gefunden.

4.6 Fortbildungsbegleitendes Angebot: Coaching und Action Research

Zwischen den Präsenzterminen konnten sich die Teilnehmer:innen durch die Fortbildnerinnen unterstützen und coachen lassen. Auch die Unterstützung der eigenen Entwicklung durch *Action Research* (Danner, 2021) wurde forciert: Die Teilnehmenden sollten eigene Forschungsfragen entwickeln und diese mit Unterstützung der Fortbildnerinnen in einem iterativen Prozess aus Beobachtung-Diskussion-Intervention bearbeiten.

Die Fragen, die gestellt wurden, waren zum Beispiel:

- „Mich beschäftigt im Alltag immer wieder die Gratwanderung: Wie kann ich ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen oder sozial-emotionaler Entwicklung im Alltagsrahmen der Regelschule durchgängig fördern, ohne nicht trotzdem selektiv zu wirken?“

- „Meine Fragestellung bzw. mein Anliegen im Rahmen der Aktionsforschung wäre die Verbesserung einer effektiven Zusammenarbeit mit den Inklusionspartnern im Spannungsfeld der verschiedenen Bedürfnisse, Erwartungen, Vorgaben und Anforderung der Regel- und Förderschule. Aus meiner Sicht gelingt die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschullehrkräften häufig nicht zufriedenstellend. Es ist schwierig Aufgaben und auch Pflichten einzufordern, ohne die konstruktive Zusammenarbeit zu gefährden (z. B. Anfertigung des Förderplans oder lernzieldifferente Unterrichtung im Klassenunterricht). Aus meiner Sicht gelingt dies häufig nicht. Die Organisation ist schwierig, wenn von den 25 Inklusionsstunden keine einzige im Team in einer Klasse stattfinden kann.“

Die Fragen zeigen, dass die von der Forscher:innengruppe antizipierten Anliegen tatsächlich für die Teilnehmer:innen von Bedeutung waren. Allerdings wurden die Angebote Coaching und Action Research kaum wahrgenommen. Das Fortbildungsteam versuchte die Teilnehmer:innen mit den sogenannten „Pinken Briefen“, einer wöchentlich verschickten E-Mail mit Impulsen, immer wieder zu erreichen und anzufragen. Die „Pinken Briefe“ kamen bei den Teilnehmenden sehr gut an, ohne jedoch die Bereitschaft zur Teilnahme an Coaching und Action Research zu erhöhen.

5. Erfahrungsberichte und Evaluation

5.1 Allgemeine Resonanz

Die Fortbildung wurde in Bayern dreimal durchgeführt. Der dritte Durchgang an der Akademie für Lehrer:innenfortbildung und Personalführung war hierbei der erfolgreichste: Die Anmeldezahlen waren hoch, es gab kaum Dropout und es zeigte sich eine sehr hohe Zufriedenheit in den Rückmeldungen. Hingegen war bei den Fortbildungen an der Universität Regensburg der Dropout höher und die Zufriedenheit weniger gegeben. Im Bundesland Baden-Württemberg kam trotz intensiver Werbung und mehrfacher Ausschreibung die sechsteilige Fortbildung mangels Anmeldungen nicht zustande. Hierfür können mehrere Gründe verantwortlich sein: Eine Fortbildung, die sich an ein Team richtet, ist für Schulen schwer zu ermöglichen, da dann die Klasse komplett vertreten werden muss. Eine Fortbildung, die sich über ein halbes Jahr erstreckt, verlangt eine hohe Verpflichtung von den Teilnehmenden, die teilweise direkt nach der Schule eine weite Anfahrt auf sich nehmen müssen. Hier ist eine Fortbildung an einer Akademie mit Übernachtung zwischen zwei längeren Blöcken leichter zu realisieren und attraktiver für viele Lehrkräfte (Konzentration ausschließlich auf die Inhalte der Fortbildung ohne Unterricht und Fahrt am selben Tag, intensiverer Kontakt zur Gruppe mit Gelegenheit zu informellen Kontakten). Die Mehrtagesfortbildung umfasste insgesamt mehr Stunden. Zudem diente sie auch dem Kennenlernen der Partner:innen untereinander, denen vorab aufgrund der Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 2) kaum Zeit dafür blieb. So heißt es im In-

interview 61DG02: „Also die Kooperation mit der Sonderpädagogin hat sich insofern verändert, dass sie enger geworden ist, weil wir einfach auch mehr Zeit hatten [...] Es ist einfach mehr Zeit gewesen, um den anderen mehr kennen zu lernen und vielleicht auch besser einschätzen zu können“.

Aussagen wie diese ordnen sich ein in die positiven Rückmeldungen der dritten Kohorte der Fortbildung (Abbildung 5).

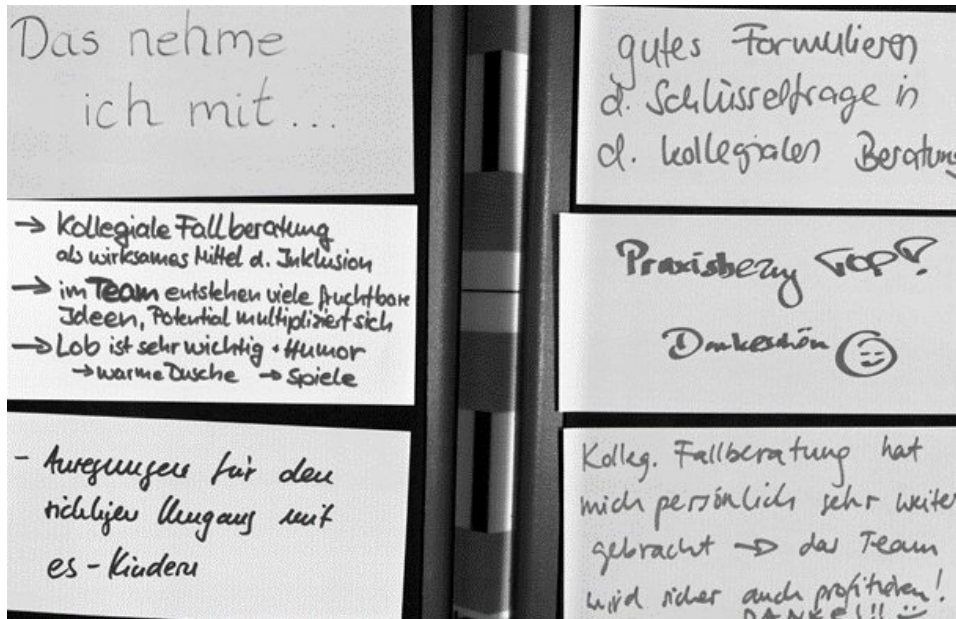


Abbildung 5: Rückmeldung der Teilnehmer:innen an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung

Einige Teilnehmer:innen hatten sich in den schriftlichen Rückmeldungen einen dritten Fortbildungsblock gewünscht, für den konkrete Inhalte, z. B. Schulentwicklung, vorgeschlagen wurden.

5.2 Veränderungen inklusionsbezogener Kompetenzen

Zwischen Pre- und Posttest gab es bei den Skalen des SACIE-R und TEIP (Feyerer et al., 2013) sowie des FAT (Kauffeld, 2004) auf deskriptiver Ebene ausschließlich positive Veränderungen, die jedoch klein und nicht überzufällig waren (Tabelle 7). Dies kann jedoch auch an den zu Messzeitpunkt 1 hohen Werten liegen, die eventuell zu Deckeneffekten führten.

Tabelle 7: Veränderungen inklusiver Kompetenzen von MZP 1 zu MZP 2

Skala	N	MZP 1	MZP 2
		MW (SD)	MW (SD)
SACIE-R Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigung	44	1.76 (0.47)	1.75 (0.46)
SACIE-R Positive Haltungen zur inklusiven Schule	44	3.40 (0.46)	3.45 (0.40)
SACIE-R Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts	44	2.32 (0.69)	2.25 (0.54)
TEIP Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung	42	4.75 (0.55)	4.76 (0.54)
TEIP Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation	40	5.13 (0.54)	5.17 (0.54)
TEIP Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten	43	4.73 (0.66)	4.79 (0.70)
FAT Ziel	42	4.69 (0.66)	4.71 (0.70)
FAT Aufgaben	45	4.70 (0.87)	4.81 (0.93)
FAT Zusammenhalt	42	5.24 (0.76)	5.38 (0.86)
FAT Verantwortung	41	5.07 (0.93)	5.07 (0.93)

6. Conclusio und Ausblick

Die Fortbildungsreihe wurde auf Basis von empirischen Erkenntnissen zur Gestaltung von Weiterbildungen und nahe an den Bedürfnissen der Teilnehmenden konzipiert. Dennoch waren die ersten Durchgänge weniger erfolgreich als der Durchgang an der Akademie (erkennbar am Dropout und den direkten Rückmeldungen). Scheinbar ist es an der Akademie durch die genannten Bedingungen gelungen, die Teilnehmenden besser zu erreichen.

Ein wiederholt artikuliertes Kernbedürfnis war der Praxisbezug. Die Praxisrelevanz muss den Teilnehmenden klarwerden, insbesondere wenn die Inhalte theoretisch anspruchsvoll sind. Entsprechend arbeiteten die Teilnehmenden in den fruchtbarsten Sitzungen mit hoher Eigenaktivität sehr nah an der eigenen Praxis (konkrete Ausarbeitung der Lernleitern, kollegiale Fallberatungen).

Eine Fortbildung wie diese kann auch Denkmuster der Teilnehmer:innen erschüttern und zu kognitiver Dissonanz führen. Die Teilnehmenden stellten z. B. fest, dass der bisher jahrelang eingeschlagene Weg einer kompletten Trennung der Zuständigkeiten von Grundschul- und Sonderpädagog:innen nach der Fortbildung kritisch gesehen wird. Dennoch sollte hier eine Wertung möglichst vermieden werden: Die Teams arbeiten unter sehr unterschiedlichen Bedingungen und das Ziel der Wei-

terbildung war, sie in ihrer konkreten Arbeit zu stärken, dabei aber auch alternative Wege aufzuzeigen.

Dass die Möglichkeiten von Coaching und vor allem von Action Research so zurückhaltend angenommen wurden, lässt vermuten, dass die Sorge der Mehrbelastung in einer ohnehin schon belasteten Arbeitssituation groß war. Hier muss das Moment der Entlastung durch solche Maßnahmen verdeutlicht werden.

Insgesamt konnten vielversprechende Elemente einer Fortbildung zur Kooperation im inklusiven Setting identifiziert werden. Weitere Auswertungen (z. B. Unterrichtsanalysen, Interviews) werden noch genauer Auskunft über die Wirkmechanismen geben und so der Weiterentwicklung dieser Fortbildungsreihe zusätzlichen Input liefern.

Literatur

- AG [w]i[e]nklusiv. (2011). *QIK-Check. Qualität in inklusiven Klassen/Lerngruppen – eine Arbeitshilfe zur Selbstevaluation*. Verfügbar unter: http://schulentwicklung.at/joomla/images/stories/inklusion/qikcheck_1.pdf
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 214–231). Münster: Waxmann.
- Arndt, A. K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ashton, P. T. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen*, 37(1), 263–279.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beacham, N. & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Becker, P. (1986). Theoretischer Rahmen. In P. Becker & B. Minsal (Hrsg.), *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band II: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. Bedingungsanalysen und Fördermöglichkeiten* (S. 1–90). Göttingen: Hogrefe.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.

- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241–252.
- Danner, O. (2021). Aktionsforschung oder Wie können wir Probleme im inklusiven Klassenzimmer lösen? In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 213–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, K., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I., & Bruch, I. (2013). *SACIE-R/TEIP – Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik/Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik* [Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv (PSYNDEX Tests-Nr. 9007118)*. Trier: ZPID. <https://org.doi/10.23668/psycharchives.454>
- Frey, A. (2021). Klassenführung im inklusiven Unterricht. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 43–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://org.doi/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Girg, R., Lichtinger, U. & Müller, T. (2012). *Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)*. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Heimlich, U. (2018). Inklusion und Qualität in Schulen – die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUS). In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 13–25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Kauffeld, S. (2004). *FAT Fragebogen zur Arbeit im Team*. Göttingen: Hogrefe.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Kreis, A. & Staub, F. (2016). *Kollegiales Unterrichtscoaching*. Köln: Carl Link.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.). (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3–24.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Theorie und Praxis der Schulpädagogik*, 28, 181–196.

- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96(4), 462–479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 112–123.
- Meijer, C. J. & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378–385.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(2), 61–80.
- Munser-Kiefer, M., Mehlich, A. & Böhme, R. (2021). Adaptiver und inklusiver Unterricht. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 71–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053.
- Podell, D. M. & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86(4), 247–253.
- Preiß, H., Quandt, J. & Fischer, E. (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Legemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem* (S. 61–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quante, A. (2021). Inklusion verstehen – Grundbegriffe. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 17–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Interprofessionelle Kooperation. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 117–141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rank, A. (2012). Wie sind Studentinnen des Grundschullehramts auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5, 79–93.
- Rank, A. (2021a). Konflikte im Team. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 163–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rank, A. (2021b). Konflikte und Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen – sozial emotionale Entwicklung fördern. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 179–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rank, A., Gebauer, S., Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (2011). Vom Wissen zum Handeln in Diagnose und Förderung – Bedingungen des erfolgreichen Transfers einer situierten Lehrerfortbildung in die Praxis. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. (Schrift)sprachliche Förderung*, 2(4), 70–82.

- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012). Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen durch situierte Lehrerfortbildungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 180–199.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. AVE-M (Standardform). AVE-M-44 (Kurzform)* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). London: Pearson.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A. & Donie, C. (2015). Inclusive beliefs and self-efficacy concerning inclusive education among German pre-service teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 270–293.
- Scholz, M., Gebhardt, M. & Tretter, T. (2010). Attitudes of student teachers and teachers towards integration. A short survey in Bavaria/Germany. *International Journal of Disability, Community and Rehabilitation*, 9(1). Verfügbar unter: http://www.ijdc.ca/VOL09_01/articles/scholz.shtml
- Schwab, S. (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 262–279.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sroka, S. (2021). Kollegiale Beratung. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 189–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urbanek, C. & Quante, A. (2021). Kooperation im inklusiven Unterricht – Co-Teaching. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 143–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.

*Frank Hellmich, Fabian Hoya, Jan Roland Schulze, Alexander Kirsch,
Eva Blumberg & Susanne Schwab*

Kooperatives Unterrichten von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen als Vorbereitung auf den inkluisiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht

Zusammenfassung

Die Gestaltung des inklusiven Unterrichts in der Grundschule ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernprozesse der Kinder (zukünftig) von Grund- und Förderschullehrkräften im Team begleitet werden. Auf diese Weise wird ermöglicht, den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der einzelnen Kinder erfolgreich im inklusiven Unterricht zu begegnen. In dem vorliegenden Beitrag werden vor diesem Hintergrund Maßnahmen zur Vorbereitung des kooperativen Unterrichts von angehenden Grund- und Förderschullehrkräften im Rahmen der ersten Phase der Lehrer:innenbildung vorgestellt. Im Detail berichten wir dabei über die Konzeption einer Lehrveranstaltung, bei der Studierende des Lehramts an Grund- und Förderschulen Kompetenzen im Bereich des kooperativen Unterrichts am Beispiel des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts erwerben. Im Anschluss daran geben wir einen Einblick, wie die Effekte der von uns entwickelten Interventionen evaluiert wurden, und berichten über erste empirische Ergebnisse aus dem Projekt.

Schlüsselworte: Team-Teaching, Kooperation, Grundschule, Förderschule, Inklusion

Abstract

Inclusive learning processes in primary schools are characterised in the way that children's learning development is accompanied by primary school teachers and special needs teachers in teams. This ensures that children's learning conditions and their learning needs can be successfully considered in inclusive education. In the present article, measures supporting team-teaching processes of pre-service primary school teachers and pre-service special needs teachers are presented. In detail, we report on our conception of a seminar to foster team-teaching processes of pre-service primary school teachers and pre-service special needs teachers in science lessons. Subsequently, we provide insight into the effects of the developed interventions and present first empirical results from our project.

Keywords: Team-Teaching, cooperation, primary school, special needs school, inclusion

1. Ziele des Projekts

Vor dem Hintergrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) durch die Bundesrepublik Deutschland und des Beschlusses zur „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ der Kultusministerkonferenz (2011) stellen sich gegenwärtig Fragen nach einer erfolgreichen Gestaltung des inklusiven Unterrichts in der Grundschule. Nach wie vor befinden sich Schulen in der Bundesrepublik Deutschland auf dem Weg zu inklusiven Bildungseinrichtungen (Klemm, 2018). Als eines der mitunter wichtigsten Desiderate kann die Beantwortung der Frage aufgefasst werden, wie Lehrkräfte und

weiteres pädagogisch-psychologisches Personal auf die Belange des inklusiven Unterrichts vorbereitet und in die Lage versetzt werden können, Kinder mit sehr verschiedenen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen erfolgreich zu unterrichten und sie in ihrer Kompetenz- und ihrer (leistungsbezogenen) Persönlichkeitsentwicklung angemessen zu unterstützen. Folgt man dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (2011), so soll der inklusive Unterricht in der Schule von Lehrkräften verschiedener Professionen und weiterem (sozial-)pädagogisch und psychologisch ausgebildeten Personal durchgeführt werden. Auch die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) benennt die Teamarbeit („Mit Anderen zusammenarbeiten“) als eines von vier Profilen für Lehrkräfte, die im inklusiven Unterricht tätig sind. Mit wenigen Ausnahmen liegen – wie sich nachfolgend noch zeigen wird – sowohl national als auch international nur sehr wenige Ansätze und Konzeptionen vor, wie auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem (sozial-)pädagogisch und psychologisch ausgebildeten Personal im inklusiven Unterricht im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung in einer geeigneten Weise vorbereitet werden kann, wohlwissend, dass sich die Zusammenarbeit der einzelnen Personen zwar gewinnbringend, aber zwangsläufig nicht immer problemlos gestalten kann.

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Koooperatives Lernen von Lehramtsstudierenden im Zusammenhang mit ihrer Qualifizierung für den inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule“ (KLinG), das im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)¹ gefördert wird, Möglichkeiten der kooperativen Zusammenarbeit von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen mit dem Ziel ihrer fachlichen und fachdidaktischen Qualifizierung für den adaptiven inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule entwickelt und empirisch evaluiert. Im Detail haben wir in dem Forschungsprojekt eine Konzeption für das kooperative Unterrichten von angehenden Grund- und Förderschullehrkräften in der ersten Ausbildungsphase entwickelt und empirisch geprüft. Dabei verfolgen wir übergeordnet das Ziel, eine Konzeption zu veröffentlichen, anhand derer es gelingen kann, (angehende) Grund- und Förderschullehrkräfte im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für das kooperative Unterrichten in der Grundschule bestmöglich zu qualifizieren.

2. Theoretische Grundlagen und empirischer Hintergrund

Dem kooperativen Unterrichten von Lehrkräften in der inklusiven Grundschule kommt eine wichtige Bedeutung zu, will man den Lernvoraussetzungen und den Lernbedürfnissen der einzelnen Kinder in einer geeigneten Weise Rechnung tragen. Dabei sind – wie nachfolgend aufgezeigt wird – zahlreiche Einflussfaktoren auf das

1 Förderkennzeichen 01NV1722

kooperative Unterrichten einzukalkulieren, die die erfolgreiche Zusammenarbeit der am Unterricht beteiligten Lehrkräfte fördern, aber auch hemmen können. Kooperationen von Lehrkräften finden im Unterricht noch immer wenig im inklusiven Klassenzimmer statt (Saloviita & Takala, 2010; Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt & Hessels, 2015). Auch ist derzeit ein Mangel an Maßnahmen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften für das kooperative Unterrichten zu konstatieren. Mit wenigen Ausnahmen (Frey & Kaff, 2014) liegen beispielsweise gegenwärtig kaum Konzeptionen dafür vor, wie die Vorbereitung angehender Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung auf das kooperative Unterrichten im inklusiven Klassenzimmer gelingen kann.

2.1 Kooperatives Unterrichten im inklusiven Unterricht der Grundschule

Von kooperativer Zusammenarbeit wird in der Regel dann gesprochen, wenn zwei oder mehrere Lehrkräfte gemeinsam mit weiterem Fachpersonal Lernumgebungen für Kinder oder Jugendliche gestalten und sie in ihren Persönlichkeits- und Sozialisationsentwicklungen unterstützen (Ferguson & Wilson, 2011). Voneinander unterschieden werden mit dem Blick auf den inklusiven Unterricht verschiedene Formen der kooperativen Zusammenarbeit (Conderman, Bresnahan & Pedersen, 2009; Saloviita & Takala, 2010; Villa, Thousand & Nevin, 2008): Bei der ersten Form der Kooperation (*supportive teaching*), die von Saloviita und Takala (2010) auf der Grundlage von Arbeiten von Conderman et al. (2009) sowie Villa et al. (2008) beschrieben wird, übernimmt eine der Lehrpersonen die Hauptrolle, während sich weitere Lehrpersonen im Klassenzimmer für die Unterstützung der Lernprozesse einzelner Kinder bereithalten. Bei der Form des *station teaching* bzw. *parallel teaching* unterrichten verschiedene Lehrpersonen einzelne Kindergruppen im Klassenzimmer. Dabei können die Aufgabenstellungen von Lerngruppe zu Lerngruppe variieren. Bei einer dritten Form des kooperativen Arbeitens (*complementary teaching*) werden einzelne Lernphasen zunächst von der einen Lehrperson gestaltet, die darauffolgende dann von einer anderen Lehrperson. Jede einzelne Lehrkraft zeichnet sich dabei für ihre Lernphase verantwortlich. Bei der vierten Form (*team teaching*), die von Saloviita und Takala (2010) unterschieden wird, unterrichten zwei oder mehrere Lehrkräfte gemeinsam. Sie übernehmen die Verantwortung für den Unterricht im Team (Saloviita & Takala, 2010). Insbesondere die zuletzt genannte Form des kooperativen Arbeitens im inklusiven Klassenzimmer kann in Hinblick auf den *Gemeinsamen Unterricht* und das individualisierte Lernen von Kindern als eine besonders wünschenswerte Variante bezeichnet werden, auch wenn von einem zusätzlichen zeitlichen Mehraufwand für die einzelnen am Unterricht beteiligten Lehrkräfte ausgegangen werden kann (vgl. hierzu auch Friend & Bursuck, 2014; Friend & Cook, 2013).

2.2 Bedingungen und Effekte des kooperativen Unterrichtens von Lehrkräften in der inklusiven Grundschule

Das kooperative Unterrichten von Lehrkräften in der inklusiven Grundschule ist durch verschiedene Bedingungen und Einflussgrößen gekennzeichnet, die – folgt man dem Modell „Unterrichtsbezogene Kooperation“ von Arndt und Werning (2013, S. 20) – auf verschiedenen Ebenen verortet sind (vgl. auch Bronstein, 2003). So werden Kooperationen von Regel- und Förderschullehrkräften im Unterricht beispielsweise auf der individuellen Ebene durch die erworbenen Kompetenzen und das Selbstverständnis der einzelnen Beteiligten beeinflusst. Auf der interpersonellen Ebene sind der Austausch und die Beziehungen im Team ausschlaggebend dafür, ob das kooperative Unterrichten gelingt und zu den angestrebten Ergebnissen, nämlich einer bestmöglichen Unterstützung aller Kinder im Klassenzimmer, führt. Auf der institutionellen Ebene spielen Schulstrukturen und -kulturen eine Rolle für das Gelingen des kooperativen Unterrichtens im Team. Hier geht es zum Beispiel um die Frage, ob und inwiefern die Schulleitungen Unterstützungsprozesse ermöglichen und/oder bei der Zusammensetzung von Teams Selbstbestimmungs- oder zumindest Mitbestimmungsmöglichkeiten der einzelnen Beteiligten ermöglichen. Schließlich sind gesellschaftliche, politisch-administrative Rahmenbedingungen zu nennen, die Auswirkungen auf das kooperative Unterrichten von Lehrkräften und dessen Erfolg haben.

In den vergangenen Jahren wurden insbesondere mit dem Blick auf Effekte und Bedingungen des kooperativen Unterrichtens von Lehrkräften sowohl national als auch international Befunde aus Untersuchungen veröffentlicht, die ein wenig „Licht ins Dunkel“ bringen. Beispielsweise konnte gezeigt werden, dass Lernumgebungen, die von Lehrkräften gemeinsam im Team gestaltet werden, positive Effekte auf das Engagement und die Interaktionen von Lernenden im Unterricht (Strogilos & Avramidis, 2016) ebenso wie auf ihre Schulleistungen (Bottia, Valentino, Moller, Mickelson & Stearns, 2016; Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007; Moller, Mickelson, Stearns, Banerjee & Bottia, 2013; Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom, 2015; Tremblay, 2013) haben.

Wenn auch positive Effekte des kooperativen Unterrichtens von Lehrkräften im inklusiven Unterricht auf Kompetenzerwerbsprozesse von Lernenden nachgewiesen werden konnten, so zeigt sich doch, dass Kooperationen von Lehrkräften häufig als besondere Herausforderungen der am Unterricht Beteiligten gelten. So sind Kooperationen von Lehrkräften durch verschiedene Schwierigkeiten und Probleme gekennzeichnet, die sich auf unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen der Kinder, (konkrete) Absprachen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten im Klassenzimmer sowie Rollenklarheiten beziehen (Arndt, 2014; Nel, Engelbrecht, Nel & Tlale, 2014; Shaffer & Thomas-Braun, 2015). Beispielsweise konnte verdeutlicht werden, dass sich Regel- und Förderschullehrkräfte in ihren Einstellungen zum kooperativen Arbeiten im Unterricht und in ihren Wahrnehmungen von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten unterscheiden (Stefanidis & Strogilos, 2015). Förderschullehrkräfte stellen sowohl die Teamarbeit als auch „die Auf-

gabe, bei den Klassenlehrpersonen eine Haltungsänderung im Sinne einer positiven Einstellung zur Inklusion erreichen zu können“ (Pool Maag & Moser-Opitz, 2014, S. 133), als wichtige Herausforderungen für eine gelingende Inklusion aller Kinder heraus, wohingegen Regelschullehrkräfte die Notwendigkeit förder- bzw. sonderpädagogischer Expertise für die inklusive Unterrichtsentwicklung und eine bestmögliche Unterstützung aller Kinder betonen (An & Meany, 2015). Kooperationen im Unterricht werden sowohl aus der Perspektive von Regel- als auch von Förderschullehrkräften dann als wenig erfolgreich perzipiert, wenn erforderliche Strukturen fehlen oder die Beziehungen der Beteiligten untereinander als schwierig empfunden werden (Arndt & Werning, 2013; Gurgur & Uzuner, 2011; Kritikos & Birnbaum, 2003). Das Vorhandensein von Kooperationserfahrungen von Grund- und Förderschullehrkräften aus dem inklusiven Unterricht als Gelingensbedingung des inklusiven Unterrichts wird zwar häufig betont (Arndt & Werning, 2013), konnte allerdings bislang empirisch nicht bestätigt werden (Frommherz & Halfhide, 2003). Lediglich in einer Studie von Hellmich, Hoya, Görel und Schwab (2017) wurde deutlich, dass die Bereitschaft von Grundschullehrkräften, im inklusiven Unterricht zu kooperieren, neben ihren Einstellungen zur Teamarbeit durch ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht in der Grundschule erklärt werden kann.

2.3 Forschungsfragen

Auf der Grundlage der bislang vorliegenden theoretischen und empirischen Erträge zum kooperativen Unterrichten von (angehenden) Lehrkräften besteht gegenwärtig noch ein als nicht unwesentlich einzuschätzender Forschungsbedarf zu Bedingungen und Effekten erfolgreicher Kooperationen im inklusiven Klassenzimmer. Im Besonderen besteht gegenwärtig Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, wie und auf welche Weise (angehende) Grund- und Förderschullehrkräfte zielführend und gewinnbringend auf das Unterrichten im Team vorbereitet werden können. Hinweise darauf, dass Einführungen in kooperatives Arbeiten bei Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen zu Erfolgen in Bezug auf das Wissen über kooperative Strukturen im inklusiven Unterricht führen, konnten bereits im Rahmen quasi-experimenteller Studien erbracht werden (Frey & Kaff, 2014). Im Rahmen unseres Forschungsprojekts gehen wir vor diesem Hintergrund der folgenden Frage nach:

- Profitieren Studierende des Lehramts an Grund- und Förderschulen, die an einer Lerneinheit zum kooperativen Arbeiten teilnehmen, in ihrem Wissen über kooperatives Unterrichten in der inklusiven Grundschule im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die nicht an dieser Lerneinheit teilgenommen hat?

Darüber hinaus gehen wir in unserem Projekt der Frage nach, unter welchen Bedingungen das Unterrichten von angehenden Grund- und Förderschullehrkräften im Team mit dem Blick auf den Kompetenzerwerb von Kindern im dritten und vierten Grundschuljahr erfolgreich verläuft. In Anlehnung an die von Arndt und Werning (2013) postulierte Hypothese, nach der positive Beziehungen im Team eine wichtige

Voraussetzung darstellen, um erfolgreich inklusiv unterrichten zu können, gehen wir der folgenden Forschungsfrage nach:

- Zeigen Kinder, die von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen unterrichtet werden, die ihre Lernpartner:innen beim kooperativen Arbeiten selbst wählen können, einen signifikant größeren Lerngewinn im naturwissenschaftlichen Sachunterricht als Kinder, die von Studierenden unterrichtet werden, die Lernpartner:innen zugewiesen bekommen?

3. Einblicke in das Forschungsprojekt

Das von uns durchgeführte Forschungsprojekt ist in zwei Teilprojekte untergliedert, um die beiden in Abschnitt 2.3 dargestellten Forschungsfragen zu bearbeiten. Im ersten Teilprojekt gehen wir damit der Frage nach, ob und inwiefern Studierende des Lehramts an Grund- und Förderschulen, die an einer Lerneinheit zum kooperativen Arbeiten teilnehmen, in ihrem Wissen über kooperatives Unterrichten in der inklusiven Grundschule im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die nicht an dieser Lerneinheit teilgenommen hat, profitieren. Im zweiten Teilprojekt überprüfen wir, ob und inwiefern positive Beziehungen von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen das *Unterrichten im Team* begünstigen und einen positiven Effekt auf die Kompetenzentwicklung von Kindern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht haben. Im Detail fragen wir danach, ob und inwiefern Kinder, die von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen unterrichtet werden, die ihre Lernpartner:innen beim kooperativen Arbeiten selbst wählen können, einen signifikant größeren Lerngewinn im naturwissenschaftlichen Sachunterricht haben als Kinder, die von Studierenden unterrichtet werden, die Lernpartner:innen zugewiesen bekommen.

3.1 Entwicklung und Überprüfung einer Konzeption für den Erwerb von Kompetenzen für das Unterrichten im Team bei Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen

Im Rahmen des ersten Teilprojekts haben wir eine Konzeption zum Erwerb von Kompetenzen für das Unterrichten im Team bei Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen entwickelt. Die Relevanz dieses Teilprojekts ergibt sich im Wesentlichen daraus, dass gegenwärtig im deutschsprachigen Raum keine Konzeptionen vorliegen, um angehende Grund- und Förderschullehrkräfte auf das Unterrichten im Team im Laufe der ersten Phase der Lehrer:innenbildung in einer adäquaten Weise vorzubereiten.

3.1.1 Entwicklung der Konzeption zum Unterrichten im Team

Die von uns entwickelte Konzeption sieht vor, dass Studierende des Lehramts an Grund- und Förderschulen in Lehrveranstaltungen zum inklusiven Unterricht zum einen verschiedene Formen des Unterrichtens im Team kennenlernen, zum anderen werden sie aufgefordert, sich mit verschiedenen Schwierigkeiten, die das Unterrichten im Team möglicherweise mit sich bringt, auseinanderzusetzen und Lösungen für problemhaltige Situationen der am Unterricht beteiligten Lehrkräfte zu finden. Beim Kennenlernen der verschiedenen Kooperationsformen erhalten die Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen zunächst eine kurze Einführung in das kooperative Arbeiten von Lehrkräften in der inklusiven Grundschule. Hier wird ihnen auf der Basis der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) und dem Beschluss zur ‚Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen‘ der Kultusministerkonferenz (2011) die Relevanz der Entwicklung und Etablierung des inklusiven Unterrichts in der Grundschule veranschaulicht. Anhand des ‚Profils für inklusive Lehrerinnen und Lehrer‘ der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) wird verdeutlicht, dass – neben den drei Profilen ‚Wertschätzung der Diversität der Lernenden‘, ‚Unterstützung aller Lernenden‘ und ‚Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung‘ – der Kompetenz ‚mit Anderen zusammenzuarbeiten‘ eine wichtige Bedeutung beigemessen wird. Inklusiver Unterricht soll mit dem Ziel einer bestmöglichen Unterstützung aller Lernenden im Team gemeistert werden. Vor diesem Hintergrund werden den Studierenden darauffolgend in Anlehnung an Marvin (1990, S. 41) sowie Werning und Avci-Werning (2015, S. 113) verschiedene Ausprägungen des kooperativen Arbeitens verdeutlicht. Hier wird unter „Co-Aktivitäten“ verstanden, dass Lehrkräfte im Wesentlichen nebeneinander arbeiten und sich nur wenig austauschen oder sich gegenseitig informieren. Bei der Stufe der „Kooperation“ besprechen Lehrkräfte zumindest Stundenpläne und allgemeine Zielsetzungen, beispielsweise in Hinblick auf das Unterrichten in Parallelklassen. Bei der Stufe der „Koordination“ sind Lehrkräfte insofern im Unterricht gemeinsam aktiv, als dass sie sich in Bezug auf Verantwortlichkeiten absprechen. Gemeinsamer Unterricht ist erst auf der Stufe der „Kollaboration“ sichtbar. Hier besprechen die am Unterricht beteiligten Lehrkräfte Förderpläne für die einzelnen Kinder und gestalten den Unterricht im Team. Die einzelnen dargestellten Stufen des kooperativen Arbeitens von Lehrkräften gehen dabei einher mit der gegenseitigen Wertschätzung und dem Vertrauen der Lehrkräfte untereinander. Während die gegenseitige Wertschätzung bei der Stufe der „Ko-Aktivität“ am geringsten ausgeprägt ist, ist sie bei der Stufe der Kollaboration in nahezu größtmöglichem Maße vorhanden.

Vor dem Hintergrund der zuletzt genannten Stufe der Kollaboration von Lehrkräften im inklusiven Unterricht werden den Studierenden in unserer Konzeption verschiedene Möglichkeiten des Unterrichtens im Team sowohl theoretisch als auch anhand von praxisnahen Beispielen vorgestellt. Nach Friend und Bursuck (2014) sowie Friend und Cook (2013, S. 169ff.) werden den Studierenden dabei die folgenden Formen des Unterrichtens im Team erklärt und praxisbezogen erläutert:

- *One teach, one observe*: Die eine Lehrkraft führt den Unterricht durch, während die andere Lehrkraft systematisch Informationen über einzelne Kinder durch Beobachtungen sammelt.
- *Station teaching*: Die Lehrkräfte planen verschiedene Lernstationen für den Unterricht. Die einzelnen Stationen werden von den Kindern in Lerngruppen bearbeitet. Die Arbeitsphasen werden von den Lehrkräften an den jeweiligen Stationen unterstützt.
- *Parallel teaching*: Die Lehrkräfte planen den Unterricht gemeinsam, führen ihn dann gleichermaßen mit je einer Hälfte der Klasse durch.
- *Alternative teaching*: Die eine Lehrkraft arbeitet mit einer kleinen Lerngruppe von Kindern zusammen, während die andere Lehrkraft die anderen Kinder aus der Klasse unterrichtet.
- *One teach, one assist*: Die eine Lehrkraft unterrichtet die Kinder im Klassenverband, während die andere Lehrkraft unterstützend tätig ist, indem sie einzelnen Kindern bei der Bearbeitung von Aufgaben hilft.
- *Teaming*: Beide Lehrkräfte sind in gleichem Maße für den Unterricht verantwortlich. Sie wechseln sich bei den einzelnen Unterrichtsaktivitäten (z.B. Erklären, Demonstrieren) ab.

Die einzelnen Formen des Unterrichtens im Team werden von den Studierenden nach dieser Einführung eingeübt, indem sie diese auf der einen Seite in Videografien von inklusivem Unterricht identifizieren oder hierauf bezogene Aufgabenstellungen bearbeiten (z. B.: „Ordnen Sie bitte die verschiedenen Formen der Lehrerverkooperation den Ziffern ,1‘ bis ,6‘ zu, wobei ,1‘ die aus Ihrer Sicht erfolgreichste und ,6‘ die am wenigsten erfolgreiche Form darstellt. Bitte nennen Sie Argumente und Begründungen für Ihre Einschätzungen!“).

Im Anschluss an die Bearbeitung der Übungsaufgaben werden die Studierenden mit Einflussfaktoren auf das erfolgreiche Unterrichten im Team konfrontiert. Dabei werden die Studierenden zunächst aufgefordert, aus ihrer Sicht Auskunft über die von ihnen vermuteten Bedingungen einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Lehrkräften im inklusiven Klassenzimmer zu geben („Bitte überlegen Sie in Partnerarbeit: Was sind Einflussfaktoren für das Gelingen der Kooperation von Lehrkräften im inklusiven Unterricht der Grundschule? Oder anders gefragt: Unter welchen Bedingungen funktioniert die Kooperation von Lehrkräften?“). Ausgehend von den individuellen Perspektiven der Studierenden werden dann verschiedene Bedingungen und Einflussfaktoren auf das Unterrichten im Team von Lehrkräften im inklusiven Unterricht der Grundschule vorgestellt, die sich jeweils nach Arndt und Werning (2013) auf die individuelle, die interpersonelle und die institutionelle Ebene der unterrichtsbezogenen Kooperation von Lehrkräften beziehen. Mit dem Blick auf die einzelnen Einflussgrößen werden den Studierenden dann verschiedene Fallbeispiele vorgelegt, in denen problemhaltige Situationen im inklusiven Unterricht beschrieben sind (vgl. Kiehl-Will & Krämer-Kilic, 2014). Diese Fallbeispiele werden im Anschluss von den Studierenden in Tandems mit der folgenden Aufgabenstellung

bearbeitet: „(a) Bitte beschreiben Sie die aufgezeigten Probleme. (b) Wie können die hier aufgezeigten Probleme Ihrer Meinung nach behoben werden?“.

Am Ende der Lerneinheit werden die vermittelten Inhalte zu den verschiedenen Formen des Unterrichtens im Team und deren Gelingensbedingungen wiederholt.

Die von uns entwickelte Konzeption zum Unterrichten im Team kann in Lehrveranstaltungen zum inklusiven Unterricht in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung im Umfang von drei Seminarsitzungen von je 90-minütiger Länge integriert werden. Um die Effekte der Implementation der Konzeption zum Unterrichten im Team auf den Kompetenzerwerb der Studierenden abschätzen zu können, haben wir einen Test mit direktem Bezug zu der von uns entwickelten Lerneinheit entwickelt, der jeweils vor und nach ihrer Integration in die jeweilige Lehrveranstaltung eingesetzt werden kann.

3.1.2 Überprüfung der Konzeption zum Unterrichten im Team und erste Ergebnisse

Im Rahmen unseres Forschungsprojekts wurde die Effektivität unserer Konzeption zum Erwerb von Kompetenzen für das Unterrichten im Team bei Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen anhand eines quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns überprüft. Dabei sind wir – wie bereits weiter oben dargestellt – der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Studierende des Lehramts an Grund- und Förderschulen, die an der Lerneinheit zum kooperativen Arbeiten teilnehmen, in ihrem Wissen über kooperatives Unterrichten in der inklusiven Grundschule im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die nicht an dieser Lerneinheit teilgenommen hat, profitieren.

An der Untersuchung sind insgesamt $N=234$ Studierende beteiligt gewesen, die sich jeweils im ersten Fachsemester der Masterstudiengänge *Grundschullehramt* ($n=136$) und *Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule* ($n=98$) an der Universität Paderborn befanden. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie waren die Studierenden im Mittel ca. 24 Jahre alt ($M=23.53$ Jahre, $SD=2.23$ Jahre, *Range*: 20–34 Jahre). In der Experimentalgruppe, die an der Lerneinheit zum Unterrichten im Team teilgenommen hat, befanden sich insgesamt $n=145$ Studierende des Lehramts an Grund- und Förderschulen, wohingegen in der Kontrollgruppe $n=89$ Studierende der beiden Lehramtsstudiengänge vorhanden waren. Die Untersuchung erfolgte jeweils im Wintersemester 2018/2019, im Sommersemester 2019 sowie im Wintersemester 2019/2020. Das Untersuchungsdesign ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Untersuchungsdesign für die Überprüfung der Lerneinheit zum Unterrichten im Team

Experimentalgruppe	Prä-Test	Lerneinheit zum Kooperativen Arbeiten (Kooperationsformen und deren Gelingensbedingungen)	Post-Test
Kontrollgruppe		./.	

Sowohl die Studierenden der Experimentalgruppe als auch diejenigen der Kontrollgruppe haben vor und nach der Implementation der Lerneinheit einen Test zum kooperativen Unterrichten in der inklusiven Grundschule bearbeitet. Während die Studierenden der Experimentalgruppe an der Lerneinheit bei einem Umfang von insgesamt drei Sitzungsterminen von jeweils 90-minütiger Dauer teilgenommen haben, haben die Studierenden der Kontrollgruppe in dieser Zeit keine besondere Förderung erhalten. Die Lerneinheit, die die Studierenden der Experimentalgruppe absolviert haben, war in eine Lehrveranstaltung zur Vorbereitung des Praxissemesters verankert.

Der von uns eingesetzte Test zum kooperativen Unterrichten in der inklusiven Grundschule enthielt Aufgaben mit einem engen Bezug zu der von uns durchgeführten Lerneinheit. Im Detail waren darin Aufgaben enthalten, die sich zum einen auf Kenntnisse der Studierenden über Formen kooperativen Unterrichtens und zum anderen auf ihr Wissen über Bedingungen des Unterrichtens im Team im inklusiven Klassenzimmer bezogen.

Die Ergebnisse erster Analysen verdeutlichen, dass sich die Studierenden der Experimentalgruppe in ihrem Wissen über kooperatives Unterrichten in der inklusiven Grundschule im Vergleich zu den Studierenden der Kontrollgruppe deutlich verbessert haben (vgl. Hellmich & Hoya, i.V.).

3.2 Beziehungsqualität von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen und das Unterrichten im Team

In dem zweiten Teilprojekt sind wir der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Kinder, die von Studierenden unterrichtet werden, die ihre Lernpartner:innen beim kooperativen Arbeiten selbst wählen können, einen signifikant größeren Lerngewinn im naturwissenschaftlichen Sachunterricht zeigen als Kinder, die von Studierenden unterrichtet werden, die Lernpartner:innen zugewiesen bekommen. Positive Bezie-

hungen – so wird vermutet – spielen eine wichtige Rolle für das Unterrichten im Team und den Erfolg von inklusivem Unterricht (Arndt & Werning, 2013). Das Ziel ist es dabei gewesen, Hinweise darauf zu finden, ob Unterricht, der von zwei (angehenden) Lehrkräften im Team gestaltet wird, die sich bereits kennen und eine positive Beziehung zueinander aufgebaut haben, erfolgreicher ist, als Unterricht, der von zwei (angehenden) Lehrkräften gemeinsam durchgeführt wird, die über diese Voraussetzungen nicht verfügen.

3.2.1 Anlage der Untersuchung

Die Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen ($N=142$), die an unserer Lerneinheit zum Unterrichten im Team im inklusiven Klassenzimmer teilgenommen haben, haben im Rahmen einer Vorbereitungsveranstaltung auf das Praxissemester im Fach *Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts* die Aufgabe bekommen, jeweils zu zweit eine Unterrichtseinheit zum Thema *Erneuerbare Energien* unter der Vorgabe von Lernzielen zu planen und anschließend im Grundschulunterricht des dritten und vierten Schuljahres durchzuführen. Die Studierenden wurden dabei zufällig zwei verschiedenen Untersuchungsgruppen zugewiesen. Während die eine Gruppe von Studierenden ihre:n Lernpartner:in selbst wählen durfte ($n=74$), wurden die Studierenden in der anderen Gruppe einander zugewiesen ($n=68$). Bei der zuletzt genannten Gruppe wurden die Studierenden gebeten, all jene Kommiliton:innen zu benennen, die sie persönlich aus dem Studium oder ihrer Freizeit kennen. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass sie mit einer/einem Tandempartner:in zusammenarbeiteten, die/den sie nicht kannten.

Vor und nach der Durchführung der Unterrichtseinheit, die insgesamt drei Unterrichtsstunden im Umfang von je 45 Minuten dauerte, haben die an der Studie beteiligten Kinder aus dritten und vierten Grundschulklassen jeweils einen Test zu erneuerbaren Energien bearbeitet sowie einen Fragebogen zu ihrer intrinsischen und extrinsischen Motivation im naturwissenschaftlichen Sachunterricht beantwortet. An dem von den Studierenden erteilten Unterricht waren insgesamt $N=800$ Kinder aus 71 Lerngruppen (aus 35 Grundschulen) beteiligt. Von den 71 Lerngruppen waren 20 inklusiv zusammengesetzt. Im Detail waren die folgenden Förderschwerpunkte vertreten: Lernen, Emotional-soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören, Körperliche Entwicklung und Autismus.

Das Untersuchungsdesign zu der zweiten Teilstudie ist in Tabelle 2 abgebildet.

Tabelle 2: Untersuchungsdesign zur Beziehungsqualität von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen und dem Unterrichten im Team

Untersuchungsgruppe A: Studierende in selbst gewählten Teams	Planung einer Lerneinheit zum Thema Erneuerbare Energien	Prä-Test/ Prä-Fragebogen (Kinder)	Durchführung einer Lerneinheit zum Thema Erneuerbare Energien	Post-Test/ Post-Fragebogen (Kinder)
Untersuchungsgruppe B: Studierende in zugewiesenen Teams				

3.2.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der zweiten Teilstudie verdeutlichen, dass die Kinder, die von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen unterrichtet wurden, die ihre Lernpartner:innen beim kooperativen Arbeiten selbst wählen konnten, einen signifikant größeren Lerngewinn bei einem Abgleich des Prä- und Posttests zu erneuerbaren Energien zeigten als Kinder, die von Studierenden unterrichtet wurden, die ihre Lernpartner:innen zugewiesen bekommen haben. Dieser Effekt ist auch nach Kontrolle des jeweiligen Settings (inklusiv versus nichtinklusiv) und der Jahrgangsstufe, in der sich die Kinder befinden, vorhanden. Allerdings wird deutlich, dass die Kinder – unabhängig davon, ob sie von Studierenden unterrichtet wurden, die ihre Lernpartner:innen beim kooperativen Arbeiten selbst wählen konnten oder ihre Lernpartner:innen zugewiesen bekommen haben – bei einem Vergleich der Prä- und Post-Fragebogendaten nicht signifikant hinsichtlich ihrer intrinsischen und extrinsischen Motivation profitierten (vgl. Hellmich, Hoya, Schulze & Blumberg, i.E.).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen des in diesem Beitrag vorgestellten Forschungsprojekts haben wir uns einerseits mit Möglichkeiten der Qualifizierung von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen für das kooperative Unterrichten in der inklusiven Grundschule beschäftigt. Andererseits sind wir der Frage nachgegangen, ob und inwiefern die vorhandene Beziehungsqualität (angehender) Lehrkräfte, die Unterricht im Team meistern, Auswirkungen auf den Unterrichtserfolg hat.

Die von uns ermittelten Untersuchungsergebnisse geben Hinweise darauf, dass sich die entwickelte Lerneinheit zum kooperativen Unterrichten in der inklusiven Grundschule positiv auf das Wissen von Lehramtsstudierenden mit den Studienschwerpunkten Grund- und Förderschullehramt über kooperatives Arbeiten aus-

wirkt. Weitgehend ungeklärt – und damit noch unbeantwortet – ist gegenwärtig allerdings, ob und inwiefern das von uns vermittelte Wissen über kooperatives Unterrichten in der inklusiven Grundschule handlungswirksam ist. Nichtsdestotrotz kann die von uns konzipierte Lerneinheit zum kooperativen Unterrichten beispielgebend sein, will man Lehrkräfte in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung im Rahmen der Fort- und Weiterbildung für den inklusiven Unterricht, der möglichst multiprofessionell besetzt werden sollte, weiterqualifizieren. Im Anschluss an unser Forschungsprojekt könnten sich damit Fragestellungen in Bezug auf einen Transfer der von uns entwickelten Konzeption auf die Fort- und Weiterbildung von bereits in der Praxis tätigen Lehrkräften anbieten, um auch dort Maßnahmen zur erfolgreichen multiprofessionellen Zusammenarbeit in der inklusiven (Grund-)Schule zu implementieren und in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen zu evaluieren.

Die von uns ermittelten Befunde geben weiterhin Aufschluss darüber, dass Studierende, die gemeinsam mit einer/einem frei wählbaren Lernpartner:in naturwissenschaftlichen Unterricht planten und durchführten, in Hinblick auf den erzielten Unterrichtserfolg Studierenden, die mit einer/m zugewiesenen Lernpartner:in arbeiteten, überlegen waren. Im Detail zeigte sich dabei in unserer Studie, dass Kinder, die von Studierenden unterrichtet wurden, die ihre Lernpartner:innen beim kooperativen Arbeiten selbst wählen konnten, einen signifikant größeren Lerngewinn im naturwissenschaftlichen Sachunterricht zeigten als Kinder, die von Studierenden unterrichtet wurden, die ihre Lernpartner:innen zugewiesen bekommen haben. Dieser Befund gibt erste Hinweise darauf, dass der Unterrichtserfolg im inklusiven Klassenzimmer eng verknüpft mit der vorhandenen Beziehungsqualität der am Unterricht beteiligten (angehenden) Lehrkräfte zu sein scheint. Auf der Grundlage dieses Ergebnisses wird für die Praxis an Grundschulen deutlich, dass die Zusammensetzung von Teams sensibel vorgenommen und die Lehrkräfte an diesen Entscheidungsprozessen möglicherweise beteiligt werden sollten.

Literatur

- An, J. & Meaney, K. S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143–157.
- Arndt, A.-K. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45(1), 72–79.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bottia, M. C., Valentino, L., Moller, S., Mickelson, R. A. & Stearns, E. (2016). Teacher collaboration and Latinos/as' mathematics achievement trajectories. *American Journal of Education*, 122(4), 505–535.
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social work*, 48(3), 297–306.
- Conderman, G. J., Bresnahan, M. V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: Selbstverlag.
- Ferguson, J. & Wilson, J. C. (2011). The co-teaching professorship: Power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 52–68.
- Frey, L. M. & Kaff, M. S. (2014). Results of co-teaching instruction to special education teacher candidates in Tanzania. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(1), 4–15.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2014). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers* (6. Aufl.). Pearson: Harlow.
- Friend, M. & Cook, L. (2013). *Interactions. Collaboration skills for school professionals* (7. Aufl.). Boston: Pearson.
- Frommherz, B. & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College*, 109(4), 877–896.
- Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589–610.
- Hellmich, F. & Hoya, F. (in Vorbereitung). *Effekte eines Trainings zum kooperativen Unterrichten im inklusiven Klassenzimmer auf das Wissen von Lehramtsstudierenden über das Unterrichten im Team*.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? – Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 36–51.
- Hellmich, F., Hoya, F., Schulze, J. R. & Blumberg, E. (im Erscheinen). Effects of pre-service teachers' collaboration on children's competencies and motivation in (non-)inclusive primary school science lessons. *International Journal of Inclusive Education*. <https://org.doi/10.1080/13603116.2020.1862406>
- Kiehl-Will, A. & Krämer-Kilic, I. (2014). Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts. In I. Krämer-Kilic, T. Albers, A. Kiehl-Will & S. Lühmann (Hrsg.), *Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer* (S. 9–34). Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kritikos, E. P. & Birnbaum, B. (2003). General education and special education teachers' beliefs regarding collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 93–100.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Marvin, C. (1990). Problems in school-based-language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W. A. Secord (Hrsg.), *Best practices in school speech-language pathology* (S. 37–47). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Moller, S., Mickelson, R. A., Stearns, E., Banerjee, N. & Bottia, M. C. (2013). Collective pedagogical teacher culture and mathematics achievement. Differences by race, ethnicity, and socioeconomic status. *Sociology of Education*, 86(2), 174–194.

- Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, N. & Tlale, D. (2014). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 903–917.
- Pool Maag, S. & Moser-Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 133–149.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M. & Hessels, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(2), 237–254.
- Shaffer, L. & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing teacher competency through co-teaching and embedded professional development. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 117–125.
- Stefanidis, A. & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24–33.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251–258.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Muriel Schilling, Silvia Wiedebusch, Stephan Maykus, Niklas Gausmann, Birgit Herz, Elisabeth von Stechow & Kirsten Menke

InproKiG – Qualifizierung von Lehr- und Fachkräften in inklusiven Grundschulen für die interprofessionelle Kooperation

Zusammenfassung

Mit dem Manual *InproKiG* wurde eine Qualifizierungsmaßnahme für Schulteams inklusiver Grundschulen konzipiert, die darauf abzielt die pädagogische Professionalität (Wissen, Kompetenzen, Haltung) von Lehr- und Fachkräften bezüglich ihrer interprofessionellen Kooperation in der individuellen Förderung zu stärken. Das *InproKiG*-Material kann Grundschulen dabei unterstützen, eine nachhaltige Basis für eine zielgerichtete Teamentwicklung zu schaffen, um darauf aufbauend die interprofessionelle Kooperation im Schulteam zu etablieren. *InproKiG* kann somit einen kontinuierlichen Schulentwicklungsprozess anregen, der zu einer gelingenden Umsetzung inklusiver schulischer Bildungsangebote beiträgt (vgl. Maykus, Wiedebusch, Herz, Franek & Gausmann, 2021; Stechow & Menke, i.V.).

Schlüsselworte: Interprofessionelle Kooperation, Qualifizierung von Lehr- und Fachkräften, Kinder mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen, individuelle Förderung, Schul- und Qualitätsentwicklung

Abstract

The *InproKiG* manual, a qualification course designed for school teams in inclusive elementary schools, aims to strengthen educational professionalism (knowledge, skills, attitude) of teachers and specialists concerning interprofessional cooperation in individual support. The *InproKiG* material can support elementary schools in creating a sustainable basis for controlled team development in order to establish interprofessional cooperation in the school team. *InproKiG* can thus stimulate a continuous school development process that contributes to the successful implementation of inclusive school education (e.g. Maykus, Wiedebusch, Herz, Franek & Gausmann, 2021; Stechow & Menke, i.V.).

Keywords: Interprofessional cooperation, qualification of teachers and pedagogical staff, children with special needs, individual support, school and quality development

1. *InproKiG*: Ausgangspunkt und Projektziele

Spätestens seit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 (vgl. BMAS, 2010) und dem einhergehenden Beschluss zur inklusiven Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen der Kultusministerkonferenz im Jahr 2011 (vgl. KMK, 2011), hat die Diskussion über die multi- und interprofessionelle Zusammenarbeit von Schulteams einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren (vgl. Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017; Trumpp, Franz & Greiten, 2016). Die Ergeb-

nisse zahlreicher Studien heben dabei übereinstimmend die Kooperation¹ als einen bedeutsamen Beitrag zum Gelingen eines inklusiven Bildungssystems hervor (z. B. StEG, 2019; Niehoff, Fussangel, Lettau & Radisch, 2019; Richter & Pant, 2016) – wobei eine erfolgreiche Zusammenarbeit von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Fischer, Preiß & Quandt, 2017). Ihr Gelingen ist neben personellen und materiellen Ressourcen sowie grundlegenden schulischen Rahmenbedingungen vor allem von der Kooperationsbereitschaft der Lehr- und Fachkräfte sowie von der schulischen Unterstützung für eine kooperative Arbeitsweise abhängig (vgl. Hellmich et al., 2017). Bisher wurde vorrangig die Kooperation zwischen einzelnen Berufsgruppen in den Blick genommen, wie etwa innerhalb der Lehrer:innenprofession (z. B. Pröbstel & Soltau, 2012), zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog:innen (z. B. Fischer et al., 2017; Gebhard et al., 2014) oder zwischen Lehrer:innen und pädagogischen Mitarbeiter:innen des Ganztagsbereichs (z. B. Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017). Studien, in denen die interprofessionelle Zusammenarbeit des gesamten Schulteam untersucht wurde, liegen bisher nur vereinzelt vor (vgl. Maykus, Wiedebusch, Herz, Franek & Gausmann, 2021).

Im Primarbereich, auf den im Folgenden der Fokus gelegt wird, hat neben der Umsetzung schulischer Inklusion insbesondere die prozentuale Zunahme der Ganztagsgrundschulen in Deutschland dazu geführt, dass multiprofessionell besetzte Schulteams heute die Regel sind (vgl. Kielblock, Reinert & Gaiser, 2020). Dennoch ist eine regelmäßige interprofessionelle Zusammenarbeit dieser Grundschulteams noch nicht selbstverständlich. Anlass der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften an Grundschulen stellt bisher vor allem die gemeinsame individuelle Förderung von Schüler:innen mit diversen Förder- oder Unterstützungsbedarfen dar (vgl. Franek, Gausmann, Wiedebusch & Maykus, 2021). Insbesondere bei der individuellen Förderung von Kindern mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung zeigen Lehrkräfte mehrheitlich einen Unterstützungsbedarf an (vgl. forsa, 2017) und sind auf die Fachexpertise von Kolleg:innen angewiesen, da sie bezüglich der spezifischen Bedarfe dieser Kinder nach eigener Einschätzung häufig nicht hinreichend aus-, fort- oder weitergebildet wurden (vgl. Franek et al., 2021).

Eine enge und abgestimmte Zusammenarbeit in Grundschulteams hat das Ziel, die Bildungschancen insbesondere vulnerabler Kinder zu stärken und ihre individuelle Förderung zu forcieren. Diese Zielsetzung greift das Projekt „Qualifizierungsmodule für die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen“ (InproKiG)² auf, indem eine bedarfsgerechte und berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahme für die interprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Grundschulen entwickelt, erprobt und evaluiert wurde. *InproKiG* zielt auf den Erwerb, die Steuerung und die Verstetigung der berufsübergreifenden Kooperation von Lehrkräften

1 Die Begriffe *Kooperation* und *Zusammenarbeit* werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

2 Förderlinie *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; Förderzeitraum: 2018–2021; Förderkennzeichen: 01NV1727A–C. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1163.html>. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen. Weitere Informationen zu *InproKiG* unter: <https://www.qualifizierung-inklusion.de/project/qualifizierungsmodule-fuer-die-interprofessionelle-kooperation-in-inklusion-grundschulen/>

und Schulleitungen, sonderpädagogischen Fachkräften, Schulsozialarbeitenden, pädagogischen Mitarbeitenden, Schulbegleitungen und weiteren externen Kooperationspartnern ab (vgl. Maykus et al., 2021; Stechow & Menke, i.V.). Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt darauf, die konzeptionellen Grundlagen sowie die Inhalte des Qualifizierungsmanuals *InproKiG* vorzustellen.

2. Grundlagen des Qualifizierungsmanuals *InproKiG*

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt verlief in fünf Phasen, die im Folgenden übersichtsartig dargestellt werden:

1. Projektphase: Konzeption eines Kategorienmodells zu Kooperationsbedarfen. Zu Beginn erfolgte seitens der interdisziplinären Verbundforschungsgruppe eine mehrperspektivische Literaturanalyse zu aktuellen Theorien und empirischen Befunden bezüglich interprofessioneller Kooperationen in inklusiven Grundschulen. Auf dieser Grundlage wurde das *InproKiG*-Kategorienmodell zu Kooperationsbedarfen entwickelt, welches den konzeptionellen Rahmen für die weiteren Projektphasen bildete (vgl. Maykus et al., 2021).

2. Projektphase: Quantitative und qualitative Datenerhebungen. Um das Qualifizierungsmanual *InproKiG* auf die tatsächlichen Bedarfe von pädagogischen Lehr- und Fachkräften auszurichten, wurden an Grundschulen der Projektstandorte Hannover, Gießen und Osnabrück umfangreiche Datenerhebungen (Fragebogenerhebung, Fokusgruppendifkussionen, Expert:inneninterviews) mit dem Ziel durchgeführt, den aktuellen Stand der Kooperation im Schul- und Förderteam³, Kooperations- und Qualifizierungsbedarfe von Lehr- und Fachkräften, sowie Erwartungen und Wünsche an das Qualifizierungsmanual zu erheben (s. Tabelle 1).

3 Die Unterscheidung von Schul- und Förderteam wurde im Rahmen der Erhebungen für die Teilnehmenden erläutert: Unter Schulteam werden alle Lehr- und Fachkräfte einer Schule gefasst, inklusive der Fachkräfte des schulischen Ganztagsbereichs. Als Förderteams werden Lehr- und Fachkräfte bezeichnet, die in der individuellen Förderung von Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen zusammenarbeiten.

Tabelle 1: Übersicht über die quantitativen und qualitativen Erhebungen im Projekt InproKiG

	Fragebogen- erhebung	Fokusgruppen- diskussionen (FGD)	Expert:innen- interviews (EI)
Inhaltliche Schwerpunkte	Erhebung der Koopera- tions- und Qualifizie- rungsbedarfe von Lehr- und Fachkräften sowie des Ist-Stands der Ko- operation im Schul- und Förderteam	Erhebung von Erfahrungen mit der interprofessio- nellen Kooperation und einhergehender Bedarfe, der Notwendigkeit, Dringlichkeit und Machbarkeit von Kooperationen im Schul- und Förderteam sowie von Erwartungen und Wünschen an <i>InproKiG</i>	
Datenauswertung	Deskriptive und inferenz- statistische Auswertungen	Inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring (2010)	
Teilnehmende Grundschulen	N=38 (Rücklaufquote 36,9 %)	N=7	N=10
Teilnehmende Lehr- und Fach- kräfte	N=271	N=35	N=20
Stichproben- beschreibung	Die schulischen Funktio- nen der Befragten (Selbst- auskunft; Mehrfachnen- nungen möglich): – 63,6 % Lehrkräfte – 7,4 % Schulleitungen (inkl. Konrektor:innen) – 11,2 % Pädagogische Mitarbeiter:innen – 9,3 % Sonderpädago- gische Fachkräfte – 4,8 % Schulbegleitungen – 1,9 % Schulsozial- arbeiter:innen – 10,0 % Pädagogische Fachkräfte mit sonsti- gen Funktionen	An den Fokusgruppen- diskussionen (N=7) beteiligten sich: – 10 Grundschullehr- kräfte – 6 Schulleitungen – 5 Sonderpädagogische Fachkräfte – 4 Pädagogische Mitarbeiter:innen – 4 Schulbegleitungen – 2 Sozialpädagogische Fachkräfte – 1 Schulsozialarbeiter:in – 1 Fachkraft des Bera- tungs- und Förderzen- trums – 1 Studierende:r der Sonderpädagogik – 1 Studierende:r des Grundschullehramts	An den Expert:innen- interviews beteiligten sich: – 5 Sonderpädagogische Fachkräfte – 5 Regelschullehrkräfte – 4 Schulleitungen – 4 Pädagogische Mit- arbeitende aus dem Ganztagsbereich – 2 Schulbegleitungen

In der Zusammenschau der Datenauswertungen zeigen sich folgende zentrale Ergebnisse:

- *Kooperationserleben und -bedarfe.* Die Ergebnisse unterstreichen zunächst einmal die multiprofessionelle Zusammensetzung der Grundschulteams, was folgendes Zitat aus einer Fokusgruppendifkussion verdeutlicht:

„Insgesamt gibt es 16 verschiedene Berufsgruppen und Personengruppen, die Teil des multiprofessionellen Teams [...] sind.“ (FGD-4).

Die an der Fragebogenerhebung beteiligten Lehr- und Fachkräfte schätzen die bestehende interprofessionelle Kooperation an ihren Grundschulen zwar bereits als

mäßig bis eng ausgeprägt ein, wünschen sich jedoch eine intensivere Zusammenarbeit im Schulteam (vgl. Maykus et al., 2021). In den Expert:inneninterviews wird deutlich, dass für einen regelmäßigen interprofessionellen Austausch häufig nicht die entsprechenden Rahmenbedingungen vorliegen (vgl. Stechow & Menke, i.V.):

„Es ist eigentlich nur das eine Thema: Ein fester Zeitpunkt, um zu wissen am Mittwoch, was weiß ich, 13:00 Uhr haben wir Zeit, uns zusammenzusetzen.“ (EI-8).

- *Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation.* Die Ergebnisse der Expert:inneninterviews verdeutlichen, dass die befragten Lehr- und Fachkräfte eine Voraussetzung gelingender Kooperationen darin sehen, ihre verschiedenen Aufgaben und Rollen im Schulteam zu klären und ihre jeweilige Fachexpertise gegenseitig zu respektieren (vgl. Stechow & Menke, i.V.):

„Die Rollen abzustecken, wer ist für was zuständig, auch die Blickrichtung von dem anderen zu kennen, auch zu akzeptieren vielleicht auch ein Stück weit. Ihn nicht immer überzeugen zu wollen, sondern eher zu sagen: Das ist deine Rolle und das ist meine.“ (EI-6).

Laut Ergebnissen der Fragebogenerhebung bespricht ein Großteil der Lehr- und Fachkräfte im Schulteam arbeitsrelevante Themen mit Kolleg:innen. Ein Austausch von Materialien und Methoden erfolgt im Schulteam häufiger als im Förderteam. Etwas mehr als ein Drittel der Befragten erarbeitet Materialien arbeitsrelevant, während eine gemeinsame Planung und Strukturierung des Unterrichts selten stattfinden. Auch Methoden zur individuellen Förderung von Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen werden eher selten gemeinsam von Förderteams erprobt. Allerdings teilen sich mehr als die Hälfte der Befragten die Verantwortung für die Durchführung von Unterricht und/oder Projekten. Lehr- und Fachkräfte, bei denen lediglich ein gering bis mäßig ausgeprägter interprofessioneller pädagogischer Diskurs stattfindet, tauschen sich vergleichsweise seltener über die Arbeit mit Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen aus, reflektieren seltener ihre Einstellung gegenüber diesen Kindern und wünschen sich häufiger weitere Handlungskompetenzen in schwierigen Unterrichtssituationen (vgl. Gausmann, Wiedebusch, Maykus & Franek, 2020).

- *Kommunikation im Schul- und Förderteam.* Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung legen nahe, dass das Vertrauensverhältnis zwischen den in Förderteams kooperierenden Lehr- und Fachkräften insgesamt gut ausgeprägt ist: Es besteht eine offene und freie Kommunikation im Team; die Lehr- und Fachkräfte fühlen sich von ihren Kolleg:innen verstanden und akzeptiert; Konflikte werden in der Regel offen und konstruktiv ausgetragen. Ein so definierter vertrauensvoller Umgang geht mit einer ausgeprägten interprofessionellen Kooperation einher (vgl. Franek, Wiedebusch, Maykus & Gausmann, 2020). Die interviewten Grundschullehrkräfte wünschen sich eine Kooperationskultur, in der in einem respektvollen Klima unterschiedliche professionelle Perspektiven aufgegriffen werden und ein

kontinuierlicher sowie transparenter Austausch möglich ist (vgl. Stechow & Menke, i.V.).

- *Qualifizierungsbedarfe in der individuellen Förderung.* Fast alle in der Fragebogenerhebung befragten Lehr- und Fachkräfte betreuen an ihrer Grundschule mindestens ein Kind mit einem Förder- oder Unterstützungsbedarf. Dennoch fühlt sich weniger als die Hälfte der Befragten im Umgang mit der Vielfalt von Grundschulkindern sicher und den meisten fällt es schwer, allen Kindern in heterogenen Gruppen gerecht zu werden. Alle drei Erhebungen zeigen, dass der interprofessionelle Austausch zu Fragen der entwicklungsförderlichen Begleitung von Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen als unterstützend und bereichernd angesehen wird. Lehr- und Fachkräfte wünschen sich insbesondere zusätzliches Wissen und weitere Kompetenzen in Bezug auf Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten oder -verzögerungen sowie Verhaltensauffälligkeiten. Ein großer Teil der Lehr- und Fachkräfte äußert den Wunsch nach regelmäßigen Fortbildungen, um die eigenen beruflichen Kompetenzen in der individuellen Förderung weiterentwickeln zu können (vgl. Franek et al., 2020).
- *Schulische Rahmenbedingungen für interprofessionelle Kooperation.* Die Teilnehmenden der Fokusgruppendifkussionen sprechen sich übereinstimmend für eine regelmäßige interprofessionelle Zusammenarbeit aus. Als größte Barriere für Kooperationen werden hier fehlende personelle, räumliche, zeitliche und/oder strukturelle Ressourcen genannt, was sich in den Ergebnissen der Expert:inneninterviews und der Fragebogenerhebung widerspiegelt (vgl. Maykus et al., 2021; Stechow & Menke, i.V.). Von den Diskussionsteilnehmer:innen wird der schulischen Leitungsebene eine besondere Rolle zugewiesen, um interprofessionelle Kooperation strukturell zu verankern sowie hierfür entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass sich die Befragten insgesamt von den Schulleitungen bereits gut motiviert fühlen, interprofessionell zusammenzuarbeiten und bei der Kooperation durch Ideen und Anregungen unterstützt werden (vgl. Wiedebusch, Maykus, Gausmann & Franek, 2020). Folgendes Zitat aus einer Fokusgruppendifkussion deutet jedoch an, dass dem Wirken der Schulleitung Grenzen gesetzt sind und sie nur enge Spielräume hat, die interprofessionelle Kooperation positiv zu beeinflussen (vgl. Maykus et al., 2021):

„Aber das ist halt, die Vorgaben, die finanziellen und die personellen, geben das nicht her. Und da stößt man halt immer wieder an Grenzen.“ (FGD-7).

- *Erwartungen und Wünsche an InproKiG.* Von den im Rahmen der qualitativen Erhebungen befragten Lehr- und Fachkräften wird der Wunsch geäußert, im Qualifizierungsmanual *InproKiG* Möglichkeiten und Raum anzubieten, sich über die Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen aller Professionen im Grundschulteam auszutauschen, Zuständigkeiten, Verantwortungs- und Aufgabenbereiche zu klären sowie Unterstützung zu erhalten, die interprofessionelle Kooperation strukturell zu verankern (vgl. Maykus et al., 2021.; Stechow & Menke, i.V.).

Die Ergebnisse der drei Erhebungen wurden adaptiv in die Entwicklung des Manuals einbezogen, um eine bedarfsgerechte und an der alltäglichen Praxis von Grundschulen orientierte Qualifizierung zu konzipieren, welche die verschiedenen primar-schulischen Herausforderungen in der interprofessionellen Kooperation aufgreift.

3. Projektphase: Akquirierung von InproKiG-Modellschulen. Parallel zur Erhebungsphase wurden sogenannte *InproKiG-Modellschulen* an den Projektstandorten Hannover, Gießen und Osnabrück akquiriert. Es bestand standortübergreifend seitens der kontaktierten Grundschulen sowie seitens der administrativen Ebene Interesse am Thema der interprofessionellen Kooperation und am Qualifizierungsmanual *InproKiG*. Insgesamt konnten zehn Grundschulen für die Erprobung von *InproKiG* gewonnen werden (vgl. Maykus et al., 2021).

4. Projektphase: Erprobung und Evaluation der Qualifizierungsmaßnahme an den InproKiG-Modellschulen. *InproKiG* wurde an den Modellschulen von externen, in der schulischen Fortbildung erfahrenen Referent:innen durchgeführt. Die Erprobungsphase endete mit einer Evaluation, in der die teilnehmenden Schulteams im Rahmen qualitativer wie quantitativer Erhebungen zu ihren Erfahrungen mit der Umsetzung der Qualifizierungsinhalte sowie dem erlebten kurzfristigen Nutzen im Hinblick auf die interprofessionelle Zusammenarbeit in ihrer Grundschule befragt wurden (vgl. Maykus et al., 2021).

5. Projektphase: Finale Konzeption des Qualifizierungsmanuals InproKiG. Nach der Erprobung von *InproKiG* wurden Rückmeldungen der Teilnehmenden (Fragebogen-erhebung und Interviews zur Anwendungsqualität) sowie der Referent:innen (Kontextprotokolle und Reflexionsgespräche) eingeholt. Die Ergebnisse der Evaluation flossen in die Überarbeitung der *InproKiG*-Materialien ein. Unter Einbezug aller vorangegangenen Projektphasen wurde das Qualifizierungsmanual, dessen Inhalte im Folgenden vorgestellt werden, finalisiert (vgl. Maykus et al., 2021).

3. Das Qualifizierungsmanual *InproKiG*

Grundschullehr- und Fachkräfte haben im Rahmen des Qualifizierungsmanuals *InproKiG* die Möglichkeit, vertiefendes (*Fach-*)Wissen zu erwerben, ihre *Kompetenzen* zur Zusammenarbeit bei der individuellen Förderung von Kindern zu erweitern sowie die fachliche und persönliche *Haltung* zu inklusiven Bildungsangeboten in Grundschulen zu reflektieren (vgl. Maykus et al., 2021). Diese Dimensionen pädagogischer Professionalität beziehen sich in *InproKiG* stets auf den Schwerpunkt der interprofessionellen Kooperation.

Das Qualifizierungsmanual weist einen modularen Charakter auf und umfasst drei in sich abgeschlossene und dennoch aufeinander bezugnehmende Module. In allen Modulen werden folgende *InproKiG*-Materialien verwendet:

- *Hintergrundtexte* enthalten weiterführende Informationen und vertiefen die Auseinandersetzung mit den Modulinhalten.
- *Impulsarbeitsblätter* umfassen ein kurzes Praxisbeispiel und daran anschließende Impulsfragen. Die Praxisbeispiele zeigen exemplarisch auf, wie die Modulinhalte in der konkreten Grundschulpraxis angewendet werden können. Für die dargestellten Beispielsituationen werden Handlungsziele formuliert, beteiligte Personen und deren Aufgaben beschrieben und es wird aufgezeigt, welche pädagogischen Maßnahmen eingesetzt werden könnten.
- *Präsentationsfolien* beinhalten eine kompakte Darstellung der Modulinhalte. So können die wichtigsten Informationen zu den jeweiligen Einheiten zunächst in der Gruppe vermittelt werden, bevor die Inhalte anhand weiterer Methoden vertieft werden. Die Auswahl und die Reihenfolge der Präsentationsfolien können bedarfsgerecht an die Teilnehmenden der Qualifizierung bzw. die Fragestellung der jeweiligen Schulteams angepasst werden.
- In der *Methodenkartei* ist eine Vielzahl an Methoden hinterlegt, die in der Qualifizierungsmaßnahme eingesetzt werden kann. Eine detaillierte Gesamtübersicht gibt für alle empfohlenen Methoden Hinweise zum Inhalt, zum Konzept, zur Zielsetzung, zur Dauer sowie zu den erforderlichen Materialien.

3.1 Modul: Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen innerhalb von Teamkontexten gestalten

Dieses Modul vermittelt anhand theoretischer Grundlagen und praktischer Impulse den Mehrwert einer interprofessionellen Kooperation für die beteiligten Lehr- und Fachkräfte. Das Modul gliedert sich in drei Einheiten (s. Tabelle 2); die Online-Materialien sind für Anwender:innen verfügbar (vgl. Maykus et al., 2021).

Im Rahmen der ersten Einheit wird grundlegendes Wissen zu Teams, Teamarbeit und zur interprofessionellen Kooperation vermittelt. Außerdem werden Gelegenheiten zur Analyse und Reflexion der bestehenden Aufgaben- und Arbeitsbereiche verschiedener Professionen in der eigenen Grundschule angeboten sowie Möglichkeiten eröffnet, durch die Arbeit mit verschiedenen Methoden den Teamentwicklungsprozess zu analysieren und schließlich voranzutreiben. Anhand der Materialien zur zweiten Einheit können sich Schul- und Förderteams näher mit den personalen Faktoren von Kooperationsprozessen auseinandersetzen und beispielsweise folgenden Fragen nachgehen: Welchen Einfluss hat die eigene Haltung zur Kooperation oder zur Inklusion auf die Zusammenarbeit mit anderen Professionen? Wie gestaltet sich derzeit die Kommunikation im Schul- oder Förderteam und wie kann sie verbessert werden? Wie kann Konflikten mit Kolleg:innen präventiv vorgebeugt werden? Die dritte Einheit thematisiert erforderliche Rahmenbedingungen schulischer Kooperationsprozesse, wobei die Materialien die teilnehmenden Lehr- und Fachkräfte anregen, unter den gegebenen Bedingungen in ihrer jeweiligen Grundschule einen interprofessionellen Kooperationsprozess zu initiieren und zu steuern. Zudem wird

Wissen über mögliche Formen und Qualitäten schulischer Kooperation vermittelt und eine Analyse bestehender Kooperationsformen und -qualitäten vorgenommen.

Tabelle 2: Struktur und Inhalte des Moduls Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen innerhalb von Teamkontexten gestalten

Modul: Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen innerhalb von Teamkontexten gestalten
Einheit 1: Einbettung von interprofessioneller Teamarbeit und Teamentwicklung in primärpädagogischer Praxis
1. Baustein: Interprofessionalität in der Grundschulpraxis 2. Baustein: Aufgaben- und Arbeitsbereiche verschiedener Professionen in der Grundschule 3. Baustein: Teams und Teamarbeit in Grundschulen 4. Baustein: Teamentwicklungsprozesse in der Grundschulpraxis 5. Baustein: Rollenzuschreibungen in Teamkontexten 6. Baustein: Gelingensfaktoren für eine interprofessionelle Kooperation 7. Baustein: Chancen und Herausforderungen interprofessioneller Kooperation
Einheit 2: Personale Faktoren primarschulischer Kooperationsprozesse
1. Baustein: Haltungen im Grundschulteam 2. Baustein: Reflexion interprofessioneller Kooperationsprozesse im Grundschulteam 3. Baustein: Kommunikationsprozesse im Grundschulteam 4. Baustein: Konflikten innerhalb des Grundschulteam präventiv begegnen
Einheit 3: Strukturierung und Planung von primarschulischen Kooperationsprozessen
1. Baustein: Rahmenbedingungen schulischer Kooperationsprozesse 2. Baustein: Formen und Qualitäten interprofessioneller Kooperation

3.2 Modul: Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen in der konkreten Fallarbeit etablieren

Dieses Modul dient dazu, die Zusammenarbeit bei der individuellen Förderung von Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen – insbesondere im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung – zu verbessern. Die Publikation des Moduls sowie der Online-Materialien ist in Vorbereitung (vgl. Stechow & Menke, i.V.); Tabelle 3 gibt einen Überblick über den Aufbau und die Modulinhalte.

Tabelle 3: Struktur und Inhalte des Moduls Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen in der konkreten Fallarbeit etablieren

Modul: Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen in der konkreten Fallarbeit etablieren	
Einheit 1: Einführung in die Thematik der Beeinträchtigungen in der sozialen und emotionalen Entwicklung	
1. Baustein:	Störendes Schüler:innenverhalten in der Grundschule – Eine Bestandsaufnahme
2. Baustein:	Mögliche Ursachen und Erscheinungsformen von Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung
3. Baustein:	Spezifische Ursachen: Bindungsstörungen, Armut und Bildungsbenachteiligung und Kindesmisshandlung
Einheit 2: Erklärungsansätze und Diagnostik von Beeinträchtigungen der sozialen und emotionalen Entwicklung	
1. Baustein:	Das Verstehen des kindlichen Verhaltens in seinem Kontext
2. Baustein:	Verständnis schwieriger Verhaltensweisen: Entwicklungspsychologische, traumapädagogische und schulpädagogische Ansätze
Einheit 3: Individuelle Förderung von Schüler:innen mit Beeinträchtigung in der sozialen und emotionalen Entwicklung mittels interprofessioneller Kooperation	
1. Baustein:	Die Möglichkeiten der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
2. Baustein:	Hinweise für individuelle Förderplanungen bei unterschiedlichen Erklärungsansätzen von schwierigem Verhalten
3. Baustein:	Förderansätze konkret umsetzen

Die erste Einheit vermittelt grundlegendes Wissen zu Förder- oder Unterstützungsbedarfen von Kindern in ihrer emotional-sozialen Entwicklung. Es wird auf Symptome und mögliche Ursachen störenden Verhaltens sowie auf Risikofaktoren von Kindern, die einen emotional-sozialen Unterstützungsbedarf begünstigen können, eingegangen. Darüber hinaus werden schwierige Situationen im Grundschulalltag analysiert und reflektiert. In der zweiten Einheit steht das Fallverstehen im Vordergrund. Hierbei werden anhand eines Fallbeispiels verschiedene theoretische Erklärungsmodelle problematischer Verhaltensweisen betrachtet, die zu verschiedenen diagnostischen Ansätzen führen. Ziel ist es, in der interprofessionellen Zusammenarbeit fallbezogene Lösungsstrategien zu entwickeln, die der individuellen Situation des Kindes und seines sozialen Umfeldes Rechnung tragen. Die Inhalte der dritten Einheit zielen darauf ab, sich intensiver mit der Prävention von auffälligem Schüler:innenverhalten auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden Hinweise für die Gestaltung individueller Förderplanungen (im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung) gegeben. Der letzte Baustein der dritten Einheit bietet konkrete Anregungen für die Umsetzung von Förderplänen sowie Raum für Reflexion.

3.3 Modul: Pädagogische Qualitätsentwicklung als Steuerungsinstrument interprofessioneller Kooperation in inklusiven Grundschulen

Anders als die anderen beiden Module dient dieses Modul insbesondere der Qualifizierung von Personen mit Leitungsfunktionen, wie z. B. Schulleitungen bzw. Konrektor:innen oder Leitungen des Ganztagsbereichs, die die interprofessionelle Zusammenarbeit in ihrer Schule ausbauen und verstetigen möchten. Es werden vorrangig Strategien pädagogischer Qualitäts- und Schulentwicklung zur Steuerung inklusiver Grundschulen behandelt sowie ausgewählte Führungs- und Managementmethoden sowie -theorien vermittelt. Zur Anwendung des Moduls stehen Online-Materialien zur Verfügung (vgl. Maykus et al., 2021); die Modulstruktur und -inhalte sind Tabelle 4 zu entnehmen.

Tabelle 4: Struktur und Inhalte des Moduls Pädagogische Qualitätsentwicklung als Steuerungsinstrument interprofessioneller Kooperation in inklusiven Grundschulen

Modul: Pädagogische Qualitätsentwicklung als Steuerungsinstrument interprofessioneller Kooperation in inklusiven Grundschulen
Einheit 1: Indikatoren schulinterner pädagogischer Qualitätsentwicklung
1. Baustein: Personalentwicklung 2. Baustein: Organisationsentwicklung 3. Baustein: Kooperation und kommunale Vernetzung
Einheit 2: Entscheidungswege und -instanzen in asymmetrischen Sozialbeziehungen
1. Baustein: Juridisch vorgegebene Entscheidungswege und -verantwortung 2. Baustein: Interaktion und Kommunikation mit außerschulischen Systemen 3. Baustein: Konflikt- und Konfliktlösungspotenziale in symmetrischen und asymmetrischen Sozialbeziehungen
Einheit 3: Aufgaben- und rollenbezogene Ressourcenlandkarte
1. Baustein: Aufgaben, Rollen, Positionen und Funktionen der Akteur:innen in der inklusiven Grundschule 2. Baustein: Potenziale von Schüler:innen und Eltern 3. Baustein: Ressourcen außerschulischer Akteur:innen
Einheit 4: Steuerungsinstrumente der pädagogischen Qualitätsentwicklung
1. Baustein: Grundlegende Voraussetzungen für eine interne Evaluation 2. Baustein: Externe vs. interne Evaluation 3. Baustein: Evaluationsebenen 4. Baustein: Durchführung einer internen Evaluation

Die erste Einheit dieses Moduls ermöglicht es Lehr- und Fachkräften mit Leitungsfunktionen, sich mit Themen der Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Kooperation und kommunalen Vernetzung auseinanderzusetzen. Dabei wird neben der Vermittlung von notwendigem Wissen, u. a. die Möglichkeit geschaffen, sich mit Steuerungsinstrumenten auseinanderzusetzen und entsprechende Anwendungskompetenzen zu erwerben. Darüber hinaus zielen die Inhalte darauf ab, Anregungen zu

geben, um eine partizipative Grundhaltung im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung auszubilden. Nicht zuletzt unterstützen die Inhalte der ersten Einheit dabei, mehr über Themen der Kooperation und kommunalen Vernetzung zu erfahren, um diese in der eigenen Grundschule implementieren zu können. Neben diesen Grundlagen ist es zur gezielten Steuerung der Schul- und Qualitätsentwicklung notwendig, über Wissen zu den unterschiedlichen Institutionen und ihrer Zusammenarbeit, über Steuerungsaufgaben unterschiedlicher Statusgruppen sowie über Kompetenzen zur Interaktion und Kommunikation mit außerschulischen Institutionen und anderen Professionen zu verfügen, wozu die zweite Einheit qualifiziert. Darüber hinaus wird in dieser Einheit näher auf Konfliktlösungsstrategien in symmetrischen und asymmetrischen Sozialbeziehungen eingegangen und Möglichkeiten gegeben, die eigene Rolle und Haltung bei der Lösung von Spannungen in Teams zu reflektieren. Zudem bietet das Modul durch die Inhalte der dritten Einheit Personen mit Leitungsfunktion die Gelegenheit, sich näher mit den Aufgaben, Rollen und Funktionen der Lehr- und Fachkräfte auseinanderzusetzen, die Ressourcen des Schul- oder Förderteams zu analysieren und die eigene Leitungsverantwortung zu stärken. Die vierte Einheit qualifiziert insbesondere dazu, Wissen über Möglichkeiten externer und interner Evaluationen zu erwerben, Voraussetzungen sowie Vor- und Nachteile verschiedener Evaluationsmethoden kennenzulernen und Kompetenzen zu erlangen, um eine interne Evaluation in der eigenen Grundschule durchführen zu können.

4. Das Manual *InproKiG*: Erfahrungsberichte und Anwendungshinweise

In der Erprobungsphase konnte das Qualifizierungsmaterial *InproKiG* unter jeweils schulspezifischen Bedingungen erprobt und auf seine schulübergreifende Anwendbarkeit hin überprüft werden. Dabei zeigte sich, dass sich die *InproKiG*-Materialien flexibel an die jeweiligen Bedarfe, den Stand der Schulentwicklung oder die vorgegebenen zeitlichen Rahmenbedingungen von Grundschulen anpassen lassen. Durch die Kombination ausgewählter Inhalte kann auf die individuellen Bedarfe der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte vor Ort eingegangen werden. Das Qualifizierungsmaterial *InproKiG* kann somit sowohl für erste thematische Impulse (z. B. im Rahmen von Teamsitzungen) wie auch zur Gestaltung halb-, ganz- oder mehrtägiger Fort- und Weiterbildungsformate eingesetzt werden; Maykus et al. (2021) geben hierzu konkrete Anwendungsbeispiele. Entsprechende Absprachen und Zielsetzungen sollten im Vorfeld mit den Leitungskräften oder den Teilnehmenden getroffen werden: Soll es das Ziel sein, die Teamarbeit grundständig weiterzuentwickeln? Dann bietet sich als Einstieg das Modul *Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen innerhalb von Teamkontexten gestalten* an. Dabei ist es günstig, eingangs die Bedarfe und Vorerfahrungen der Teilnehmenden abzufragen, um bei Inhalten ansetzen zu können, die für die Gruppe den meisten Mehrwert bieten. Wenn die berufsübergreifende Begleitung von Kindern mit emotional-sozialen Förder- oder Unterstützungsbedarfen intensiviert werden soll, empfiehlt sich der Einsatz des Moduls *In-*

terprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen in der konkreten Fallarbeit etablieren. Für Personen mit Leitungsfunktionen, die die interprofessionelle Kooperation an ihrer Grundschule ausbauen und verstetigen möchten, eignet sich das Modul *Pädagogische Qualitätsentwicklung als Steuerungsinstrument interprofessioneller Kooperation in inklusiven Grundschulen.* Somit ist im Einzelfall zu analysieren und zu reflektieren, mit welcher Zielsetzung *InproKiG* zur Verbesserung der Zusammenarbeit des Schulteamts eingesetzt werden soll – vor allem auch vor dem Hintergrund der vorhandenen Ressourcen und Rahmenbedingungen einer Grundschule (vgl. Maykus et al., 2021; Stechow & Menke, i.V.).

5. Ausblick

Der interprofessionellen Kooperation in inklusiven Grundschulen wird zunehmend Bedeutung beigemessen, um Kinder bestmöglich individuell fördern und den spezifischen Bedarfen von Schüler:innen mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen gerecht werden zu können. Das Qualifizierungsmanual *InproKiG* kann an Schulen für die konkrete Verbesserung der interprofessionellen Kooperation von Lehr- und Fachkräften genutzt werden. Darüber hinaus sind zukünftig jedoch auch weitere Anbieter in den Blick zu nehmen: So können beispielsweise Zentren für Lehrer:innenbildung, regionale Beratungs- und Unterstützungszentren für inklusive Schulen, Institute der Fort- und Weiterbildung sowie weitere in der Fortbildung, Multiplikation und Beratung von Schulentwicklungsprozessen tätige Personen das Manual *InproKiG* nutzen. Ebenfalls geeignet sind die Materialien für die Qualifizierung von Schulbegleitungen, die bislang an vielen Grundschulen nicht ausreichend in die interprofessionelle Zusammenarbeit eingebunden sind. Darüber hinaus ist die Vorbereitung auf eine berufsübergreifende Kooperation bereits in den jeweiligen Erstausbildungen von Lehr- und Fachkräften, die an inklusiven Grundschulen tätig werden, stärker zu verankern. Entsprechend könnten ausgewählte *InproKiG*-Inhalte in Studiengängen, die für das Grundschullehramt und weitere schulpädagogische Professionen qualifizieren, beziehungsweise in interdisziplinären Ausbildungsformaten erprobt werden.

6. Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Referat Information, Publikation, Redaktion [BMAS]. (2010). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn: BMAS.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streesse (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2* (S. 117–128). Münster: Waxmann.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.

- forsa (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung.* Verfügbar unter: www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf
- Franek, M., Gausmann, N., Wiedebusch, S. & Maykus, S. (2021). Qualifizierungsbedarfe pädagogischer Lehr- und Fachkräfte im Umgang mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen von Kindern in Grundschulen. *VHN – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(2), 90–105.
- Franek, M., Wiedebusch, S., Maykus, S. & Gausmann, N. (2020). Vertrauensvolle interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 2(1), 49–63. <https://org.doi/10.4119/pflb-3610>
- Gausmann, N., Wiedebusch, S., Maykus, S. & Franek, M. (2020). Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen. Qualifizierungsbedarfe der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 439–455. <https://org.doi/10.4119/hlz-3194>
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17–32.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? – Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(1), 36–51.
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for Educational Research online*, 12(1), 47–66.
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen [StEG]. (2019). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagsschule.* Frankfurt am Main. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2020/19109/pdf/StEG_2019_Individuelle_Foerderung_Potenziale_der_Ganztagsschule.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Maykus, S., Wiedebusch, S., Herz, B., Franek, M. & Gausmann, N. (2021). *Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation. Das Praxismanual InproKiG zur interprofessionellen Förderung von Kindern. Mit Online-Materialien.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen, und Techniken* (11. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Niehoff, S., Fussangel, K., Lettau, W.-D. & Radisch, F. (2019). Individuelle Förderung in der Ganztagsgrundschule – ein Anlass zur Kooperation? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 187–204.
- Pröbstel, C. H. & Soltan, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf
- Stechow, E. von & Menke, K. (in Vorbereitung). *Inklusive Grundschule als Ort der Förderung von emotionaler und sozialer Entwicklung. Das kooperationsensible Fortbildungsprogramm InproKiG für pädagogische Lehr- und Fachkräfte.* Weinheim: Beltz Juventa.

- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. *Ein narratives Review. DDS – Die Deutsche Schule* 108(1), 80–92.
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N. & Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 118–130. <https://org.doi/10.1080/08856257.2020.1853971>

„Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“ – Ergebnisse zum Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen

Zusammenfassung

Mit der zunehmenden Veränderung des Arbeitsortes förderpädagogischer Lehrkräfte gehen aus steuerungs-, organisations- und professionstheoretischer Sichtweise zahlreiche Fragen einher: Wie sind die Rahmenbedingungen der Tätigkeit? Wie sieht der konkrete Einsatz aus? Erfolgt eine Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Profession? Bisherige Forschungen zeigen u. a., dass förderpädagogische Lehrkräfte in Regelschulen unterschiedliche Rollen (Generalist:innen und Spezialist:innen) einnehmen und die Kooperation zwischen den Lehrkräften häufig auf einem oberflächlichen Niveau stattfindet. Für die sonderpädagogische Profession wird zudem auf einen (möglichen) Verlust von professionellen Orientierungsmustern hingewiesen. Im Projekt FoLis (Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen) wurden von 2018 bis 2021 in vier Bundesländern Expert:innen aus der Schulverwaltung sowie Grundschulleitungen und förderpädagogische Lehrkräfte mit qualitativen und quantitativen Methoden zu den o.g. Themen befragt. Die Ergebnisse deuten unter anderem auf teilweise ungünstige Rahmenbedingungen des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte sowie auf eine Trennung der Zuständigkeiten zwischen den Grundschullehrkräften und der förderpädagogischen Lehrkräfte entlang des Etiketts „sonderpädagogischer Förderbedarf“ hin. Insgesamt sind die förderpädagogischen Lehrkräfte mit der Unterstützung durch die Schulleitung und im Kollegium und auch mit ihrer erlebten pädagogischen Wirksamkeit zufrieden, berichten aber gleichzeitig von einem hohen Belastungsleben.

Schlüsselworte: Grundschule, Lehrkräfte, Inklusion, sonderpädagogische Förderung, Kooperation, Zufriedenheit

Abstract

The increasing change in the work place of teachers for special education is accompanied by numerous questions from the perspective of control, organisation and professional theory: What are the framework conditions of the activity? What does the concrete assignment look like? Is there further development of the special education profession? Previous research shows, among other aspects, that special education teachers in mainstream schools take on different roles (generalists and specialists) and that cooperation between teachers often takes place on a superficial level. For the special education profession, a (possible) loss of professional orientation patterns is also pointed out. In the project FoLis, experts from school administration as well as elementary school principals and special education teachers were interviewed on the above topics in four federal states from 2018 to 2021 using qualitative and quantitative methods. The results indicate, among others, partly unfavorable framework conditions for the deployment of special needs teachers as well as a separation of responsibilities between elementary school teachers and special needs teachers along the label “special educational needs”. On the whole, the teachers with special educational needs are satisfied with the support they receive from the school management and the teaching staff, as well as with the pedagogical effectiveness they experience. At the same time, however, they report a high level of stress.

Keywords: Elementary school, teachers, inclusion, special education, cooperation, job satisfaction

1. Hintergrund zum Forschungsprojekt

Mit der Entwicklung hin zu mehr inklusiver sonderpädagogischer Förderung verändert sich zunehmend auch der Arbeitsort der ca. 60.000 förderpädagogischen Lehrkräfte in Deutschland. Als ihre Aufgaben in der Regelschule werden in der Forschungsliteratur u. a. die pädagogische Unterstützung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihren Lehrkräften, Diagnostik und Beratung genannt (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, S. 46). In der Praxis zeigen sich überlappende Aufgabenwahrnehmungen von regel- und förderpädagogischen Lehrkräften (Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017; Katzenbach, 2005; Moser & Kropp, 2015). Hinsichtlich sonderpädagogischer Rollenausprägungen finden auch Neumann et al. (2021) zwei Typen, die sie als anschlussfähig an die Differenzierung in Generalist:innen und Spezialist:innen nach Kretschmann (1993) bezeichnen: solche, die in zahlreiche und diverse Aufgaben eingebunden sind (ca. 60 %) und solche, die ein „verdichtetes Arbeitsfeld mit dem Fokus auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aufweisen“ (ca. 40 %; Neumann et al., 2021, S. 173). Teilweise geht der Einsatz an einer Regelschule für die förderpädagogischen Lehrkräfte auch mit einem Verlust von professionellen Orientierungsmustern einher (Bender & Heinrich, 2016). So konnte auch Grummt (2019, S. 401) zeigen, dass sich Spannungsfelder bezüglich der sonderpädagogischen Professionalität ergeben, so z. B. diffuse Zuständigkeiten, ein notwendigerweise stets flexibles Zeit- und Tätigkeitsmanagement sowie eine Bewährungsdynamik im Kollegium. Die interdisziplinäre Kooperation zwischen förderpädagogischen und Regelschullehrkräften – die als wesentliche Bedingung für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse gilt (Lütje-Klose & Urban 2014, S. 112) – scheint ersten Untersuchungen zufolge häufig auf einem oberflächlichen Niveau zu verbleiben (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020; Richter & Pant, 2016; siehe Forschungsüberblick bei Neumann, 2019). Unter anderem aus diesen Befunden ergeben sich Fragen aus steuerungs-, organisations- und professionstheoretischer Perspektive. Im Rahmen des Projektes „Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen“ (FoLis)¹ wurden in diesem Zusammenhang mit dem Fokus auf Grundschulen und auf die Perspektive der förderpädagogischen Lehrkräfte von 2018 bis 2021 folgende Fragestellungen untersucht:

- 1) **Strukturgebung & Mandatierung:** Durch welche äußeren (Bildungspolitik und -verwaltung) und inneren (Einzelschule) Strukturgebungen wird der Einsatz der förderpädagogischen Lehrkräfte an Grundschulen mandatiert? Welche Rahmenbedingungen ergeben sich hierdurch für die förderpädagogischen Lehrkräfte?
- 2) **Berufspraktiken & Adressierung:** Welche Aufgaben übernehmen förderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen? Welche Verteilung von Aufgaben im und um den Unterricht findet sich zwischen förderpädagogischen Lehrkräften

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV1718A und 01NV1718B gefördert.

und Grundschullehrkräften? Welche professionellen Adressierungen durch die Grundschullehrkräfte erleben förderpädagogische Lehrkräfte?

- 3) **Berufliche Zufriedenheit:** Wie zufrieden sind die förderpädagogischen Lehrkräfte mit ihrem Einsatz in der Grundschule im Allgemeinen und insbesondere in Hinblick auf die Unterstützung durch die Schulleitung und im Kollegium sowie auf ihr Wirksamkeits- und Belastungserleben?

Zu diesen Fragestellungen werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse dargestellt, ein Projektbericht mit Detailanalysen ist zusätzlich verfügbar (Kuhl, Moser, Wolf & Dietze, i.V.).

2. Forschungsmethoden

Um die Strukturen, Kulturen und Praktiken des Einsatzes von förderpädagogischen Lehrkräften über die Ebenen des Schulsystems hinweg zu untersuchen, wurden in einem Mixed-Methods-Design sowohl qualitative (Expert:inneninterviews) als auch quantitative Daten (Online-Fragebogen, Paper-Pencil-Fragebogen) von Schulverwaltungen, Grundschulleitungen und förderpädagogischen Lehrkräften aus den vier Bundesländern Hessen (HE), Nordrhein-Westfalen (NW), Berlin (BE) und Mecklenburg-Vorpommern (MV) erhoben. Tabelle 1 zeigt die in den Projektschritten untersuchten Akteursebenen sowie die jeweiligen Erhebungsmethoden und Stichprobengrößen.

Tabelle 1: Untersuchte Ebenen des Schulsystems und Forschungsmethoden des Projektes FoLis (2018 bis 2021)

Projekt-schritt	Ebene	Untersuchungs-gegenstand	Erhebungs-methode	Gesamt	NW	HE	BE	MV
1	Makro- und Exoebene	Gesetze, Verordnungen, Inklusionsstrategien auf Bundes- und Landesebene	Dokumenten-analyse					
2	Makroebene Exoebene	Bildungsministerien	leitfadengestützte	4	1	1	1 ³	1
		Bezirksregierungen ¹	Expert:innen-interviews	2	2	0	0	0
		Staatliche Schulämter ²		16	4	4	4	4
3	Mesoebene	Grundschulleitungen	Online-Fragebogen	89	28	19	20	22
4	Mikroebene	Förderpädagogische Lehrkräfte 1	Paper-Pencil-Fragebogen	47	15	11	11	10
		Förderpädagogische Lehrkräfte 2	leitfadengestützte Expert:innen-interviews	40	12	11	10	7

¹ Die Bezirksregierungen in NW sind als obere Schulaufsichtsbehörde den Schulämtern übergeordnet; ² NW (von 53), HE (von 15), BE (von 12): Auswahl nach Teilnahmebereitschaft, MV: Vollbefragung (vier von vier Schulämtern); ³ schriftliche Antwort

Die ausgewählten Bundesländer unterscheiden sich u.a. in der Bevölkerungs- und Schuldichte, der Förderschul- und Inklusionsquote sowie ihrer Integrationshistorie und ermöglichen daher eine breite Perspektive auf die Möglichkeiten des Einsatzes von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen. Die befragten Grundschulleitungen wurden aus allen Schulamtsbereichen der Bundesländer rekrutiert. Aus dem Pool der teilnehmenden Schulen wurden 47 förderpädagogische Lehrkräfte ausgewählt, um ihren Einsatz in der Grundschule tiefergehend zu untersuchen. Die Grundschullehrkräfte wurden im Projekt nicht befragt. Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, die quantitativen Daten deskriptiv und interferenzstatistisch.

3. Ergebnisse: Strukturen, Praktiken und Kulturen des Einsatzes von förderpädagogischen Lehrkräften

3.1 Strukturen

a) äußere Strukturgebung & Mandatierung

Aus den Landesschulgesetzen und Inklusionsstrategien der Länder ergeben sich folgende Inhalte als (in unterschiedlicher Gewichtung) strukturgebender Rahmen für den Einsatz der förderpädagogischen Lehrkräfte:

- die Zuweisung und Verteilung der personellen (sonderpädagogischen) Ressourcen
- Regelungen zur Zuständigkeit für sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik
- Professionalisierungs- und Austauschmöglichkeiten für förderpädagogische Lehrkräfte („professioneller Anker“)
- Regelungen über den Einsatz als Klassenlehrkraft (in BE und MV: Ja, möglich – in HE und NW: in der Regel nicht möglich)

Tabelle 2 zeigt die oben genannten Inhalte in einem Überblick für die vier an der Studie beteiligten Bundesländer.

Tabelle 2: Inklusionsstrategien und Regelungen zur personellen Ressourcenzuweisung, Diagnostik und zu Professionalisierungs- und Austauschmöglichkeiten in den vier teilnehmenden Bundesländern, Stand: Herbst 2019

	Inklusionsstrategie	Ressourcenzuweisungsmodell	Diagnostik	Professionalisierungs- und Austauschmöglichkeiten
Berlin	Gesamtkonzept Inklusive Schule (2011), Weiterentwicklung durch Fachbeirat Inklusion, „Eigenverantwortliche Schule“ (seit 2004)	Verlässliche Grundaussstattung für die FSP L, EsE, Sp, schüler:innenbezogene Zuweisung für alle anderen FSP in drei Gruppen	Abklärungs- und Feststellungsdiagnostik durch 12 „Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren“ (SIBUZ)	Angebote je Stadtbezirk (regionale Fortbildung), auch Möglichkeit der „Netzwerke Inklusion“ für kollegialen Austausch mit Feedback an Schulaufsicht
Mecklenburg-Vorpommern	Parteiübergreifender „Inklusionsfrieden“ 2016, „Strategie der Landesregierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2023“ mit Zwischenzielen	Fixierte Zahl an Lehrer:innenwochenstunden für Zusatzbedarfe, darunter förderpädagogische; Schulämter entscheiden kooperativ mit den Schulen über die Verteilung nach lokalem Bedarf und Personalverfügbarkeit (Umstellungsprozess, nicht in allen Schulämtern)	Feststellungsdiagnostik durch „Zentralen Diagnostischen Dienst“	Landesweite und regionale Angebote für Schulleiter:innen und Lehrkräfte; Runde Tische für förderpädagogische Lehrkräfte an Grundschulen auf Schulumtsebene
Hessen	Modellregionen Inklusive Bildung von 2012 bis Schuljahr 2019/20; Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK in Hessen, landesweiter Ausbau inklusiver Schulbündnisse (iSB) seit 2016	Systemische Ausstattung für die FSP L, EsE, Sp (Hauptkriterium: Schulgröße, Aushandlung in den iSBs), schüler:innenbezogene Zuweisung für alle anderen FSP	Abklärungs- und Feststellungsdiagnostik durch an die Schulen abgeordnete oder beauftragte förderpädagogische Lehrkräfte aus Beratungs- und Förderzentren; FSP GE: Diagnoseteams nach Beauftragung durch Schulämter	Austausch in Beratungs- und Förderzentren, dortige Konferenzteilnahme (Stammschule der an Regelschulen tätigen förderpädagogischen Lehrkräfte)
Nordrhein-Westfalen	Landesinitiative „Eine Gesellschaft für alle: NRW Inklusiv“, Eigenverantwortliche Schule (vgl. Schulgesetz, seit 2006), Eckpunkte zur Neuausrichtung der Inklusion in der Schule	Systemische Ausstattung für die FSP L, EsE, Sp (Hauptkriterium: Schulgröße), schüler:innenbezogene Zuweisung für alle anderen FSP	Abklärungs- und Feststellungsdiagnostik durch damit beauftragte förderpädagogische Lehrkräfte aus anderen Regel- oder Förderschulen oder förderpädagogische Lehrkräfte der eigenen Regelschule	Fortbildungen auf Ebene der Bezirksregierungen und Schulämter (Kompetenzteams), Runde Tische auf Schulumtsebene

Zudem gehen die Länderstrategien für die förderpädagogischen Lehrkräfte mit unterschiedlichen Regelungen zu ihrer *dienstrechtlichen Schulzugehörigkeit* (Abordnungen von Förderschulen/-zentren oder Festanstellung an der Grundschule) einher. Während die förderpädagogischen Lehrkräfte in BE, NW und MV den offiziellen Regelungen entsprechend alle bzw. zum größten Teil direkt an den Grundschulen angestellt sind, sind die förderpädagogischen Lehrkräfte aus HE alle von einem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) abgeordnet oder beauftragt. In den Projektergebnissen zeigen sich Hinweise darauf, dass die dienstrechtliche Anbindung an ein Regel- oder Förderschulsystem jedoch nicht direkt strukturgebend auf die Ausgestaltung des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte an den Grundschulen wirkt, sondern vielmehr dadurch, dass (zumindest in HE) die Anbindung an eine separate sonderpädagogische Institution mit entsprechender Abordnungslogik vermehrt mit einem *Einsatz der Lehrkräfte an mehreren Schulen* einhergeht. So sind in HE fünf der elf befragten Lehrkräfte an mehr als einer Schule eingesetzt, in BE und in NW jeweils eine und in MV keine Lehrkraft.

Die *personelle Ausstattung* mit förderpädagogischen Lehrkräften wird sowohl durch die Grundschulleitungen (ca. 75 %) als auch durch die förderpädagogischen Lehrkräfte (ca. 60 %) häufig als unzureichend für ein gelingendes inklusives Lernen eingeschätzt.¹ Diese Einschätzung korreliert mit der tatsächlichen personellen Ausstattung (gemessen an der Relation der Einsatzstunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Schule und der Gesamtschüler:innenzahl), bei höherer Ressourcenausstattung fällt die Einschätzung demnach auch positiver aus. Zwischen den Bundesländern zeigen sich in der Einschätzung der Ressourcenausstattung keine bedeutsamen Unterschiede.

b) Innere Strukturgebung und Mandatierung

Im FoLis-Projekt wurden zur Frage der innerschulischen Steuerung des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte unter anderem das Vorhandensein von schriftlichen Vereinbarungen zu individuellen Aufgaben und Zuständigkeiten und von festen Besprechungs- und Planungszeiten zur Kooperation als strukturgebende Instrumente herausgearbeitet.

Eine *schriftliche Vereinbarung* lag nach Angabe der Schulleitungen in etwas weniger als der Hälfte der Grundschulen (45 %, 35 von 78) vor, wobei dieser Anteil in den vier untersuchten Bundesländern stark variiert (Kuhl et al., i.V.).² In Hessen beispielsweise ist eine schriftliche Vereinbarung (Kooperationsvertrag) zwischen dem abordnendem Förderzentrum und der Grundschule verpflichtend. In den Grundschulen, an denen schriftliche Vereinbarungen vorlagen, waren vor allem die Grundschulschulleitungen (69 %) und die förderpädagogischen Lehrkräfte (63 %) an der Erstellung dieser Vereinbarung beteiligt. Die Grundschullehrkräfte wurden deutlich seltener (31 %) einbezogen, was hinsichtlich einer gemeinsamen Schulentwicklung als nicht konsequent bewertet werden muss.

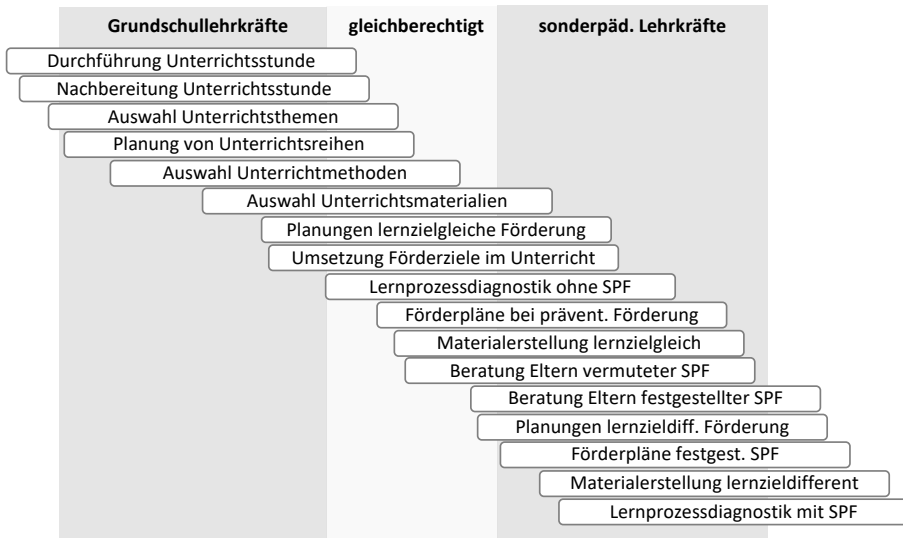
Feste Zeiten zur Kooperation mit Grundschullehrkräften oder anderen Professionen auf mindestens wöchentlicher Basis gibt es nach Auskunft der Grundschulleitungen in weniger als der Hälfte der Schulen (42 %). In den übrigen Schulen sind

solche Zeiten maximal einmal im Monat (19 %), nach Bedarf (21 %) oder überhaupt nicht (18 %) eingerichtet. Über die Hälfte der förderpädagogischen Lehrkräfte gibt an, dass die offiziellen Zeiten für Arbeitsbesprechungen und die Koordination mit den Grundschullehrkräften eher (19 %) oder überhaupt nicht (34 %) ausreichend sind.³

3.2 Praktiken

a) Praktiken des Einsatzes – Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilung zwischen förderpädagogischen und Grundschullehrkräften

Nimmt man die *Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten* im und um den Unterricht als Praktik des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte in den Blick, zeigt sich insgesamt recht deutlich die Tendenz, dass die Zuständigkeit für „klassische“ Lehrkraft-Aufgaben, die die gesamte Klasse betreffen (Durchführung, Nachbereitung, Planung, Auswahl von Methoden und Materialien) aus Sicht der förderpädagogischen Lehrkräfte in weiten Teilen bei den Grundschullehrkräften liegt.⁴ Die förderpädagogischen Lehrkräfte werden vor allem bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien beteiligt, für deren differenzierte Erstellung – insbesondere bei lernziel-differenter Förderung der Schüler:innen – sie auch häufig verantwortlich sind. Sie scheinen vor allem für spezifische Angebote für Schüler:innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (und hier insbesondere bei Lernzielfferenz) bzw. für die Beratung von deren Eltern verantwortlich zu sein. Bei Tätigkeiten, die sich auf Schüler:innen beziehen, die präventiv oder (sonderpädagogisch) lernzielgleich gefördert werden, liegt dagegen eine weniger eindeutige Verteilung der Zuständigkeiten vor. Abbildung 1 ist eine schematische Darstellung der Verteilung der Zuständigkeiten für Aufgaben im und um den Unterricht zwischen den förderpädagogischen Lehrkräften und den Grundschullehrkräften. Sie lässt zwar die durchschnittliche Verteilung der Zuständigkeiten erkennen, berücksichtigt jedoch nicht die (teilweise starken) Streuungen der Antworten der Lehrkräfte (s. hierzu Kuhl et al., i.V.).



Anmerkungen: SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf

Abbildung 1: Verteilung der Zuständigkeiten für Aufgaben im und um den Unterricht zwischen förderpädagogischen und Grundschullehrkräften (Angabe der förderpädagogischen Lehrkräfte; schematische Darstellung)

b) Adressierung durch Grundschullehrkräfte

Auf Basis einer quantitativen Inhaltsanalyse der Lehrkräfteinterviews (N = 39) wurde die *Adressierungspraxis der Grundschullehrkräfte* in Richtung der förderpädagogischen Lehrkräfte ermittelt. Erfasst wurden die von den förderpädagogischen Lehrkräften in den Interviews beschriebenen Rollenzuschreibungen durch die Grundschullehrkräfte.⁵ Mehrfachzuordnungen waren dabei möglich. Insgesamt wurde von fast allen förderpädagogischen Lehrkräften (35 von 39) die Adressierung als Berater:in für die Grundschullehrkräfte genannt. Mehr als die Hälfte von ihnen erlebte auch eine Adressierung als „spezifisch für die Inklusionskinder zuständig“, demgegenüber ein Drittel aber auch als „normale Lehrkraft“. Eine Adressierung als „Vertretungsreserve“ und „Helfer:in der Grundschullehrkraft“ wurde ebenfalls von je einem Drittel der befragten Lehrkräfte beschrieben.

3.3 Kulturen

a) Schulleitung und Kollegium

Unter einem weit gefassten Verständnis der Kulturen inklusiver Bildung können die wahrgenommene Unterstützung durch die *Schulleitung* und das Klima im *Kollegium* als wichtige Rahmenbedingungen des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte an den Grundschulen verstanden werden. Die förderpädagogischen Lehrkräfte geben insgesamt – unabhängig vom Bundesland oder der Anzahl ihrer Einsatzschulen – eine durchaus hohe Zufriedenheit bezüglich der Unterstützung durch ihre Grund-

schulleitung an, nur sieben Prozent der Lehrkräfte sind diesbezüglich eher nicht zufrieden ($M = 3.46$ (0.59)).⁶ Auch ihr Verhältnis zur Schulleitung („*Ich bin zufrieden mit meinem Verhältnis zur Schulleitung dieser Schule*“ und „*An dieser Schule gibt es ein Verhältnis zur Schulleitung, das von Respekt und persönlicher Integrität geprägt ist*“) bewerten die Lehrkräfte bis auf wenige Ausnahmen positiv. Ebenso zeigt sich bezüglich des Klimas und der Kommunikation im Kollegium insgesamt eine recht hohe Zufriedenheit der Lehrkräfte ($M = 3.04$ (0.49))⁷. Drei Viertel von ihnen geben an, dass eine Einbindung in ein multiprofessionelles Team an ihrer Schule (eher) gegeben ist.

b) Wirksamkeits- und Belastungserleben

Obwohl sich insgesamt zeigt, dass sich die Mehrheit (ca. 64 %) der förderpädagogischen Lehrkräfte in ihrer Rolle als Sonderpädagog:in an der Schule wohlfühlen und nur sehr wenige von ihnen (vier von 47) angeben, dass dies auf sie nicht zutrifft, fallen auch die fast 30 % auf, die ihre Berufszufriedenheit ambivalent bewerten („teils-teils“).⁸ Dies könnte in einer zwar erlebten pädagogischen und professionellen Wirksamkeit in der Schule und einem jedoch gleichzeitigem teilweise hohem **Belastungserleben** begründet sein. Das Belastungserleben der förderpädagogischen Lehrkräfte zeigt sich etwa darin, dass:

- 63 % von ihnen angeben, ihre Arbeit als Sonderpädagog:in sei nicht im Rahmen ihrer offiziellen Arbeitszeit zu bewältigen,
- sich etwa ein Drittel durch die beruflichen Belastungen überfordert fühlt und
- über ein Drittel angibt, mit der zeitlichen Belastung, der sie als Sonderpädagog:in ausgesetzt sind „nicht fertig [zu] werden“.⁹

Signifikante Unterschiede in dem Belastungserleben der förderpädagogischen Lehrkräfte zeigen sich weder zwischen den einzelnen Bundesländern noch zwischen Lehrkräften, die an nur einer oder an mehreren Schulen eingesetzt sind. Auf deskriptiver Ebene können dagegen tendenzielle, jedoch auch nicht immer eindeutige, Unterschiede zu Ungunsten der an mehreren Schulen eingesetzten (und damit vor allem hessischen) Lehrkräfte gefunden werden.

Demgegenüber zeigt sich, dass die Lehrkräfte ihre *pädagogische Wirksamkeit* in der Schule unabhängig von Bundesland oder der Anzahl ihrer Einsatzschulen positiv einschätzen. Fast alle förderpädagogischen Lehrkräfte geben an:

- an der Schule didaktisch und pädagogisch erfolgreich zu sein,
- eine gute Unterstützung für die Schüler:innen zu sein,
- eine gute Unterstützung für die Grundschullehrkräfte zu sein und
- von den Grundschullehrkräften als gute Unterstützung wahrgenommen zu werden.¹⁰

4. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Strukturgebung & Mandatierung (vgl. Abschnitt 3.1)

Auf Basis von Landesschulgesetzen und „Inklusionsstrategien“ wird der Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Regelschulen insbesondere durch die Zuweisung und Verteilung der personellen Ressourcen, der Festlegung der dienstrechtlichen Stammschule der Lehrkräfte, mittels Regelungen zur Zuständigkeit für die sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik und Regelungen zu einem Einsatz als Klassenlehrkraft gesteuert. Durch diese Maßnahmen ergeben sich in den vier teilnehmenden Bundesländern unterschiedliche Organisationsmodelle des Einsatzes förderpädagogischer Lehrkräfte. Für die Lehrkräfte gehen diese zum Teil mit einem Einsatz an mehreren Schulen einher, was aus Sicht der förderpädagogischen Lehrkräfte als tendenziell ungünstige Rahmenbedingung ihres Einsatzes bewertet wird. Die personelle Ausstattung zur Umsetzung inklusiver Bildung wird sowohl von den Grundschulleitungen als auch von den förderpädagogischen Lehrkräften oft als unzureichend bewertet.

Insgesamt findet über die Ressourcenverteilung hinaus kaum eine inhaltliche Steuerung des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte statt, so dass die konkrete Ausgestaltung an die Einzelschulen bzw. die einzelnen förderpädagogischen (bzw. kooperierenden) Lehrkräfte delegiert wird. Es kann daher von einer „fragmentarischen Steuerung“ seitens Bildungspolitik und -verwaltung gesprochen werden (vgl. Wolf, Dietze, Kuhl & Moser, 2022; Dietze, Wolf, Kuhl & Moser, i.V.). In den während des Projektzeitraums von einigen Akteuren der Bildungsverwaltung entwickelten „Leitfäden für Grundschulen“ zur Organisation des Einsatzes förderpädagogischer Lehrkräfte wird weiterhin vornehmlich lediglich auf eine „effektive Nutzung der sonderpädagogischen Expertise“ an der Einzelschule verwiesen (vgl. Manual der Bezirksregierung Düsseldorf, 2020, S. 32). Ein zentrales Ergebnis des FoLis-Projekts ist weiterhin, dass die sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik – die traditionell als ein Kern der sonderpädagogischen Profession gilt – in zwei Bundesländern (BE und MV) in externe Organisationen ausgelagert wird und nicht mehr Handlungsfeld der unterrichtenden förderpädagogischen Lehrkräfte ist.

In Hinblick auf innerschulische Strukturgebungen kann für die Organisation Schule festgestellt werden, dass schriftliche Vereinbarungen nur mäßig oft eingesetzt werden und offenbar keine herausragende Funktion in Schulentwicklungsprozessen einnehmen. Auch feste Zeiten für Besprechungen und Planungen mit anderen pädagogischen Professionen sind in weniger als der Hälfte der über 80 Grundschulen ausreichend strukturell verankert. Dies spricht für eine stärker notwendige Unterstützung der Einzelschulen seitens der Schulverwaltung bei der Einbindung der förderpädagogischen Lehrkräfte in die Grundschulpraktiken und deren Entwicklung.

Berufspraktiken & Adressierung (vgl. Abschnitt 3.2)

Die Auswertung der Verteilung der Zuständigkeiten für Aufgaben im und um den Unterricht zeigt insgesamt eine „traditionelle“ arbeitsteilige Übernahme der Verantwortung. Die Grundschullehrkräfte sind vor allem für Aufgaben rund um den

Unterricht mit der gesamten Klasse zuständig, während die förderpädagogischen Lehrkräfte insbesondere spezifische Planungs- und Vorbereitungs- (u. a. Materialerstellung, Förderpläne) sowie Beratungsaufgaben übernehmen. Dabei zeigt sich zum einen eine Trennung entlang des Kriteriums des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schüler:innen, zum anderen aber auch entlang des Kriteriums der Lernzielgleichheit bzw. -differenz: Die förderpädagogischen Lehrkräfte sind insbesondere bei Lernzielfferenz zuständig, bei Lernzielgleichheit (oder präventiver Förderung) sind die Zuständigkeiten weniger eindeutig verteilt.

Die Adressierungspraktiken in Richtung der förderpädagogischen Lehrkräfte deuten zum einen auf einen Verlust des Status als Professionelle mit Gestaltungsautonomie („Vertretung“, „Helfer:in“), zum anderen auf eine veränderte Wahrnehmung der sonderpädagogischen Profession („normale Lehrkraft“, „Berater:in“) hin. Die Adressierungen durch die Grundschullehrkräfte sind in der Minderheit Ergebnis einer darauf ausgerichteten außer- oder innerschulischen Strukturgebung und erfordern von Seiten der förderpädagogischen Lehrkräfte ein hohes Maß an beruflicher Flexibilität. So berichtet eine förderpädagogische Lehrkraft, als Inklusionslehrkraft sei man *„wie so ein kleines Chamäleon [...], das sich so anpasst. Der möchte das, der möchte das, und dann macht man das so“* (Interview c2). Auch genannt werden Aufträge wie *„Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“* (Interview y3; vgl. auch Titel des Beitrags).

Kulturen (vgl. Abschnitt 3.3)

Bezüglich der Unterstützung durch die Grundschulleitungen, dem Klima und der Kommunikation im Kollegium besteht unter den förderpädagogischen Lehrkräften insgesamt eine durchaus hohe Zufriedenheit. In den meisten Schulen scheint aus Sicht der förderpädagogischen Lehrkräfte die Einbindung in ein multiprofessionelles Team gelungen zu sein und die sonderpädagogischen Lehrkräfte erleben sich als gute Unterstützung für die Schüler:innen und Grundschullehrkräfte. Größtenteils unabhängig vom Bundesland oder der Anzahl der Einsatzschulen zeigt sich jedoch auch teilweise ein hohes Belastungserleben. Neben allgemeinen Überlastungs- und Überforderungsgefühlen scheint hier vor allem eine angesichts der zahlreichen Aufgaben und Anforderungen als nicht ausreichend empfundene (verfügbare) Arbeitszeit problematisch zu sein.

5. Ausblick und Limitationen

Für förderpädagogische Lehrkräfte konnte zu Zeiten des ‚Gemeinsamen Unterrichts‘ das Bewusstsein einer „Avantgarde“ von sonderpädagogischen Lehrkräften hinsichtlich einer subversiven Veränderung der Regelschule herausgearbeitet werden (Werning & Urban, 2001, S. 183). Dieses Avantgardebewusstsein kann mit den Projektergebnissen nicht belegt werden: In etwa 40 % der Interviews wurden als Gründe für die Tätigkeit an der Grundschule fehlende Stellen an Förderschulen oder die bereits erfolgte Schließung der eigenen Förderschule genannt (s. Projektbericht,

Kuhl et al., i.V.). Die Hoffnung auf die förderpädagogischen Lehrkräfte als inklusive Schulentwickler:innen wäre also eine falsche Hoffnung: Allein der Wechsel ihres Arbeitsortes von der Förder- an die Regelschule kann keine expliziten Schulentwicklungsprozesse ersetzen. Die im FoLis-Projekt gefundenen Adressierungen der förderpädagogischen Lehrkräfte werden derzeit in einer qualitativen Nachuntersuchung in Zusammenhang mit ihrer beruflichen Zufriedenheit und individuellen „Anerkennungsmustern“ untersucht. Diese scheinen sich entweder über die Anerkennung der Fachexpertise oder aber auch über die Adressierung als gleichberechtigte Lehrkraft herstellen zu lassen.

Die Projektergebnisse sind durch einige forschungspragmatische Einschränkungen limitiert. Zum einen wurde eine (für einen Bundeslandvergleich) eher kleine Stichprobengröße untersucht, die zudem durch fehlende Angaben einiger Schulleitungen und förderpädagogischer Lehrkräfte in den Fragebögen reduziert wurde. Die Auswahl der Schulamtsbereiche, Grundschulen und förderpädagogischen Lehrkräfte aus den ausgewählten vier der 16 deutschen Bundesländer erfüllt des Weiteren nicht den Anspruch der Repräsentativität.

FN 1 „Bitte bewerten Sie: Ist die Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften an Ihrer Schule ausreichend, um Ihre Vorstellung von inklusivem Lernen umzusetzen?“, 1 nein, überhaupt nicht ausreichend – 5 ja, absolut ausreichend, Quellen: Fragebogen Grundschulleitungen (N = 80) und Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47).

FN 2 „Gibt es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung (inklusive Schulprogramm) über die individuellen sonderpädagogischen Aufgabenfelder der sonderpädagogischen Lehrkräfte?“, Quelle: Fragebogen Grundschulleitungen (N = 78).

FN 3 „Die Arbeitszeit ist offiziell so gestaltet, dass Zeiten für Arbeitsbesprechungen/ Koordination mit anderen Lehrkräften und ggf. anderen Professionen möglich sind.“ 1 trifft überhaupt nicht zu – 4 trifft voll zu, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47).

FN 4 „Welche Aufgabenbereiche liegen Ihrer Einschätzung nach an Ihrer Schule eher bei Ihnen als sonderpädagogische Lehrkraft, welche eher bei den Regelschullehrkräften? Bitte geben Sie an, wie sich die folgenden Aufgaben zwischen den Regelschullehrkräften und Ihnen verteilen. Denken Sie an ihren eigenen Unterrichtseinsatz im letzten Schulhalbjahr“, 1 = Grundschullehrkraft, 3 = gleichberechtigte Zuständigkeit, 5 = sonderpädagogische Lehrkraft, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47). Das Item wurde in Bezug auf insgesamt 21 Aufgabenbereiche beantwortet, Abbildung 1 berücksichtigt hiervon 17.

FN 5 Die Auswertung erfolgte bei Einbezug der vollständigen Interviewtransskripte bzw. (für MV) Mitschriften.

FN 6 Beispielim: „Ich bin zufrieden mit der Unterstützung durch die Schulleitung dieser Schule“, 1 trifft, überhaupt nicht zu – 4 trifft voll zu, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 45).

FN 7 Beispielim: „Ich bin zufrieden mit der Kommunikation im Kollegium.“, „An dieser Schule gibt es die Einbindung in ein multiprofessionelles Team.“, 1 trifft, überhaupt nicht zu – 4 trifft voll zu, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47).

FN 8 „Fühlen Sie sich in Ihrer Rolle als Sonderpädagog*in an einer Grundschule wohl“, 1 nein, überhaupt nicht – 5 ja, sehr, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47).

FN 9 Beantwortung jeweils auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“, die Häufigkeitsangaben beziehen sich auf die addierten Häufigkeiten der Antwortmöglichkeiten 1 und 2 bzw. 3 und 4. Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = zwischen 38 und 47).

FN 10 s. Fußnote 9

Abbildung 2: Übersicht über die verwendeten Fragebogenitems (vgl. FN)

Literatur

Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft, S. 90–104). Weinheim: Beltz-Juventa.

- Bezirksregierung Düsseldorf (2020). *Gemeinsames Lernen auf dem Weg zur Inklusion. Manual zur Erstellung eines schulischen Konzepts in der allgemeinen Schule*. Verfügbar unter: https://www.brd.nrw.de/schule/pdf/Inklusion-Manual_Gemeinsames_Lernen.pdf
- Dietze, T., Wolf, L., Kuhl, J. & Moser, V. (in Vorbereitung). Man kann nicht nicht kooperieren: Strukturen, Kulturen und Praktiken als Rahmenbedingungen der interdisziplinären Kooperation an inklusiven Grundschulen. Eingereicht bei: *Empirische Pädagogik*.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungs- und Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In N. Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (neue Praxis, 14. Sonderheft, S. 95–106). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Katzenbach, D. (2005). Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* (S. 86–89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kretschmann, R. (1993). Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In H. Mohr (Hrsg.), *Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren* (S. 54–72). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Kuhl, J., Moser, V., Wolf, L. & Dietze, T. (in Vorbereitung). *Abschlussbericht zum Projekt „FoLis“ (Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen)*. Dortmund, Frankfurt am Main.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Richter, D. & Pant, H.-A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Werning, R. & Urban, M. (2001). Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52(5), 178–186.
- Wolf, L., Dietze, T., Kuhl, J. & Moser, V. (2022, online first). „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben“ – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00131-w>

*Anke Langner, Carolin Frank, Lucille Friebe, Jasmin Hoch, Fanny Hösel,
David Jugel, Judith Jung, Petra Kemter-Hofmann, Daniel Martin,
Julia Matusche, Clemens Milker, Manuela Niethammer, Marlis Pesch,
Anzhela Preissler, Stefanie Richter, Marcus Schütte, Jan Steffens,
Katrín Wesemeyer & Dorothee Wieser*

Das Projekt „Schule inklusiv gestalten“

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das BMBF geförderte Projekt „Schule inklusiv gestalten – SING“ dargestellt. Anhand der Vorstellung der Teilprojekte wird das Vorgehen und die Struktur des Projektes skizziert. Im Fokus des Projektes stand die transdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Disziplinen ((Sonder-)Pädagogik, Psychologie, Management) sowie unterschiedlicher Fachdidaktiken über verschiedene Schulformen hinweg. Eine weitere Besonderheit des Projektes, die enge Zusammenarbeit von schulischer Praxis, Hochschullehre und Forschung, wird anhand des Forschungsdesigns ersichtlich. Anschließend werden die Ergebnisse der unterschiedlichen Teilprojekte von SING – ein Modell für inklusionssensiblen Fachunterricht, Kompetenzprofile von Lehrkräften und ein Modell für Schulentwicklung im Kontext von Inklusion – vorgestellt.

Schlüsselworte: Inklusionssensibler Fachunterricht, Schulentwicklung und Inklusion, Professionalisierung im Kontext von Inklusion, Hochschuldidaktik und Inklusion

Abstract

The following article presents the process and structure of the BMBF-funded project ‘Schule inklusiv gestalten’ (SING) by outlining the numerous sub-projects. SING targets the transdisciplinary cooperation between different disciplines ((special) education, psychology, management) as well as several subject didactics across different school types. The research design will illustrate another specification of the project – the close cooperation between educational practice, academic teaching, and science. Subsequently, the results of SING’s different sub-projects – a model for inclusion-sensible teaching, competence profiles of teaching professionals, and a model for school-development in inclusive contexts – will be presented.

Keywords: Inclusion-sensible teaching, school-development and inclusion, professionalisation in the context of inclusion, academic teaching and inclusion

1. Einleitung

Das Projekt „Schule inklusiv gestalten“ (SING)¹ wurde basierend auf den Erfahrungen aus der Zusammenarbeit der Technischen Universität Dresden mit Schulen aus dem sächsischen Schulversuch „Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“ konzipiert. Die grundlegende Idee bestand darin, gemeinsam mit Studierenden den sogenannten inklusiven Unterricht an diesen Schulen zu analysie-

¹ Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV1720A-C gefördert.

ren und im Anschluss in Kooperation mit den Lehrer:innen Weiterentwicklungen zu konzipieren und auch praktisch zu erproben (Ritter, Steffens & Jugel, 2019). Sowohl von den Lehrpersonen an den Schulen (Ambos, 2019) als auch von den Studierenden, die so die Möglichkeit zum forschenden Lernen im Kontext inklusiver Unterrichtsgestaltung erhielten und in der Regel eine Verzahnung von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik erlebten, wurde dieses Modell der Zusammenarbeit als fruchtbar eingeschätzt (Ritter, Steffens & Jugel, 2019). Dies war Grund genug, den Ansatz hinsichtlich der Vielfalt der beteiligten Schulformen – von der Grundschule bis zur beruflichen Bildung – wie auch der Anzahl der beteiligten Fachdidaktiken innerhalb des vom BMBF geförderten Projektes SING weiter auszubauen. Die gemeinsame Entwicklung inklusiven Unterrichts durch Vertreter:innen der Fach- und beruflichen Didaktiken und der sonderpädagogischen, aber auch bildungswissenschaftlichen Perspektive ist ein bzw. das Charakteristikum des SING-Projektes. Besonderes Augenmerk lag dabei weiterhin darauf, inklusive Unterrichtssettings in Zusammenarbeit mit der schulischen Praxis zu gestalten. Konstituierend für eine solche inklusionssensible Unterrichtsplanung und -gestaltung war die Entwicklung einer prozessbegleitenden Diagnostik (Langner & Jugel, 2019), die sonderpädagogische und inklusionspädagogische Aspekte, aber auch bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven miteinander verband. Dabei wurde auch berücksichtigt, dass die alleinige Fokussierung auf die Unterrichtsentwicklung (als Mikroebene der Bildungsgestaltung) für die Realisierung einer inklusiven Schule nicht ausreicht, da die Form des Unterrichts immer auch in Wechselwirkung mit der Schulentwicklung (als Mesoebene der Bildungsgestaltung) und mit der Entwicklung des Bildungssystems (als Makroebene der Bildungsgestaltung) steht. Dementsprechend folgte das Projekt dem Schulentwicklungsmodell nach Rolff (2016), in dem Unterricht als Kern für komplexe, schulische Entwicklung verstanden wird. Die Lern- bzw. Entwicklungspotenziale, die sich im Unterricht bzw. in Lehr-Lernsettings entfalten, werden zum einen durch die Professionalisierung der Lehrer:innen bedingt und zum anderen von organisatorischen und strukturellen Bedingungen des Unterrichts gerahmt. Dieser Logik wurde in SING wie folgt entsprochen (siehe Abb. 1):

Im Teilprojekt A (TP A) wurde die Entwicklung eines inklusiven Unterrichts aus fach- bzw. berufsdidaktischer und aus sonderpädagogischer Perspektive analysiert und zugleich der Frage der Professionalisierung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden für einen solchen Unterricht nachgegangen. Im TP A wurde dabei der Fokus auf die Entwicklung und Erprobung hochschuldidaktischer Konzepte, die diesen Professionalisierungsprozess unterstützen, gerichtet. Diese Konzepte implizierten die Analyse möglichst inkludierender Unterrichtsettings in den Partnerschulen durch Studierendengruppen, welche durch wissenschaftliche Mitarbeiter:innen-Tandems aus Fachdidaktiker:in und Sonderpädagog:in angeleitet wurden. Hochschuldidaktisch wurde damit dem Format des forschenden Lernens entsprochen (Langner & Ritter, 2019). Teilprojekt B (TP B) analysierte den bisher vollzogenen Professionalisierungsprozess als Lehrkraft im Kontext inklusiven Unterrichts. Im Teilprojekt C (TP C) wurden die schulorganisatorischen Prozesse, die mit der Entwicklung eines inklusiven Unterrichts einhergehen, untersucht. Teilprojekt D (TP D) unterstützte

die anderen TP in enger Zusammenarbeit u. a. durch medienpädagogische Expertise und das Bereitstellen bildungstechnologischer Infrastrukturen.

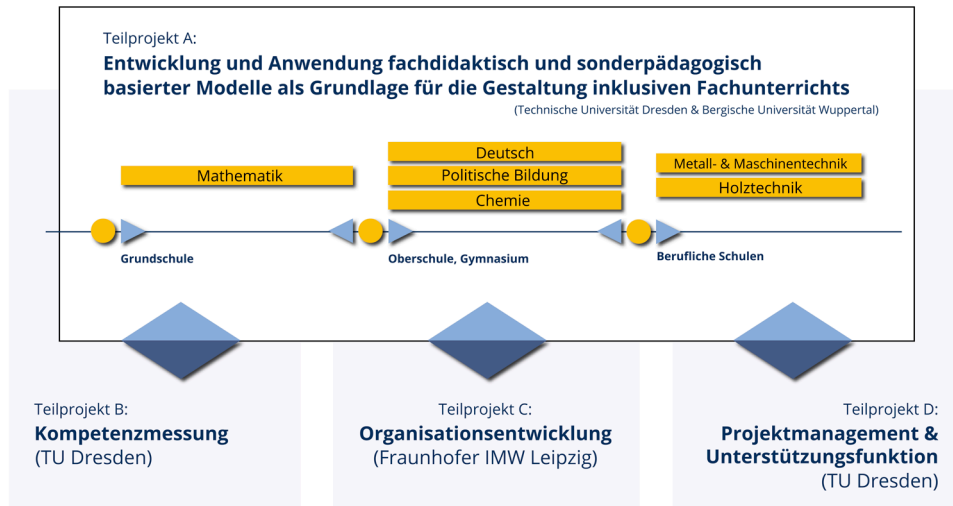


Abbildung 1: Teilprojektstruktur von SING

Das für alle konzeptionellen und auch methodischen Überlegungen des Projektes grundlegende Charakteristikum betrifft den gemeinsam getragenen Inklusionsbegriff. Entsprechend des BMBF-Vorhabens wurde der Schwerpunkt auf sonderpädagogische Förderbedarfe gelegt und zugleich wurden – entsprechend unserem Selbstverständnis eines weiten Inklusionsbegriffs (Sturm & Wagner-Willi, 2018) – auch andere Differenzkategorien, in Abhängigkeit von den jeweiligen schulpraktischen Gegebenheiten, in die Analyse und Entwicklung inklusiven Unterrichts einbezogen. Die kulturhistorische Theorie bietet hierfür einen theoretischen Bezugspunkt (u.a. Feuser, 2012; Jantzen 2008). Demnach impliziert Inklusion im Kontext von Schule, individuelle Entwicklungswege in kooperativen Lernprozessen zu ermöglichen. Das setzt voraus, dass die Entwicklungssituationen der Schüler:innen durch Lehrkräfte verstanden werden, wozu es sowohl der sonderpädagogischen als auch der fachdidaktischen Perspektive und Expertise bedarf. Erst auf dieser Grundlage können Lehr-Lern-Settings gestaltet werden, die sowohl den differenten Entwicklungswegen als auch deren Ein- und Rückbindung in kooperative Prozesse gerecht werden.

2. Die Idee der Unterrichtsentwicklung verbunden mit einer Professionalisierung der Lehrenden

Eine Unterrichtsentwicklung mit Fokus auf das Ermöglichen von individuellen Entwicklungswegen in kooperativen Lernprozessen stellt nach wie vor – vor allem aus Sicht der Fachdidaktik und der beruflichen Didaktik – eine Herausforderung dar.

Es liegen eine Reihe von Konzepten vor, die sich auf einzelne, kleine Ausschnitte der Fachlichkeit beziehen. In diesen Beiträgen wird häufig aufgezeigt, wie eine Binnendifferenzierung erfolgen kann, ohne dass bestimmt wird, über welche Merkmale diese Differenzierung determiniert wird und auf welcher Erkenntnisbasis diese abgeleitet wurde (vgl. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014). Zentrale Fragestellungen zum Umgang mit differierenden Lernvoraussetzungen, Lebensumwelten und der Setzung individueller Lernziele werden überdies vielfach exemplarisch beantwortet (vgl. Riegert & Musenberg, 2015). Ziel des Projektes war die „Entwicklung heterogenitätssensibler Modelle von Fachunterricht“ (Moser & Kipf, 2015, S. 29), verbunden mit einer begleitenden Professionalisierung Lehrender. Im TP A wurde die Entwicklung eines solchen Modells durch zwei Perspektiven gestützt:

- Zum einen erfolgte die Modellierung in enger Zusammenarbeit von Fachdidaktiker:innen/Berufsdidaktiker:innen mit Vertreter:innen der Sonderpädagogik, wobei fachdidaktische und sonderpädagogische Ansätze miteinander verknüpft wurden.
- Zum anderen wurden konkrete Lehr-Lern-Settings zusammen mit Lehramtsstudierenden mit und in der Schulpraxis entwickelt und erprobt.

Über die fachdidaktische Perspektive wurden u.a. Ansätze für die Analyse potenzieller Lerninhalte auf der Basis domänenspezifischer concept frameworks, d.h. Schemata für die Strukturierung der Inhalte gemäß den jeweiligen Basiskonzepten, eingebracht. Dadurch wurden Konzepte und ein Modell erarbeitet, durch die eine fachspezifische Diagnostik der Lernausgangslagen der Lernenden mit der fach- bzw. berufsdidaktischen Analyse der Aneignungsgegenstände verbunden und die darauf aufbauende Inszenierung von Lernsettings abgeleitet werden konnten (z. B. Milker, 2020). Ein Kriterium für die diagnostischen Lernumgebungen war, dass eine ziel- und prozessdifferenzierte Erschließung von Aneignungsgegenständen durch die Lernenden unterstützt wurde, was die Ermöglichung unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Interiorisationsprozesse umfasst.

Entsprechend des Erkenntnisstandes zum inklusiven Unterricht aus Sicht der Fachdidaktik konnte den Studierenden keine „fertige“ Theorie angeboten werden. Vielmehr wurden die Studierenden in die Entwicklung einer Theorie des inklusiven Fachunterrichts mit einbezogen, indem sie in den Kooperationsschulen Lehr-Lern-Settings untersuchten, entwickelten, erprobten und evaluierten. In diesem Prozess wurden sie von bi-professionellen Dozent:innenteams aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik begleitet, welche an der Theorieentwicklung zu einem inklusiven Fachunterricht als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen des Projekts beteiligt waren. Abbildung 2 stellt die Ziele dieser Einbindung dar.

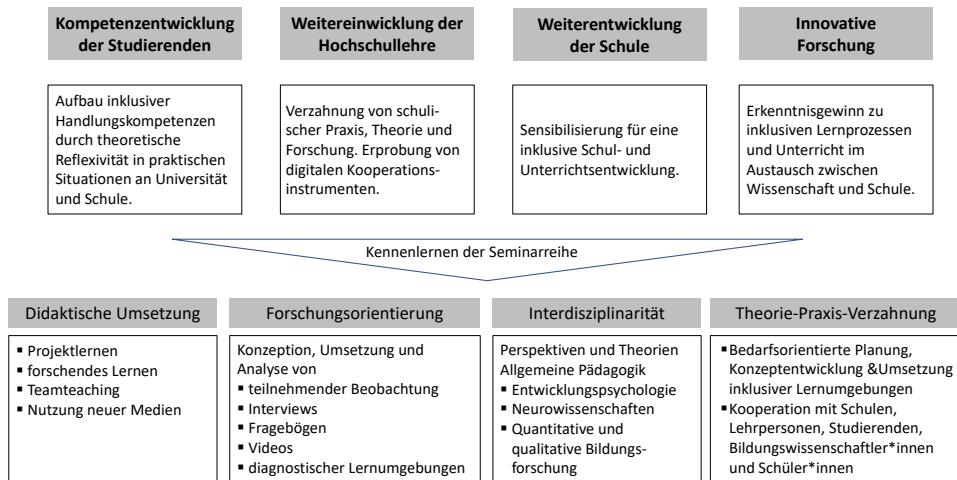


Abbildung 2: Ziele einer inklusiven, praxisbezogenen und forschungsorientierten Lehrer:innenbildung

Die Seminare wurden auf der Basis von fallbasiertem und forschendem Lernen konzipiert. Das heißt, die Studierenden wendeten ausgewählte fachdidaktische Theorien sowie Lern- und Entwicklungstheorien unmittelbar zur Bewältigung berufstypischer konkreter Aufgaben an und bestätigten, erweiterten bzw. modifizierten diese über die Evaluation der entworfenen inklusiven Lehr-Lern-Settings. Durch den konkreten Handlungsbezug sollten diagnostische und fachdidaktische Kompetenzen bei Studierenden gleichermaßen gefördert werden. Durch das empirische Vorgehen, der Datenerhebung mittels Beobachtung und Videographie sowie der Auswertung von Lernergebnissen zur Bestätigung aber auch zur Erweiterung theoretischer Ansätze, erwarben die Studierenden forschungsmethodische analytische und im Sinne der Einnahme einer Verstehenden Perspektive auch diagnostische Kompetenzen.

Die Seminare waren durch folgendes Vorgehen charakterisiert:

- 1) Einführung in ausgewählte Theorien der Fachdidaktik und der Sonderpädagogik
- 2) Entwicklung von Erhebungsinstrumenten (diagnostische Lernumgebung, diagnostische Interviews, Fragebögen) für das Verstehen der individuellen Entwicklungssituationen der Lernenden
- 3) Anwendung der entwickelten Instrumente in Lerngruppen in einer der Partnerschulen
- 4) Auswertung der Ergebnisse dieser Erhebung (verbunden mit einer Rückkopplung mit Lehrer:innen der entsprechenden Klassen)
- 5) Entwicklung von Lernumgebungen, in denen auf der Basis der individuellen Ausgangsbedingungen der Lernenden ein kooperativer Lernprozess für ausgewählte curriculare Inhalte erfolgte
- 6) Umsetzung der konzipierten Lernumgebungen
- 7) Auswertung des Gelingens der umgesetzten Lernumgebung in Rückkopplung mit entsprechender Lehrperson der Klasse

Die in diesem Prozess erhobenen Daten waren zugleich Grundlage für die Entwicklung einer Theorie eines inklusiven Fachunterrichts. Durch dieses Vorgehen

- a) erfolgte die Verknüpfung von sonderpädagogischem mit fachdidaktischem Wissen sowohl hochschuldidaktisch (bezogen auf die Seminargestaltung) als auch fachdidaktisch (bezogen auf die Entwicklung der konkreten Lehr-Lern-Settings),
- b) vollzog sich die Entwicklung fachdidaktischer Modelle inklusiven Unterrichts auf der Basis einer domänenspezifischen Sachstrukturanalyse (concept frameworks) sowie prozessbegleitender Diagnostik.

Die daraus abgeleitete Theorie wurde im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes (siehe Abschnitt 5) ständig weiter angepasst, indem immer wieder neue Erkenntnisse aus den Seminaren einbezogen wurden, welche parallel mit differenter fachdidaktischer Schwerpunktsetzung über vier Semester durchgeführt wurden. Ziel dieses Vorgehens war die Professionalisierung für die Gestaltung von inklusivem Unterricht von Lehramtsstudierenden und Lehrer:innen durch forschendes Lernen in den kooperierenden Schulen, die in den Prozess der Erprobung von Diagnostik und Lehr-Lern-Settings direkt eingebunden wurden. In einigen Schulen gab es auch eine gemeinsame Reflexion der Durchführungen durch Seminarleiter:innen, Lehrer:innen und Lehramtsstudent:innen.

3. Kompetenzdiagnostik von Lehrpersonen in inklusionssensiblen Lehr-Lern-Settings

Der Zugang zur Professionalisierung der Studierenden erfolgte über das forschende Lernen, die Anwendung wissenschaftlicher Methoden, die Praxis inklusionssensibler Lehr-Lern-Settings zu analysieren und über den Weg, eine Reflexivität bei Studierenden aufzubauen (TP A). Einen zweiten Zugang leistete die Kompetenzdiagnostik von Lehrkräften, die in einem sogenannten inklusiven Unterricht tätig sind (TP B). Das Ziel dieses psychologisch ausgerichteten Vorgehens des TP B war es, Kompetenzen zu identifizieren, welche übergreifend und unabhängig von (fach-)didaktischen Aspekten zentral für eine gelingende Lehrtätigkeit in einem inklusiven Unterricht sind. Kompetenzen wurden in diesem Kontext verstanden als kognitive, motivationale, personale, volitionale und sozial-kommunikative Komponenten, welche zur Bewältigung von Tätigkeitsanforderungen durch die Lehrkräfte genutzt werden (vgl. Schaper, 2009). Für die Entwicklung eines entsprechenden Kompetenzprofils wurden empirische Ansätze der psychologischen Anforderungsanalyse mit der Analyse normativer Leitbilder und Ziele kombiniert. Die Ableitung eines solchen Anforderungsprofils erfolgte anhand einer Anforderungsanalyse nach der Critical Incident Technique (CIT) (vgl. Flanagan, 1954; Koch & Westhoff, 2012). In CIT-Workshops mit 15 teilnehmenden Lehrkräften wurden verhaltenskritische Situationen erarbeitet, die im schulischen Alltag in inklusiven Lehr-Lernsettings auftreten können. Davon ausgehend wurden in den Workshops effiziente und ineffiziente Verhaltensweisen zur

Bewältigung dieser relevanten Situationen identifiziert. Diese Verhaltensweisen wurden von einem psychologischen Expert:innenteam auf Basis der Verhaltensgleichung von Westhoff und Kluck (2014) kategorisiert. Zusätzlich wurde begleitend ein Fragebogen zur Lehrkräftebefragung eingesetzt. Notwendige normative und strategische Elemente der vollzogenen Kompetenzmodellierung wurden durch eine Dokumentenanalyse abgeleitet. Dieses Vorgehen, wie auch die enge Einbindung der psychologischen Perspektive in die Entwicklungsprozesse der Lehr-Lernsettings mit den Lehramtsstudierenden und in die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den kooperierenden Schulen dienten als Grundbausteine des erstellten Kompetenzprofils.

4. Schulentwicklung für inklusionssensible Lehr-Lern-Settings

Das Projekt folgt der Idee von Rolff (2016), dass sich Schulentwicklung aus Unterrichts- und Personalentwicklung verbunden mit Organisationsentwicklung zusammensetzt. Der Organisationsentwicklung widmete sich das TP C, welches Inklusion als Gegenstand dieser behandelte (Erbing, 2016; Moser & Egger, 2017), wobei die Verzahnung mit der Unterrichtsentwicklung immer mitgedacht wurde. Hierzu gehörte neben der Auseinandersetzung der Schulen mit ihrem eigenen Selbstverständnis und einer daraus abgeleiteten Zielsetzung die inklusionsbezogene Weiterentwicklung von schulischen Strukturen, aber auch Haltungen und Handlungspraxen der einzelnen Lehrpersonen. Damit wird die Komplexität im angestrebten Umsetzungsprozess deutlich, in welchem alle schulischen Akteur:innen eingebunden waren. Er umfasst mehrere Prozessschritte sowie Handlungs- und Entwicklungsfelder, die in dem entwickelten Gestaltungsmodell (siehe Abschnitt 6.3) erläutert werden. Der vorgeschlagene Umsetzungsprozess liefert eine strategische Herangehensweise, wie sie Organisationsentwicklung vorsieht und somit eine geeignete Möglichkeit zur Umsetzung von Inklusion in ihrem Verständnis als Veränderungsprozess auf organisationaler Ebene. Erbing (2016, S. 13) verweist darauf, dass „noch wenig Schulentwicklung im Sinne der Inklusion stattfindet“ und Inklusion von vielen Fortbildungsanbieter:innen nicht „als Thema von Organisationsentwicklung“ dargestellt wird. Dies belegen auch Studienergebnisse von Amrhein und Badstieber (2013), nach deren Analyse sich nur neun Prozent schulischer Fortbildungsangebote zu Inklusion auf inklusive Schulentwicklung beziehen. Demgegenüber liegt der Schwerpunkt auf den Themen Unterrichtsgestaltung mit 24 Prozent und der Vermittlung von Fachwissen zu sonderpädagogischer Förderung mit 45 Prozent. Eine umfassende Vorbereitung auf dieses Handlungsfeld liefern bislang auch die deutschen Universitäten noch nicht. Zwar sehen die im Jahr 2014 angepassten Standards für Bildungswissenschaft vor, dass Lehrer:innen die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung reflektieren (Kultusministerkonferenz, 2014), aber letztlich obliegt die Ausgestaltung des Lehramtsstudiums den einzelnen Ländern und Hochschulen und die Thematik inklusiver Schulentwicklung wird entsprechend unterschiedlich (tief) umgesetzt.

Vor dem skizzierten Hintergrund wurde die forschungsleitende Frage gestellt, wie ein Instrument für Schulentwicklung aussehen kann, das als Orientierungshilfe dient, um inklusive Schulentwicklung strategisch und strukturiert zu gestalten, ohne die jeweiligen Besonderheiten, individuellen Bedarfe und Ressourcen der Einrichtungen aus den Augen zu verlieren. Forschungsleitender Anspruch war es, ein Instrument und dessen Anwendungsempfehlungen im Rahmen inklusiver Schulentwicklung auf einer empirischen Basis aufzubauen und dabei stets den Anwendungsbezug im Fokus zu behalten. Demnach war die je schulspezifische Nutzung des Modells, die im Rahmen eines begleiteten Organisationsentwicklungsprozesses mit den Pilotschulen eruiert wurde (non-formale Weiterbildung), sowie die Befähigung der Schulen zur eigenständigen Nutzung (informelle Weiterbildung als Selbststudium) anhand der dafür entwickelten Handreichung das übergeordnete Ziel des Teilprojektes.

Ein wichtiger Schritt in der Arbeit mit den Schulen war es, dass die Schulen ihr jeweiliges Inklusionsverständnis selbst definierten und damit auch den Personenkreis derjenigen, die darüber hinaus von den angestrebten Maßnahmen zur Umsetzung einer inklusiven Schule profitieren. Im Rahmen des Projektes wurden zahlreiche Maßnahmen angeboten und durchgeführt, die von allen am Schulentwicklungsprozess Beteiligten, das heißt: Schulleitung, Lehrende, Schüler:innen weiteres schulisches Personal (Inklusionsassistent:innen, Sozialpädagog:innen u. a. m.) sowie Eltern und z. T. Hort aktiv unterstützt wurden. Somit wurden die Perspektiven und Wissensstände der unterschiedlichen Akteur:innen bei der Entwicklung der Instrumente (Workshops, Handreichungen, Broschüre) mit berücksichtigt. Damit wurde eine Basis für ein anwendungsbezogenes Instrument für eine konsequente, selbstständige Umsetzung eines strategischen Prozessmanagements geschaffen.

5. Forschungsdesign

Für die zu entwickelnde Methodik in dem Projekt galt es der Herausforderung zu entsprechen, fachdidaktische Konzepte für einen inklusionssensiblen Unterricht zu entwickeln, Lehrer:innen in den kooperierenden Schulen zu professionalisieren und Studierenden des Lehramts allgemeinbildender und beruflicher Schulen Kompetenzen für einen solchen Fachunterricht zu vermitteln. Diesen drei Zielen sollte durch einen gemeinsamen Prozess und nicht nur theoriebasiert, sondern in und mit den Gegebenheiten schulischer Praxis entsprochen werden. Das bedeutete, der zu entwickelnde Unterricht wurde für eine reale Schüler:innengruppe und die sie umgebenden schulischen Rahmenbedingungen durch Studierende, die betreffenden Lehrer:innen und die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen des Projektes konzipiert. Damit setzte das Projekt einen Ko-Konstruktionsprozess zwischen schulischer Praxis, Forschung und wissenschaftlicher Lehre um und nahm für sich den Anspruch auf eine entwicklungs- und gestaltungsorientierte Bildungsforschung (Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013) wahr. Dem wurde im Forschungsdesign durch den Design-Based-Research-Ansatz (DBR) Rechnung getragen (vgl. Abb. 3). Nach Gess, Rueß

und Deicke (2014) wurde durch dieses Design eine problembezogene Entwicklung von Interventionen über reale Bildungssettings ermöglicht, indem eine Analyse des bestehenden inklusiven Unterrichts der jeweiligen Schule, verbunden mit einem dezidierten Blick auf die individuellen Lernausgangslagen der Schüler:innen, erfolgte. Auf Basis dessen wurden theoriebasierte und datenbasierte „Interventionen“ für die Unterrichtsentwicklung, verknüpft mit der Professionalisierung der Lehrpersonen in der Schule, und den Schulentwicklungsprozess (TP C) abgeleitet. Unter Bezugnahme auf den DBR wird kein explizit methodisches Vorgehen beschrieben (z. B. die Nutzung des Survey Feedback Ansatzes im Teilprojekt zur Schulentwicklung oder Experteninterviews), welches über die Vielzahl der an dem Projekt beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen auch nicht zu vereinheitlichen gewesen wäre. Vielmehr war mit dem DBR ein Forschungsdesign bestimmt, das für alle Akteur:innen in einem professionstheoretisch „meta-reflexive“ (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) und multiparadigmatischen Projekt eine Rahmung für die anzuwendenden Methoden zur Datenerhebung und -analyse ermöglichte (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009; Cramer et al., 2019). Die gemeinsame Ausrichtung aller Projektakteur:innen auf den Ansatz des DBRs ermöglichte den Einsatz von unterschiedlichen Forschungsmethoden im Sinn eines Mixed-Methods-Designs (Baur, Kelle & Kuckartz, 2017) und unterstützte einen iterativen Prozess, der auf die „Verzahnung der Datenerhebung und anschließender Diskussion, Nutzung und Weiterverarbeitung der Daten in den Organisationen“ (Bedenk, Kunert, Scholl & Tirre, 2013, S. 34) zielte. Über ein solch angelegtes Forschungsdesign wurden die gegenseitige Bedingtheit und die Wechselverhältnisse für einen inklusionssensiblen Unterricht und eine damit verbundene Schulentwicklung beschrieben. Dies bedeutete ausgehend von der jeweiligen Einzelschule, dass theoriegenerierend „generalisierte Gestaltungsprinzipien für die Entwicklung von Interventionen“ (Gess et al., 2014, S. 12) für die Umsetzung von schulischer Inklusion entwickelt wurden. Dafür wurden in der jeweiligen kooperierenden Schule alle Akteur:innen vor Ort mit einbezogen, denn nur sie können den Interventions-/ (Änderungs)prozess, auf den der DBR-Ansatz zielt, mitentwickeln, mitgestalten und vollziehen, da sie die zu ändernden Prozesse erkennen und verstehen können müssen (Steffens, Heinrich & Dobbels, 2019; Heinrich & Klewin, 2019). Hierfür wurde neben einer intensiven Kommunikation zwischen allen Beteiligten auch auf Formate wie z. B. Workshops und Feedbackschleifen (z. B. in Form von Kurzzusammenfassungen der Ergebnisse) im Projekt gesetzt. Durch dieses Vorgehen sollte die unterrichtliche und schulorganisatorische Entwicklung verbunden mit der Professionalisierung für einen inklusiven Unterricht nachhaltig gestaltet werden.

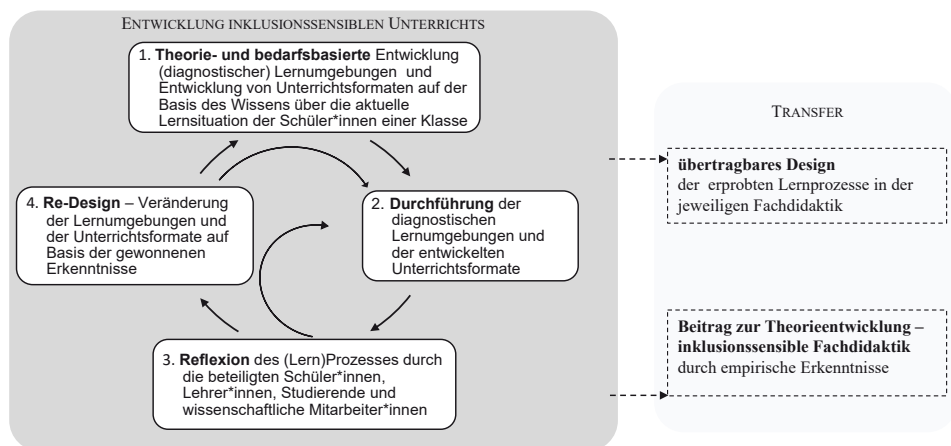


Abbildung 3: Darstellung des DBR-Ansatzes in SING

Das Vorgehen nach dem DBR wurde nicht nur auf die Zusammenarbeit mit den Schulen und die Entwicklung von inklusionssensiblen Unterricht angewendet, sondern auch für die Gestaltung und Entwicklung einer Hochschullehre, die forschendes Lernen als Kern begreift (vgl. Langner, Ritter, Steffens & Jugel, 2019) und Kompetenzen für einen inklusionssensiblen Unterricht vermittelt. In der Zusammenarbeit, die geprägt war durch die Erfahrungen in der durchgeführten Lehre, den Ausbau der Kooperationen zwischen Schule und Wissenschaft – Praxis und Forschung –, die Weiterentwicklung der theoretischen Konzeptionen für einen inklusiven Fachunterricht und die Entwicklung der Schule zu einer inklusiven, wurden die Seminarformate über die drei Jahre der Projektlaufzeit weiter angepasst (vgl. Abb 4).

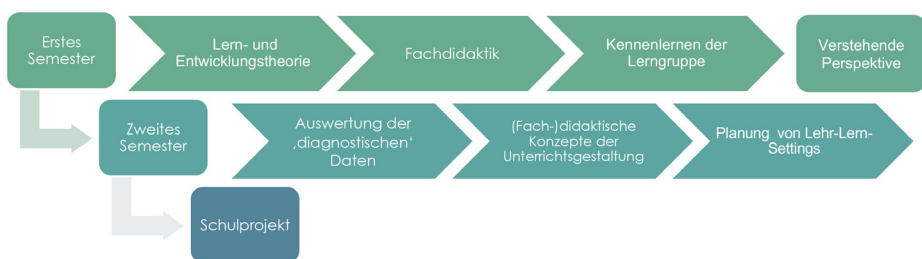


Abbildung 4: Seminargenese über die Projektlaufzeit von SING

Die während des Projektes vorgenommenen Adaptionen waren sowohl das Ergebnis von notwendigen hochschuldidaktischen Anpassungen, der gemeinsamen Entwicklungsprozesse mit den kooperierenden Schulen als auch der Schritt für Schritt etablierten Transdisziplinarität des SING-Projektes.

6. Ergebnisse als Verkopplung aller drei Perspektiven

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Projektes SING nicht stringent in der Logik der durchgeführten Teilprojekte vorgestellt, sondern ausgehend von dem entwickelten Modell eines inklusiven Fachunterrichts werden Erkenntnisse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften für einen inklusionssensiblen Fachunterricht wie auch damit verbundene Herausforderungen dargestellt. Abschließend wird der mit einer solchen Unterrichtsentwicklung verbundene Schulentwicklungsprozess charakterisiert.

6.1 Inklusiven Fachunterricht gestalten

Das Ziel des Projektes SING war es, ein Modell zu entwickeln, das die Umsetzung eines inklusionssensiblen Fachunterrichts unabhängig von der Fachlichkeit aber verbunden mit Prämissen für einen solchen Unterricht flankiert. Für dieses Modell mussten folglich Gemeinsamkeiten der Fächer – Deutsch, Mathematik, Chemie und politische Bildung, aber auch Holztechnik und Bautechnik – mit Blick auf einen inklusionssensiblen Unterricht herausgearbeitet werden, ohne dass dadurch fachliche Besonderheiten explizit berücksichtigt wurden. Damit ist die Reichweite des Modells zugleich bestimmt: Es formuliert Richtlinien auf der Metaebene von Unterricht ohne die fachliche Perspektive, wie bei anderen Modellen beobachtet, überbetonen zu wollen.

Inklusion als Teilhabe ist in pädagogischen Prozessen nur schwerlich bestimmbar. Ob Schüler:innen an einem Lernprozess teilhaben können, obliegt vor allem der Bewertung durch den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin selbst. Wie soll also eine Lehrkraft feststellen, ob die aktuellen Bedingungen des Unterrichts inklusiv sind? Angelehnt an die soziologische Diskussion um Inklusion (Stichweh, 2007) kann Inklusion nur relational zur Exklusion bestimmt werden. Dies impliziert für Schule, dass kein inklusives Lehr-Lernsetting vorliegt, wenn ein Schüler/eine Schülerin am pädagogischen Angebot nicht teilnehmen und nicht partizipieren kann, er oder sie folglich ausgeschlossen wird. Ohne an dieser Stelle ausschließende Strukturen und Mechanismen weiter zu beschreiben, muss darauf hingewiesen werden, dass dieser Ausschluss sich meistens nicht sichtbar und förmlich unbemerkbar vollzieht. Die Pointierung auf das Verhältnis von Teilhabe und Ausschluss für die Entwicklung eines inklusionsorientierten Unterrichts ist nicht zuletzt aufgrund der dem Projekt zugrundeliegenden Kulturhistorischen Theorie (vgl. u. a. Feuser, 2012; Jantzen, 2008) notwendig. Denn Entwicklung für einen Schüler/eine Schülerin wird erst dann möglich, wenn er/sie im Dialog mit anderen stehen kann und dies kann sich nur über Teilhabe vollziehen. Das bestehende Kontinuum von Ausschluss und Teilhabe muss für jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin die für ihn/sie optimalste Lernumgebung sein, damit keine Barrieren in seinem/ihrem Lernprozess ent- und bestehen. Im Rahmen einer Schulklasse gilt es folglich, für alle einen solchen optima-

len Lernprozess zu gestalten, ohne dass die Schüler:innen vereinzeln, dann kann u.E. von einem inklusionsorientierten Unterricht gesprochen werden.

Damit ist die mikrosoziologische Ebene für die Umsetzung von Inklusion im Unterricht charakterisiert, darüber hinaus spielen aber auch meso- oder makrosoziologische Handlungsebenen eine konstitutive Rolle. Denn die jeweilige Unterrichtssituation, das darin sich vollziehende individuelle Erleben und Erfahren von Individuen und Gruppen, kann nicht entkoppelt betrachtet werden von aktuell vorherrschenden institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen des Zusammenlebens (z. B. Schulsystem). Das Verhältnis von Teilhabe und Ausschluss auf den unterschiedlichen Handlungsebenen rahmt die Gestaltung eines inklusionssensiblen Unterrichts. Um Ausschluss in schulischen Settings zu minimieren, müssen nach unserem Modell drei Kategorien genauer betrachtet werden: Anerkennung und Bindung; Sinn und Bedeutung wie auch Aneignungsprozesse. Über diese drei Kategorien können Mechanismen des Ausschlusses analysiert und reflektiert werden. Dazu müssen diese vor allem entwicklungspsychologisch geprägten Kategorien praxeologischer Adaptionen nicht nur aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet, sondern vor allem auch aus der jeweiligen fachlichen und fachdidaktischen Perspektive (dem Fachunterricht) beschrieben werden. Mit der Kategorie Anerkennung und Bindung wird das menschliche Grundbedürfnis nach erfahrbarer Wertschätzung und angstfreien, vertrauten Räumen fokussiert. Über die Setzung von Sinn und Bedeutung als zentrale Kategorie rückt stärker die Aushandlung von kultureller Bedeutung in den Blick. Diese Aneignung von Bedeutung stellt den Ausgangspunkt für jedes Individuum dar, um den eigenen Sinn zu konstruieren, der für einen nachhaltigen Lernprozess notwendig ist. Zugleich kann das Subjekt diesen individuellen Sinn nur über die mit anderen geteilte Bedeutung (mit)teilen. Sinn und Bedeutung bedarf es, um sich Welt anzueignen – daraus erklärt sich die dritte Kategorie: Aneignungsvorlieben und -interessen. Die bisherige Entwicklung und die Lernerfahrungen prägen die Individuen in ihrer Tätigkeit mit und über das Objekt. Diese Lerntätigkeit, die intrapsychisch vollzogen wird, wirkt sich interpsychisch auf das Individuum aus. Nach der Kulturhistorischen Theorie können sich höhere psychische Funktionen z. B. Sprache nur über den Dialog mit anderen entwickeln. Vygotskij (1987) stellt dies mit der Zeigegeste dar. Zunächst steht die Zeigegeste „an sich“, dann „für andere“ – die Bezugspersonen, die auf die Geste reagieren. Deren Reaktion lässt die Geste für das Kind zu einer, die „für sich selbst steht“ wandeln. Dies muss in der Entwicklung von Lehr-Lern-Settings unbedingt berücksichtigt werden, indem diese Kategorien in die fachliche bzw. fachdidaktische Perspektiven eingebunden werden. Die Fachlichkeit bzw. die fachliche Perspektive ermöglicht den Zugang zu den domänenspezifischen und sachlogischen Objektstrukturen und diese sind somit der Ausgangspunkt und Teil des Prozesses der Aneignung von Bedeutung und folglich auch des Aneignungsprozesses des Individuums. Diese drei Kategorien – Anerkennung und Bindung, Sinn und Bedeutung sowie Aneignung – sind als analytische Kategorien zur Minimierung von Ausschluss zu verstehen, d. h. sie sind nur theoretisch voneinander zu trennen. Im Lernprozess, in dem sich das Subjekt (der:die Schüler:in) die Eigenschaften des Objektes (den Lerngegenstand) aneignet, bedingen sie sich gegenseitig

und werden über das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Subjekt und Objekt immer wieder neu zueinander in Beziehung gesetzt. Nicht zuletzt über diese Verhältnisbestimmung erscheint es unbedingt notwendig, dass die fachliche und fachdidaktische Perspektive die drei Kategorien mit bedenkt und gestaltet – im Sinne von Inklusion. Mit Blick auf Unterricht dienen diese drei bestimmten Kategorien als analytisches Instrument, um den Unterricht zu reflektieren hinsichtlich der inklusiven und exkludierenden Mechanismen. Die drei Kategorien sind aber auch mit Blick auf Unterrichtsplanung relevant. Wenn diese eingebunden werden in eine Art prozessbegleitende Diagnostik, die es bedarf um die Lernausgangslagen und -rahmungen der Schüler:innen zu verstehen, dann geben die gewonnen Erkenntnisse einen Hinweis für die Unterrichtsgestaltung – sowohl methodisch-didaktisch als auch fachlich. Eine solche Diagnostik, die auf jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin zielt und dennoch die Kooperation zwischen allen Schüler:innen antizipiert, ist als Element für Unterricht noch zu entwickeln. Nur ein solches Vorgehen wird den Weg für einen inklusionsorientierten Unterricht ebnen, weil es nur über ein solches Instrument möglich sein wird, isolierende Bedingungen für jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin zu erkennen und damit zu verhindern.

Das Modell, wie auch das daran gekoppelte Vorgehen von Lehrkräften, ist sehr voraussetzungsreich für zukünftige und aktuelle Fachkräfte in Schule. Dessen Ausgestaltung wird mit Blick auf Professionalisierung im Folgenden noch zu thematisieren sein.

6.2 Professionalisierung für einen inklusionssensiblen Fachunterricht

Die Idee der Professionalisierung folgt Konzepten aus der Praxisforschung (Altrichter & Posch, 2014; Altrichter & Feindt, 2004), aber auch Ansätzen forschungsbasierter Schulentwicklungsarbeit (Heinrich & Klewin, 2019) verbunden mit einer hochschuldidaktischen Aufarbeitung (Langner & Ritter, 2019). Im Rahmen des Projektes SING muss in der Betrachtung der Professionalisierung differenziert werden zwischen den Lehrkräften, die in ihrer schulischen Praxis begleitet wurden, und den Lehramtsstudierenden, die wissenschaftliche Methoden und Fragestellungen in einem praktischen Setting im Sinne eines forschenden Lernens bearbeiten konnten.

Die Studierenden waren während eines oder auch zwei Semestern in die Zusammenarbeit mit den Schulen eng über Seminare und/oder ihre Abschlussarbeiten mit in die Entwicklung eines inklusionssensiblen Fachunterrichts eingebunden. Die Rückmeldungen der Studierenden waren vor allem dadurch gekennzeichnet, dass für sie in dieser direkten Zusammenarbeit mit der Schule theoretisch Gehörtes zu Inklusion und Heterogenität sinnhaft wurde:

„Wir hatten keinen Druck irgendwelchen Lehrplänen gerecht zu werden, waren nicht für 28 Individuen gleichzeitig verantwortlich und wir waren zu zweit. All das sind in meinen Augen optimale Bedingungen für das Gelingen von Inklusion. Der alltägliche Schulalltag macht es den Lehrer:innen und Schüler:innen da schon um einiges schwieriger. Damit Inklusion gelingen kann, wäre es deshalb

zunächst unabdingbar, entsprechende Bedingungen an jeder Schule und in jeder Klasse zu schaffen, dass dies leichter gesagt als getan ist, zeigt die Praxis jeden Tag.“ (ST_03_02)

Die Studierenden waren in das Projekt nicht nur als Beobachter:innen eingebunden, sondern sie vollzogen wissenschaftlich begleitet die Konzeption und Analyse von Lehr-Lernsituation in den Schulen. Ausgangspunkte waren Beobachtungen von Schüler:innen im ‚klassischen‘ Unterricht als auch Beobachtungen im Rahmen selbst entwickelter diagnostischer Lehr-Lernsituationen. Sie zielten darauf ab, die Lernaussgangssituationen der Schüler:innen besser zu verstehen, wie auch Interaktionsprozesse zwischen den Schüler:innen nachvollziehen zu können. Auf der Basis dieser Analyse entwickelten die Studierenden inklusionssensible Lehr-Lernsituationen für diese ausgewählte Klasse. Im Anschluss erprobten sie ihre entwickelten Lehr-Lernsituationen in der Schule und evaluierten die Umsetzung. Dieser direkte Kontakt mit den Schüler:innen hat sie in außerordentlichem Maße motiviert, Lernumgebungen aufwendig zu entwickeln. Einmal jene Lernumgebung, die ermöglicht hat den Lernprozess aller Schüler:innen besser nachvollziehen zu können, und eine zweite, die alle Schüler:innen in ihrem Lernprozess unterstützen sollte – das eigentlich inklusionssensible Lernsetting. Der Arbeitsaufwand war für alle Akteur:innen, auch für die Studierenden, sehr hoch und hat sie im besonderen Maße gefordert. Dies galt auch für die für Inklusion so notwendige Verknüpfung von Fachlichkeit, Fachdidaktik, allgemeiner Pädagogik und sonderpädagogischen Elementen. Unproblematisch für die Studierenden war es, sich dem Schüler/der Schülerin zu öffnen, daraus aber Lerngelegenheiten erwachsen zu lassen, d.h. fachliche Lernprozesse zu planen und in ein pädagogisches Setting zu überführen, überforderte die Studierenden teilweise.

Für die in dieser Form durchgeführten Seminare kann festgehalten werden, dass die Transdisziplinarität der wissenschaftlichen Begleitung dieser Seminare, die durch Beteiligung von Fachdidaktiker:innen, Sonderpädagog:innen und Bildungswissenschaftler:innen gestaltet wurden, für die Entwicklung des Modells zu einem inklusionssensiblen Fachunterricht gewinnbringend und unbedingt notwendig war. Im Besonderen profitierten davon die Studierenden, die so nicht nur die notwendige multiprofessionelle Perspektive für Inklusion kennenlernten, sondern sowohl die Relevanz von Fachlichkeit im Kontext von Inklusion als auch die Relevanz von pädagogischen Maximen wie z.B. Beziehungsarbeit bei der Gestaltung fachlicher Lerngelegenheiten. Als Konsequenz für die Fachdidaktiken wurde deutlich, dass diese in ihrem hochschuldidaktischen Vermittlungsprozess reflexiver mit ihrer häufig suggerierten Linearität von Fachlichkeit umgehen müssen, um die Studierenden für eine inklusionssensible schulische Praxis vorzubereiten. Nicht selten stellte sich diese Linearität im Vermittlungsprozess an der Hochschule als ein Hemmnis für die Studierenden dar, wenn diese Lerngelegenheiten aus Perspektive der Schüler:innen herstellen sollten.

Die Veränderung der Haltung zu einem inklusiven Unterricht (vgl. Langner, 2015) oder auch der Selbstwirksamkeit, inklusionssensiblen Unterricht in Zukunft gestalten zu können, würden wir tendenziell als positiv bestimmen. Diese vorsichtige

Bestimmung erfolgt auf Basis der qualitativen und quantitativen Rückmeldungen der Studierenden im Rahmen von Seminarevaluationen. Die Quantifizierung der Ergebnisse mit den im Projekt eingesetzten Instrumenten (u. a. auch Fragen aus dem „Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte“ von Seifried & Heyl, 2016) ist allerdings erwartungsgemäß nur bedingt belastbar.

Die Student:innen konnten freiwillig wählen, ob sie ein solches skizziertes Seminar besuchen wollten, es hätte auch andere Seminare zur Erreichung der Leistung gegeben. Diese Freiwilligkeit besteht für Lehrkräfte in ihrer Praxis nicht. Sie sind vielmehr mit den Anforderungen einer inklusiven schulischen Praxis direkt konfrontiert und gehen sehr different damit um. Die Lehrkräfte, die im Rahmen des Projektes SING mit uns zusammengearbeitet haben, konnten dies aber ebenfalls für sich entscheiden, niemand wurde dazu verpflichtet.

P2: [...] natürlich sind wir nicht ausgebildet dafür, aber da kann man sich ja immer belesen [...] (SG3, Z. 1176/1177)

Die leitende Grundidee für die Zusammenarbeit mit den Lehrer:innen in den kooperierenden Schulen war der gemeinsame Ko-Konstruktionsprozess im Sinne einer Unterrichtsentwicklung, die sich der Gestaltung eines inklusionssensiblen Fachunterrichts verschrieb. Es war ein Anliegen, dass die zukünftigen Nutzer:innen der Erkenntnisse des Projektes SING direkt beteiligt sind am gemeinsamen Erkenntnisprozess – mindestens für ihre Klasse und ihre Schüler:innen. Erkenntnisse ohne die Zusammenarbeit mit Lehrer:innen, Schüler:innen und Student:innen wären nicht möglich gewesen. Die so angestrebte Kooperation von Praxis und Wissenschaft wurde gerahmt durch strukturelle Bedingungen der Schule, aber auch die Perspektive der Lehrkraft: z. B.: Wie war das Motiv der Lehrer:innen Lehr-Lernsettings von der Seite der Schüler:innen aus zu entwickeln? Die Nachhaltigkeit der dreijährigen Arbeit des Projektes in den Schulen ist damit sehr stark abhängig von der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Lehrer:innen. Dies einmal mehr, weil es in der kurzen Zeit der Zusammenarbeit mit den Schulen nicht gelingen konnte, in das breite Kollegium der Schulen zu wirken². So wurden diejenigen Lehrer:innen, mit denen im Projekt aktiv zusammengearbeitet wurde, zentrale Multiplikator:innen in dem Prozess der Etablierung von inklusionsorientierten Lehr-Lern-Settings in der jeweiligen Schule. Von ihnen war und bleibt abhängig, ob sich aus den gemeinsam erprobten Lehr-Lernsituationen ein Transfer für die Schule entwickelt(e). Damit dieser sich sicher vollziehen hätte können, wäre es notwendig gewesen, dass die Lehrer:innen in einem ersten Schritt ihren Unterricht aktiv umgestalteten, was eine Reihe von Lehrer:innen tat, die im Projekt SING mitarbeiteten. In einem zweiten Schritt wäre es zentral gewesen, Kolleg:innen auch aktiv dazu aufzufordern, gleiches zu tun. In einem dritten Schritt hätten darauf unausweichlich schulorganisatorische Änderungen erfolgen müssen, sollten diese nicht parallel mit dem zweiten Schritt bereits in den Schulen entwickelt worden sein.

2 Das Projekt war für die doppelte Laufzeit angelegt. Nach zwei Jahren wurde entschieden, dass die Laufzeit der Förderrichtlinie des BMBFs auf drei Jahre für alle Projekte verkürzt wird.

Die fachdidaktische und sonderpädagogische Expertise wurde von allen Lehrer:innen in dem Projekt sehr dankend angenommen, viele von ihnen haben auch aktiv das Angebot zur Reflexion von Situationen mit einzelnen Schüler:innen, wie aber auch des eigenen Unterrichts gern genutzt. Sehr deutlich wurde im Projekt eine Differenz zwischen der Grundschule und allen weiterführenden einschließlich den beruflichen Schulen bezüglich des aktiven Mitgestaltens des Transfers durch die Lehrkräfte. Grundschulpädagog:innen konnten selbstwirksam Binnendifferenzierung in ihrem Unterricht verankern, die auf dem Verstehen individueller Lernsituationen der Schüler:innen basierte. In der Oberschule, dem Gymnasium und auch der Berufsschule war vor allem die dezidierte Fachlichkeit ein Hemmnis oder der Grund, Unterricht nicht von den Schüler:innen aus zu entwickeln. Die im TP B erstellten Kompetenzprofile widersprechen aber dieser durch die Lehrkräfte „vorgenommenen“ Verkürzung auf (fach-)didaktische Herausforderungen. Vielmehr verweisen die Analyseergebnisse der Kompetenzen auf eine hohe Komplexität der Anforderungen an die Lehrkräfte, die als besonders bedeutsam kognitive (z.B. Problemlösefähigkeit), soziale (z.B. Gesprächsführungskompetenz) und emotionale Kompetenzen (z.B. Umgang mit Konflikten) umfassen. Diese sollten möglichst in einer hohen Ausprägung bei Lehrkräften vorliegen, um den gestellten Anforderungen eines inklusionssensiblen Fachunterrichts zu genügen. Zudem legt das Kompetenzprofil eine Differenzierung hinsichtlich der Besonderheiten durch unterschiedliche Schulformen (z.B. berufsbildende Schulen) wie aber auch der Vielfalt an relevanten Interaktionspartner:innen, welche deutlich über das Lehrer-Schüler-Eltern-Setting hinausgehen (z.B. Behörden wie Jugendämter, weitere Bezugs- bzw. Betreuungspersonen), nahe. Die Resultate des Kompetenzprofils unterstreichen die besondere systemische bzw. interdisziplinäre Einbettung der Lehrtätigkeit in inklusiven Lehr-Lern-Settings. In einem anschließenden Schritt wäre auf der Basis der konkreten Beschreibung erfolgsrelevanter Verhaltensweisen in dem erstellten Profil die Ableitung spezifischer Trainingsbausteine und Übungen für den Professionalisierungsprozess für Lehrkräfte möglich. Darüber hinaus bietet das Kompetenzprofil auch die Möglichkeit, als Personalauswahl- und -entwicklungsinstrument von und für Lehrkräfte für einen inklusionssensiblen Unterricht weiterentwickelt zu werden.

6.3 Erkenntnisse zur Schulentwicklung

Mit einem dezidierten Blick auf die Entwicklung der Organisation zu einer inklusionssensiblen Schule muss neben der mit dem Projekt angestrebten Professionalisierung festgehalten werden, dass sich eine Reihe offener Potentiale im strategischen Aufbau organisationaler Strukturen und Prozesse für Inklusion zeigten. Es fehlte an zur Verfügung stehenden Ressourcen für Aufgaben, die über den Unterricht hinausgingen, um eine inklusive Schule zu gestalten: 75,9 % der Befragten gaben an, dass es *nicht* genügend zeitliche Ressourcen für die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen gibt, und 72,8% bestätigen nicht vorhandene personelle Ressourcen für die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen. Die Rollenverteilungen und Ver-

antwortlichkeiten waren nicht ausreichend geklärt: 67,1% sahen die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen klar definiert, wobei aus den Interviews hervorging, dass es vor allem immer einzelne Engagierte waren, die mehrere Aufgaben in dem Prozess innehatten. Was bislang nur wenig Beachtung bei gleichzeitiger Formulierung eines hohen Bedarfs erfuhr, war der Einsatz digitaler Möglichkeiten für organisatorische Belange (Wissens- und Kommunikationsmanagement). Einerseits liegt dies in einer z. T. nicht vorhandenen digitalen Infrastruktur der Schulen begründet, andererseits ist es eine wesentliche Hürde, die Kolleg:innen von der Sinnhaftigkeit dieses Einsatzes überhaupt zu überzeugen. U. a. aus diesen Erkenntnissen wurde ein organisationales Gestaltungsmodell inklusiver Schulentwicklung (siehe Abb. 5) konzipiert. Es soll den Schulen als praxisnahe, strategische Unterstützung für eine inklusionsorientierte Schulentwicklungsarbeit mittels Prozessmanagement dienen. Im besten Fall wird es von Schulen als kontinuierliches Instrument genutzt, um Wandel gezielt zu gestalten. Das entwickelte Modell rückt ein prozessorientiertes Vorgehen in den Fokus, um den notwendigen ständigen Veränderungsprozessen hin zu einer inklusionssensiblen Schule entsprechen zu können.

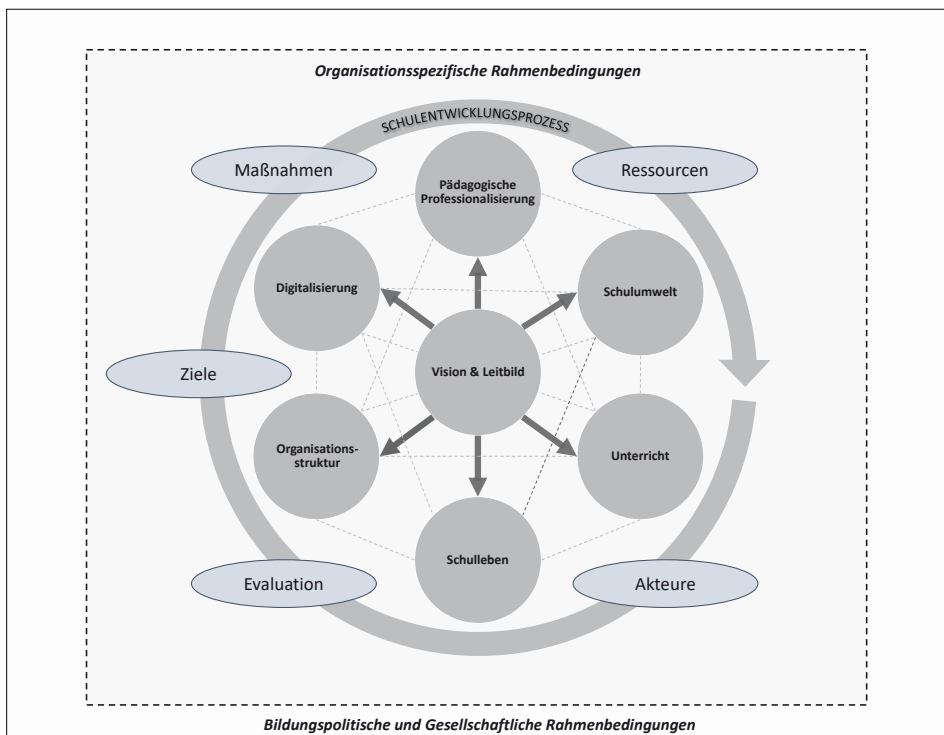


Abbildung 5: Organisationales Gestaltungsmodell für inklusive Schulentwicklung (Preissler, Hösel & Jörke, 2021)

Jene Komplexität dieses Schulentwicklungsprozesses zeigt sich im Innenkreis des Modells in den um die Vision herum gruppierten Handlungs- bzw. Entwicklungsfeldern für inklusive Schulentwicklung. Neben der auch für Inklusion relevanten Personal- (pädagogische Professionalisierung), Organisations- (Organisationsstruktur) und Unterrichtsentwicklung (Rolff, 2016) als klassischen Komponenten der Schulentwicklung wurden die inklusionsförderliche Gestaltung der Schulumwelt, des Schullebens sowie der Einsatz digitaler Komponenten als maßgeblich für Inklusionsbemühungen identifiziert.

7. Diskussion und offene Fragen

Das bisher Dargestellte ist das Ergebnis eines transdisziplinären Arbeitsprozesses in mehrfacher Hinsicht:

- a) Die Zusammenarbeit von schulischer Praxis und Wissenschaft, wobei damit sowohl Forschung als auch Hochschullehre verbunden ist.
- b) In der Hochschullehre und der Forschung haben unterschiedlichste Fachdisziplinen: (Sonder-)Pädagogik, Psychologie, Fachdidaktiken sowie berufliche Didaktiken und Management miteinander gearbeitet.
- c) Die Fach- und beruflichen Didaktiken sind weiter zu differenzieren in: Deutsch, Mathematik, politische Bildung, Chemie, Labor- und Prozesstechnik, Holztechnik.

Das gemeinsame Interesse, einen Unterricht zu begleiten und zu unterstützen, der das gemeinsame Lernen aller Schüler:innen ermöglicht, konnte fachlichen Besonderheiten und disziplinenigen Prämissen untergeordnet werden. Dies bedarf es u.E. für die Umsetzung von Inklusion nicht nur in diesem Projekt. Die Herausforderung, allen Schüler:innen Teilhabe zu ermöglichen, kann nur über Multiprofessionalität gelingen. Dies impliziert u.E. auch, dass die geschilderte Transdisziplinarität in Forschung und Hochschullehre gelebt wird und nicht nur von Schule gefordert wird. Dazu bedarf es universitärer Formate, in denen unterschiedliche Disziplinen gemeinsam Lehre gestalten oder sogar mit Studierenden gemeinsam zu Lehr-Lernprozessen arbeiten und forschen. Vor allem ein schulformübergreifendes Arbeiten kann u.E. Synergien schaffen, damit beispielsweise die herausgearbeitete Differenz zwischen der Grundschule zu allen anderen Schulformen, nicht derart drastisch in der Umsetzung von Inklusion ausfällt.

Mit Blick in die Praxis, aber auch in den Wissenschaftsdiskurs, muss immer noch konstatiert werden: Es fehlen noch viele Antworten, um Inklusion in Schule zu gestalten und damit Bildungsungleichheit abzubauen. Die Erfahrungen dieses Projektes zeigen: Es geht nicht um endgültige Antworten, aber den Mut, Unterricht anders zu denken und zu gestalten. Diesen Mut braucht es, weil in der Neugestaltung immer wieder neue Fragen entstehen. Folglich muss die Umsetzung, die Ermöglichung der Teilhabe *aller*, ein Prozess sein, in dem eine Ko-Konstruktion von Praxis und Wissenschaft erfolgt. Um dies nachhaltig vor allem auch für die Praxis gestalten

zu können, bedarf es längerer Kooperationszeiten. Schulen und Universitäten müssen Strukturen und Ressourcen schaffen, damit solche Ko-Konstruktionsprozesse für Praxis und für Wissenschaft gelingend sein können. Vor allem die direkte Zusammenarbeit mit Studierenden und mit Wissenschaftler:innen wurde durch die Praxis als unterstützend beurteilt. Damit dies aber so wahrgenommen werden kann, bedarf es Zeit, vor allem auch bei Lehrer:innen z.B. in Form von Abminderungsstunden. Dies tangiert auch Unterstützungsmöglichkeiten für Schule für ihre Organisationsentwicklung. Diese brauchen Schulen, wenn längerfristige Effekte über solche Projekte hinaus bestehen sollen, das wurde in diesem Projekt einmal mehr deutlich.

Aufseiten der Wissenschaft zeigte sich, dass sich nicht nur in der praktischen Umsetzung in Schule neue Fragen herausbilden, sondern dass auch Begrifflichkeiten im Kontext von Inklusion neu gesetzt werden müssen. Dies gilt beispielsweise für den Begriff der Diagnostik. Dieser ist durch verschiedene wissenschaftliche Konzepte anderer Disziplinen und selektierende, defizitorientierte Anwendungen in Schule vorbelastet. Wird dieser im Kontext von Inklusion weiterverwendet, werden u.E. falsche Vorstellungen transportiert oder hervorgerufen. Folglich würden wir uns aus dem Projekt heraus dafür aussprechen, zukünftig von einer Verstehenden Perspektive bezogen auf die Lehr-Lernsituation, statt von Diagnostik zu sprechen.

Zugleich muss mit dem Ende dieses Projektes resümiert werden, dass die Lehrer:innenbildung vor einer Reihe von Herausforderungen steht, die nicht nur durch die Thematisierung von Inklusion lösbar sind, sondern die in Schule die Systemfrage stellen. Folgende Fragen wurden durch das Projekt virulent und erlangten mit Fortschreiten des Projektes an Bedeutung:

- Inwiefern ist eine Lehrer:innenbildung für eine inklusive Schule ohne eine inklusive Universität möglich?
- Wie lassen sich die Ansprüche der Praxispartner:innen mit theoretischen und empirischen Maximen der Wissenschaft in Einklang bringen?
- Wie können Studierende die theoretischen Forderungen nach Subjektorientierung, Bindung und prozessbegleitender Diagnostik im Rahmen eines universitären Seminars in der Praxis umsetzen?
- Inwiefern sollte Inklusion an der Universität unter aktuellen schulischen Bedingungen (Fachunterricht mit vorgegebenen Lehrplänen, Einzelstunden, Rollenzuweisungen) gedacht oder als systemische Erneuerung vollzogen werden?

Es sind vor allem Fragen, die die weitere Ausgestaltung des Transferprozesses berühren und auch nicht einfach beantwortbar sind, sondern die u.E. vielmehr im Prozess gemeinsam gestaltet werden müssen. Die aber auch immer die politische Dimension von Inklusion berühren und dazu aufrufen, die Frage nach Inklusion nicht nur methodisch beantworten zu wollen. Wie sie uns auch zur Reflexion der eigenen Rolle auffordert: Wer hat in diesem Projekt über Inklusion geforscht an einer Sondereinrichtung (Feuser, 1989)?

Literatur

- Altrichter, H. & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–101). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2014). Innovation in Education through Action Research. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Action Research, Innovation and Change* (S. 8–26). London u. a.: Routledge.
- Ambos, A. (2019). Schul- und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive der Schulleiterin. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 213–229). Wiesbaden: Springer VS.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion. Eine Trendanalyse*. BertelsmannStiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf
- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Balog, A. & Schüle, J. A. (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). *Mixed Methods*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bedenk, S., Kunert, S., Scholl, W. & Tirre, S. (2013). GI:VE and take zwischen Wissenschaft und Praxis. Survey-Feedback-Prozesse als Maßnahmen einer wissenschaftlich gestützten Organisationsberatung. *Wissenschaftsmanagement*, 19, 34–37.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahm, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Erbing, S. (2016). *Einführung in die inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (2012). *Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit!* Verfügbar unter: https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327–358.
- Gess, C., Rueß, J. & Deicke, W. (2014). Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Einführung und Praxisbeispiel. *Qualität in der Wissenschaft*, 8, 10–16.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Jantzen, W. (2008). *Kulturhistorische Psychologie heute. Methodologische Erkundungen zu L. S. Vygotskij*. Berlin: Lehmanns Media.
- Kneer, G. & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, A. & Westhoff, K. (2012). *Task-Analysis-Tools (TAToo)*. Lengerich: Pabst.

- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langner, A., Ritter, M., Steffens, J. & Jugel, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusive Bildung forschend entdecken: Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, A. & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln – Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 133–150). Wiesbaden: VS Springer.
- Langner, A. & Ritter, M. (2019). Forschungsmethodische Grundlagen. Methodologie und Methodik der Seminarreihe. Forschendes Lehren und Lernen. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 151–167). Wiesbaden: Springer VS.
- Milker, C. (2020). Förderung der diagnostischen Kompetenz in der Lehrer*innenbildung. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen* (S. 274–277). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Moser, V. & Kipf, S. (2015). Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderata. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 29–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preissler, A., Hösel, F. & Jörke, D. (2021). *Handreichung zur Umsetzung inklusiver Schulentwicklung mittels Prozessmanagement*. Leipzig: Fraunhofer IMW.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ritter, M., Steffens, J. & Jugel, D. (2019). Hochschuldidaktische Gedanken zur Seminarreihe „Inklusiver Unterricht in der Praxis“. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 21–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166–199.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Döbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Stichweh, R. (2007). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft. Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 113–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzog, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2*. Berlin: Volk und Wissen.
- Westhoff, K. & Kluck, M. L. (2014). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen*. Berlin: Springer.

Daniel Frischemeier, Laura Korten, Tobias Wollenweber, Marcus Nührenbörger, Franz B. Wember & Christoph Selter

Das Fortbildungskonzept des Projekts GLUE – Gemeinsame Lern-Umgebungen Entwickeln

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die Konzeption der Fortbildungsreihe des Projekts „Gemeinsame Lern-Umgebungen Entwickeln“ (GLUE) und einzelne Ergebnisse des Projekts beschrieben. Im Projekt wurde eine sechsteilige Blended-Learning-Fortbildungsreihe entwickelt, die als Kombination von (1) online auf der Plattform „Mathe inklusiv mit PIKAS“ (pikas-mi.dzlm.de) verfügbarem theoretischem Hintergrund und konkreten Unterrichtsanregungen zum inklusiven Mathematikunterricht, (2) konkreten Workshop-Aktivitäten zur kollaborativen Entwicklung Gemeinsamer Lern-Umgebungen sowie (3) praxisnahen Erprobungen der Aufgabenstellungen und (4) deren gemeinsamen Reflexion konzipiert war. Angezielt war die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Planung und der Umsetzung eines differenzsensiblen, fachlich sowie fachdidaktisch fundierten inklusiven Mathematikunterrichts. An der Fortbildung nahmen 101 Lehrkräfte von allgemeinen Schulen und von Schulen für sonderpädagogische Förderung teil. Als Ergebnis werden in diesem Beitrag exemplarische Einblicke in die Auswirkungen des Blended-Learning-Programms auf die Einstellungen der Lehrkräfte zum inklusiven Mathematikunterricht und auf die Entwicklung adaptiver mathematikdidaktischer Kompetenzen bei der Entwicklung Gemeinsamer Lern-Umgebungen gegeben.

Schlüsselworte: Blended-Learning, Lehrerfortbildung, Professionalisierung, inklusiver Mathematikunterricht, Gemeinsames Lernen, Mathematik

Abstract

This paper describes the conception of the in-service course of the project “Gemeinsame Lern-Umgebungen Entwickeln” (Developing Collaborative Learning Environments, GLUE) and the preliminary results of the project. In the project, a six-part blended learning course was developed. It was designed as a combination of (1) theory and concrete teaching suggestions for inclusive mathematics teaching available online on the platform “Mathe inklusiv mit PIKAS” (maths inclusive with PIKAS) (pikas-mi.dzlm.de), (2) concrete workshop activities for the development of collaborative learning environments, as well as (3) practical try-outs of the learning environments and (4) their joint reflection. The aim was to support teachers in planning and implementing differentiation-sensitive and subject-didactically sound inclusive mathematics teaching. 101 teachers from regular schools and schools for special needs education took part in the course. This paper provides exemplary insights into the effects of the blended learning programme on teachers’ attitudes towards inclusive mathematics teaching and on the development of adaptive mathematics didactic competences in the development of collaborative learning environments.

Keywords: blended learning, teacher training, professionalisation, inclusive mathematics education, collaborative learning, mathematics

1. Professionelle Kompetenzen im inklusiven Mathematikunterricht

Mit dem Ausbau inklusiver Schulen sind in den letzten Jahren eine Vielzahl an Fragen zur Gestaltung des inklusiven Unterrichts und zur Professionalisierung der Lehrpersonen aufgekommen. Angesichts der Heterogenität der Lernenden in einer inklusiven Klasse erweist es sich als besondere Herausforderung, die Pole zwischen individueller Förderung von Kindern mit ihren besonderen Lernpotentialen und auch Lernschwierigkeiten auf der einen Seite und der bewussten Herstellung von sozial-interaktivem fachlichen Lernen aller in einer Gemeinschaft der Lernenden auf der anderen Seite auszubalancieren (Werning & Lütje-Klose, 2012). Professionelles Handeln im inklusiven Fachunterricht setzt folglich nicht allein spezifische pädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen voraus, sondern auch fachliche und fachdidaktische Kompetenzen ebenso wie grundlegende Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Das in diesem Beitrag beschriebene Projekt „Gemeinsame Lern-Umgebungen Entwickeln“ (GLUE)¹ zielt auf die Erweiterung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften der Grund- und Sekundarstufe sowie der Förderschule, die im inklusiven Mathematikunterricht tätig sind (Interventionsgruppe). Die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte werden verglichen mit den Effekten bei Lehrkräften, die zunächst lediglich über die Website «Mathe inklusiv mit PIKAS» (pikas-mi.dzlm.de) informiert worden sind und die Website im Rahmen eines unangeleiteten digitalen Selbststudiums nutzen konnten (Wartekontrollgruppe). Hierzu nehmen die Lehrkräfte der Interventionsgruppe an einer sechsteiligen Fortbildungsreihe mit zwischengeschalteten Übungsphasen teil, die als Blended-Learning-Format konzipiert ist und digitale Angebote der Website „Mathe inklusiv mit PIKAS“ integriert.

Professionelle Kompetenzen werden im Projekt konzeptualisiert als kognitive wie auch affektiv-motivationale Dispositionen, die sich fachgebietsspezifisch auf konkrete Aufgaben beziehen, denen ein erfolgreiches Verhalten in unterrichtlichen Situationen zugrunde liegt und die eine gewisse Stabilität über einzelne Unterrichtssituationen hinweg aufweisen (Barzel & Selter, 2015; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015).

Unter den kognitiven Dispositionen werden im Projekt das mathematische und mathematikdidaktische Inhaltswissen wie auch das pädagogische Wissen subsumiert – also das interdisziplinäre Wissen über Lernprozesse, effektives Klassenmanagement und Unterrichtsplanung sowie das Wissen über erfolgreiche Strategien der Kommunikation und Interaktion im Klassendiskurs. Vorrangig geht es um die Ausbildung eines fundierten Verständnisses fachlich bedeutsamer Konzepte und Prinzipien und differenzierter Kenntnisse über produktive Formen der Gestaltung mathematischer Lernumgebungen zur individuellen Förderung der inhalts- und der prozessbezogenen Kompetenzen der Lernenden (Baumert et al., 2010; Blömeke, Kaiser & Dohrmann, 2011; Kunter et al., 2013).

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1708 gefördert.

Im Forschungsprojekt GLUE wird dieses Wissen aus der Perspektive des inklusiven Mathematikunterrichts erweitert, indem zum einen anhand ausgewählter Unterrichtsinhalte adaptive Strategien zur individuellen Diagnose möglicher Lernschwierigkeiten und zur individuellen Förderung entwickelt werden. Zum anderen werden die Potenziale des gemeinsamen Lernens an einem Thema durch kooperative Aktivitäten an substantiellen Aufgabenstellungen ausgelotet (Häsel-Weide & Nührenbörger, 2019; Scherer, Beswick, DeBlois, Healy & Moser Opitz, 2016). Für die Gestaltung eines effektiven inklusiven Mathematikunterrichts sind neben dem fachbezogenen und dem pädagogischen Wissen entsprechende Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von besonderer Bedeutung (vgl. Gasterstädt & Urban, 2016; Scherer et al., 2016; Schwarzer & Hallum, 2008). Die Bereitschaft zur aktiven Gestaltung inklusiver Lernumgebungen steht im Zusammenhang mit einer positiven Einstellung zur Inklusion wie auch mit der Selbsteinschätzung, inklusive Bildungsprozesse wirksam gestalten zu können (Hellmich, Löper & Görel, 2019; Schwarzer & Warner, 2014). Letzteres betrifft sowohl den differenzierten Mathematikunterricht im Allgemeinen als auch die Förderung von einzelnen Kindern mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten im Besonderen (Häsel-Weide & Nührenbörger, 2021).

Im GLUE-Projekt wird versucht, die Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen gezielt auszubauen, indem einerseits grundlegende Informationen über mathematische Lernschwierigkeiten und Förderbedarfe wie auch über erfolgreiche adaptive Lernumgebungen vermittelt und diese andererseits in realen und simulierten Unterrichtssituationen erprobt und reflektiert werden.

Nach Lipowsky (2004) kann die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen Lehrkräften helfen, ihre professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln, wenn grundlegende Gestaltungsmerkmale berücksichtigt werden. Es ist insbesondere darauf zu achten, dass die Angebote iterativ und kontinuierlich über einen längeren Zeitraum angeboten werden, an den Interessen der Beteiligten anknüpfen, spezifische fachliche Lernprozesse von Schüler:innen ansprechen und dazugehöriges Wissen und Erfolg versprechende Handlungsstrategien bereitstellen. Darüber hinaus ist es wichtig, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen vorzusehen wie auch kooperative Reflexionsphasen zu organisieren und zu unterstützen (siehe auch Selter, Gräsel, Reinold & Trempler, 2015; West & Staub, 2003). Barzel und Selter (2015) identifizieren auf der Grundlage empirischer Studien sechs methodische Merkmale erfolgreicher Fortbildungen.

<i>Kompetenzorientierung</i> : Orientierung an den von den Teilnehmenden aktiv zu erwerbenden inhaltlichen und methodischen Kompetenzen	<i>Teilnehmendenorientierung</i> : Orientierung an den vielfältigen individuellen Bedürfnissen und Überzeugungen der Teilnehmenden
<i>Lehr-Lern-Vielfalt</i> : Integration von unterschiedlichen methodischen Zugängen zu den Inhalten	<i>Fallbezug</i> : Integration von exemplarischen authentischen Fällen aus der konkreten Unterrichtspraxis und diskursive Auseinandersetzung mit konkreten Fallvignetten
<i>Kooperationsanregung</i> : Integration von Arbeitsprozessen, in denen mehrere Teilnehmende gemeinsam und kommunikativ tätig sind	<i>Reflexionsförderung</i> : Aufforderungen zur kritischen und konstruktiven Reflexion selbst erlebter oder beobachteter Unterrichtssituationen

Diese Merkmale wurden im GLUE-Projekt als Leitlinien der Blended-Learning-Fortbildungsreihe aufgegriffen. Im Mittelpunkt der Fortbildung stand (1) die Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit theoretischen Inputs zum inklusiven Mathematikunterricht, (2) die Erörterung praktischer Beispiele der Gestaltung gemeinsamer Lernumgebungen, die fachliches und soziales Mathematiklernen von vielfältig lernenden Schüler:innen ermöglichen, und (3) die kollaborative Entwicklung, Adaption und Reflexion gemeinsamer Lernumgebungen für den Unterricht in den Klassen der Teilnehmenden.

2. Methodische Grundlagen des Forschungsprojekts GLUE

Die Entwicklung und Ausprägung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften für die Gestaltung des inklusiven Mathematikunterrichts wurden in einem quasi-experimentellen Prä-Post-Test-Design mit Nachmessungen und zwei Interventionsgruppen (A und B) erhoben. Die Interventionsgruppe B entspricht der o. a. Wartekontrollgruppe.

Die Gesamtkohorte der Teilnehmenden an der Studie betrug $n=101$ (Interventionsgruppe A: $n=39$ und Interventionsgruppe B: $n=62$). Die Lehrkräfte unterschieden sich in beiden Interventionsgruppen kaum im Geschlecht (83 % Frauen, 17 % Männer). Es nahmen Lehrkräfte mit unterschiedlicher Ausbildung teil: Grundschule: 48 %, Sekundarstufe: 11 %, Förderschule: 36 %, Grundschule mit Zusatzqualifikation Förderschule: 4 %, andere: 2 %). Auch war die Anzahl an Förderschullehrkräften in beiden Gruppen ähnlich (36 %). Weitere Daten können der Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1: Informationen zu den Teilnehmenden an der Studie im Rahmen des GLUE-Projekts

Alter	≤ 30 Jahre	31–40 Jahre	41–50 Jahre	51–60 Jahre		
	19 %	36 %	26 %	20%		
Erfahrungen im Unterrichtsfach Mathematik	≤ 3 Jahre	3–15 Jahre	> 15 Jahre	Keine Information		
	19 %	50 %	31 %	1 %		
Erfahrungen im inklusiven Unterricht	0 Jahre	1–3 Jahre	4–6 Jahre	7–9 Jahre	10–12 Jahre	> 12 Jahre
	14 %	34 %	30 %	11 %	3 %	7 %

Die Daten der Teilnehmenden wurden mittels eines Fragebogens an drei (Interventionsgruppe A) bzw. vier (Interventionsgruppe B) Zeitpunkten erhoben. Die quantitative Auswertung der Fragebogendaten wurde mit der qualitativen Analyse von Interviewdaten und schriftlichen Erläuterung der Lehrkräfte verknüpft. Während die Interventionsgruppe A nach dem Prä-Test im Spätsommer 2018 (T_1) mit dem halbjährigen Blended-Learning-Programm begann (Post-Test im Februar 2019 (T_2) und Follow-up-Test im November 2019 (T_3)), fungierte die Interventionsgruppe B zunächst als Wartekontrollgruppe (Prä-Test im September 2018 (T_0)). Während dieser Zeit hatte sie Zugang zum unbegleiteten Online-Angebot. Die Ergebnisse des Abschluss-Tests im Februar 2019 (T_1) dienten auch als Prä-Test für das Blended-Learning-Angebot, das direkt im Anschluss an die Fortbildungsreihe der Interventionsgruppe A begann und mit dem Posttest im Juli 2019 (T_2) und dem Follow-up-Test im Februar 2020 (T_3) abgeschlossen wurde (s. Abb. 1).

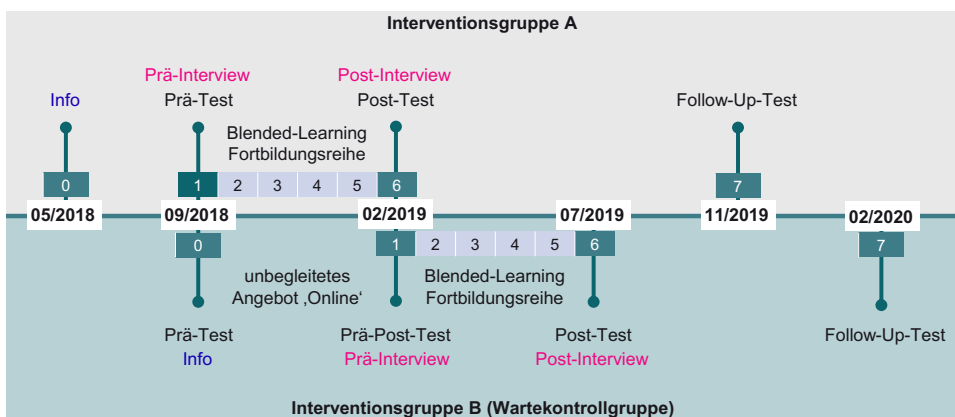


Abbildung 1: Forschungsverlauf der Studie im Rahmen des GLUE-Projekts

Die Einstellungen von Lehrkräften zum inklusiven Mathematikunterricht wurden mit Hilfe der Kurzskalen für inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (KIESEL) (Bosse & Spörer, 2014) erhoben. Die Items und Antwortformate wurden weitestgehend beibehalten, lediglich die Ausrichtung der Fragen wurde mit Blick auf den inklusiven Mathematikunterricht spezifiziert, und das bipolare vierstufige Likert-Antwortformat wurde mit Blick auf die weiteren Fragen auf eine sechsstufige Skala erweitert. Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte wurden hingegen mit ausgewählten Items aus dem Fragebogen zur „Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden in Bezug auf inklusiven Unterricht“ verwendet (Schulze, Lüke, Schröter, Krause & Kuhl, 2019). Auch hierbei wurden die Fragen fachspezifisch auf den inklusiven Mathematikunterricht ausgerichtet. Die empirischen Daten zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen wurden mit Hilfe des Wilcoxon-Signed-Rank-Tests für abhängige Stichproben ausgewertet (die nonparametrische Entsprechung des t-Tests). Moderationseffekte wurden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung (mixed design) erhoben, einer parametrischen, aber relativ robusten Methode (Bühner & Ziegler, 2017). Um konservativ zu testen, wurden nur die Varianzen analysiert, wenn signifikante Haupteffekte gefunden wurden.

Neben der quantitativen Auswertung wurden Aussagen zu den adaptiven und diagnostischen mathematikdidaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte anhand von zwei den Fragebogen ergänzenden offenen Fragen erhoben. In Anlehnung an die Erhebungen von Brandt (Brandt, Ocken & Selter, 2017) erhielten die Lehrkräfte zum einen eine Aufgabenstellung, die mit Blick auf den Einsatz im inklusiven Mathematikunterricht verändert werden sollte. Zum anderen erhielten sie ein Schüler:innendokument, das ausgewertet werden sollte und zu dem mögliche Förderanregungen entwickelt werden sollten (s. Abb. 2). Darüber hinaus wurden differenzierte Daten zu den fachspezifischen mathematikdidaktischen Kompetenzen mittels Telefoninterviews gewonnen. Die Interviews wurden mit einzelnen Lehrkräften zu den Messzeitpunkten T_1 und T_2 durchgeführt.

Für die Auswertung der Daten und die Vergleiche zwischen den Kohorten sind nur die Daten der Lehrkräfte in die Auswertung eingeflossen, die in der jeweiligen Kohorte an allen Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben. Dieses waren insgesamt 87 Lehrkräfte. Die schriftlichen Ausführungen der Lehrkräfte wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Dabei wurden zunächst deduktiv drei Hauptkategorien auf der Grundlage stoffdidaktischer Analysen differenzsensibler Aufgabenstellungen für den inklusiven Mathematikunterricht und entsprechende Unterkategorien generiert, die dann in einem zweiten Schritt induktiv angereichert und ergänzt worden sind. Auf dieser Basis wurde ein Kodiermanual erstellt und eine Häufigkeitsauswertung vorgenommen.

Aufgaben adaptieren

Sie haben für den Unterricht in Ihrer Klasse folgende Aufgabe zum Thema „Muster legen“ ausgesucht:

„Finde verschiedene Möglichkeiten, sieben Plättchen in das Zehnerfeld zu legen.“



Zeichne deine Lösungen auf.

Wie würden Sie diese Aufgabe für den inklusiven Mathematikunterricht anpassen und adaptieren, sodass alle Kinder jedes Leistungsniveaus teilhaben können? (differenzsensible Unterrichtsplanung)

Abbildung 2: Aufgabe zur Aufgabenadaption

3. Vorstellung des Fortbildungskonzepts GLUE

Blended-Learning: Die Blended-Learning-Fortbildungsreihe war so aufgebaut, dass in den jeweils dreistündigen Präsenzveranstaltungen die Teilnehmenden in Gruppen von ca. 25 Personen an exemplarischen und authentischen Unterrichtsbeispielen und Fallvignetten gemeinsam diskursiv arbeiteten und darauf bezogen konkrete Lernumgebungen entwickelten, erprobten und reflektierten (Werning & Arndt, 2013). Auf diese Weise konnten die Teilnehmenden in den multiprofessionellen Teams aus den Perspektiven der Sonderpädagogik und Grundschule bzw. Sekundarstufe reflexiv ihre fachdidaktischen, fachlichen und (förder-)pädagogischen Kompetenzen weiterentwickeln (Korten, Nührenböcker, Selzer, Wember & Wollenweber, 2019).

Der Abstand zwischen den Fortbildungen betrug ca. vier Wochen. Zwischen den Fortbildungen erprobten die Lehrkräfte in ihrem Unterricht eine von ihnen im Team vorbereitete und anschließend auch reflektierte Praxisaufgabe (z. B. eine eigens entwickelte Lernumgebung), die an die Themen der vorangegangenen Fortbildung anschließt (Theorie-Praxis-Transfer, s. Abb. 3). Außerdem konnten sie sich an der Website „Mathe inklusiv mit PIKAS“ orientieren und dort Anregungen einholen, denn die Entwicklung der Lernumgebungen fußte auf den in der Fortbildungsreihe thematisierten fachdidaktischen und sonderpädagogischen Grundprinzipien eines differenzsensiblen inklusiven Mathematikunterrichts, die ihrerseits wiederum Bezug auf die Website „Mathe inklusiv mit PIKAS“ nehmen.

Die Unterrichtsideen der Website und der Fortbildungen orientierten sich an den Prinzipien des aktiv-entdeckenden Lernens, der natürlichen Differenzierung, des Spiralprinzips und des Lernens von- und miteinander (Wittmann, 1995; Wittmann, 2001; Krauthausen & Scherer, 2013; Scherer et al., 2016) und nahmen die Gestaltung eines inklusiven Mathematikunterrichts in besonderer Weise in den Blick. Gleichzeitig wurden wichtige Leitlinien für einen inklusiven Mathematikunterricht (Aufgaben adaptieren, gemeinsamen Austausch anregen, diagnosegeleitet fördern, effektiv üben) mit mathematischen Inhalten unterlegt, die für die Lernentwicklung von

Schüler:innen in der Primarstufe und frühen Sekundarstufe wichtig sind (Häsel-Weide & Nührenbörger, 2017; Korten et al., 2019).

Die Präsenzveranstaltungen bestanden aus jeweils einer ganztägigen Start- und Abschlussveranstaltung sowie vier halbtägigen Fortbildungen. In diesen wurden die angesprochenen Inhalte durch die Vorbereitung der Praxisaufgaben vertieft, die anschließend von Tandems im eigenen Unterricht erprobt wurden, die möglichst aus einer Lehrkraft mit einer Ausbildung für das Lehramt der Primar- oder Sekundarstufe und einer Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung bestanden. Inhaltlich behandelt wurden didaktische Themen (sog. gute Aufgaben und Differenzierungskonzepte für Lernende mit Unterstützungsbedarf im Mathematikunterricht, differenzensible Unterrichtsplanung und Adaption von Aufgaben, diagnosegeleitetes Fördern, Umgang mit Anschauungsmitteln und Darstellungswechsel, gemeinsamer Austausch der Lernenden im Unterricht und Kooperation und Teamarbeit der Lehrkräfte – s. Abb. 3, links). Als exemplarische curriculare Bereiche dienten die Entwicklung tragfähiger Zahlvorstellungen, der Aufbau tragfähiger Operationsvorstellungen, das Zahlenrechnen und die Grundlegung von Stellenwertverständnis (s. Abb. 3, rechts).

1. ‚Gute‘ Aufgaben, Lernende mit Unterstützungsbedarf, Differenzierungskonzepte im Mathematikunterricht	Grundlagen
Theorie-Praxis-Transfer 	
2. Aufgaben adaptieren und differenzensible Unterrichtsplanung	Zahlvorstellungen
Theorie-Praxis-Transfer 	
3. Diagnosegeleitet fördern	Operationsvorstellungen
Theorie-Praxis-Transfer 	
4. Darstellungswechsel & Umgang mit Anschauungsmitteln	Stellenwertverständnis
Theorie-Praxis-Transfer 	
5. Gemeinsamen Austausch anregen	Zahlenrechnen
Theorie-Praxis-Transfer 	
6. Kooperation verschiedener Professionen	Größenvorstellungen und Umgang mit Größen

Abbildung 3: Aufbau der Fortbildungsreihe

Gestaltungsprinzipien: Die im GLUE-Projekt vorgenommene Verknüpfung von web-basiertem Lernen und Präsenzlernen greift die Qualitätsdimensionen *Lehr-Lern-Vielfalt* und *Teilnehmendenorientierung* von Lehrerfortbildungen in besonderer Weise auf (s. Tab. 2). Den Teilnehmenden wurde die Gelegenheit eröffnet, über die Website eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und multimedial vielfältige Zugänge zu den Themenfeldern der Fortbildung zu wählen. Somit verknüpfte das Blended-Learning-Angebot Vorteile von Online-Materialien (niedrigschwellige, kostenlose und permanente Verfügbarkeit, nichtlineare Bearbeitung von verlinkten Ressourcen im individuellen Tempo) mit den Stärken von Präsenzveranstaltungen (persönlicher Kontakt, kollegialer Austausch, Diskussionen und Feedback in der Gruppe, individuelles und gemeinsames Bearbeiten von Aufgaben) (Kraft, 2003; Reinmann, 2005).

Die Blended-Learning-Fortbildungsreihe war somit geeignet, zwei Schwierigkeiten des dezentralen Individualstudiums zu mildern: Das Problem mangelnder Studienmotivation, das sich oft bei länger andauerndem Selbststudium ohne direkte zwischenmenschliche Kontakte zu anderen Teilnehmenden einstellt, und das Problem unzureichender Lern- und Arbeitsmethoden, das manchen Teilnehmenden die erfolgreiche Bearbeitung und Nutzung der verfügbaren Materialien erschwert (Iberer, 2013).

In den Präsenzveranstaltungen wurden ausgesuchte Inhalte des Online-Materials aufgegriffen, vertieft und problematisiert (*Kompetenzorientierung*), in exemplarischen Fällen konkretisiert (*Fallbezug*) und mit den Erfahrungen aus dem Unterrichtsalldag der Teilnehmenden verknüpft. Über gezielte Aufgaben, die zum Beobachten und Experimentieren im eigenen Unterricht anregten und allein oder in multiprofessionellen Tandems zwischen den Präsenzveranstaltungen bearbeitet werden sollten, ließ sich der Transfer des Gelernten in die alltägliche Unterrichtspraxis fördern (*Teilnehmendenorientierung*). Diese wurden mit anderen Teilnehmenden oder den Lehrenden kritisch reflektiert (*Reflexionsförderung*).

Tabelle 2: Qualitätsdimensionen von Lehrendenfortbildung und Realisierungsmöglichkeiten im individuellen Fernstudium und im gemeinsamen Präsenzstudium

Zielsetzung Qualitätsdimension	Individuelles Fernstudium	Gemeinsames Präsenzstudium
Kompetenzorientierung	An zu erwerbenden Kompetenzen ausgerichtete Online-Ressourcen	An zu erwerbenden Kompetenzen ausgerichtete Aufgaben und Aktivitäten
Teilnehmendenorientierung	Alltagsnahe Aufgaben mit Praxisbezug zur Aktivierung oder selbstkritischen Prüfung von Vorwissen/ konkrete Vorschläge für den Unterrichtsalldag	Bearbeitung von Fragestellungen und Problemen aus der Praxis der Teilnehmenden/konkrete Vorschläge für den Unterrichtsalldag
Lehr-Lern-Vielfalt	Nichtlineare Bearbeitung von verlinkten Ressourcen in individuellem Lerntempo	Interkollegiale Interaktion mit den Lehrenden/multiple Perspektiven durch wechselnde Kooperationspartner:innen
Fallbezug	Integrierte Fallbeispiele	Praxisaufgaben für den Transfer in den Unterrichtsalldag
Kooperationsanregung		Bildung multiprofessioneller Teams zur Bearbeitung von Praxisaufgaben
Reflexionsförderung	Individuelle Aufgaben zum Hinterfragen der eigenen Praxis	Direkter Austausch über Praxisaufgaben und Lernaktivitäten/ Hinterfragen der eigenen Praxis/ Erfahrung multipler Perspektiven auf Problemlösungen

Neben dem Kernelement des Blended-Learning legte das Fortbildungskonzept einen Schwerpunkt auf den Theorie-Praxis-Transfer und griff dadurch die Qualitätsdi-

mensionen *Fallbezug*, *Kompetenzorientierung* und *Reflexionsförderung* auf. Die Umsetzung und die erlebten Handlungsmuster wurden von den Teilnehmenden in der jeweils folgenden Präsenzveranstaltung kollektiv reflektiert (s. Kapitel 5). Somit gestalteten die Teilnehmenden nicht nur ihre Praxis auf der Basis der erlebten theoretischen Einblicke, sondern brachten ihre in der Praxis gesammelten Erfahrungen wiederum aktiv in die Präsenzphase ein. Diese Reflexion über die selbst und von den Kolleg:innen erlebte Praxis scheint zentrale Bedeutung für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen zu haben (Herzog, 1995; Wyss, 2008).

Die Fortbildung adressierte Lehrkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen und Professionserfahrungen. Beispielsweise verfügen Regelschullehrkräfte häufig über ein stärkeres fachliches und fachdidaktisches Studium zur Initiierung des Mathematikunterrichts im Klassenunterricht, während Sonderpädagog:innen spezifische Expertise im Bereich besonderer Lernbeeinträchtigungen und der Diagnose und Förderung besitzen (Moser & Kropp, 2015; Scherer, Nührenböcker & Ratte, 2020). Mit Bezug auf die Qualitätsdimension *Kooperationsanregung* lag ein Schwerpunkt des Fortbildungskonzepts darauf, dass die Lehrkräfte bei der Planung wie auch bei der Umsetzung und Reflexion der Praxisaufgaben kooperieren und hierzu multiprofessionelle Teams bilden. Die multiprofessionellen Teams aus Regel- und Förderschullehrkraft erhielten somit Gelegenheiten, sich über Professionsgrenzen hinweg auszutauschen. Zudem arbeiteten sie während der Praxisphasen miteinander, um nicht allein ihre persönliche Arbeit im inklusiven Unterricht zu reflektieren, sondern auch ihre fachgebundene Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen.

Gemeinsame Lernumgebungen: Wenn Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf im Unterricht die Chance haben sollen, gemeinsam miteinander und voneinander zu lernen, benötigen sie substanzielle Lernumgebungen, wie die in der Fortbildungsreihe entwickelten, erprobten und reflektierten (Häsel-Weide et al., 2017). Das sind herausfordernde und mathematisch tragfähige Aufgaben, die so in komplexe Lernarrangements eingebunden sind, dass sie von Lernenden mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gemeinsam bearbeitet werden können und die so offen gestaltet sind, dass die Kinder durch natürliche Differenzierung auf ihren individuellen Lern- und Verständnisniveaus arbeiten (Wittmann, 1998, 2010). In der Fortbildungsreihe wurden entsprechende „gemeinsame Lernumgebungen“ für den Mathematikunterricht in der Primarstufe thematisiert, die von den Teilnehmenden mit Blick auf ihre jeweilige Klassenstufe adaptiert wurden (s. Abb. 4).

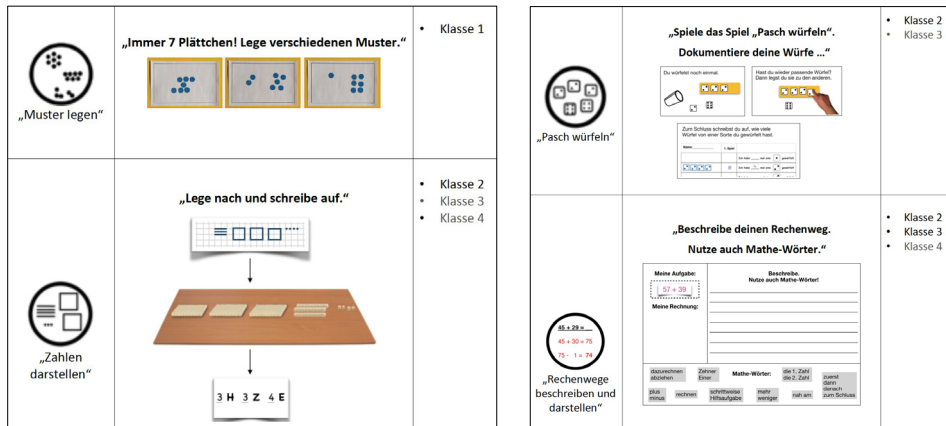


Abbildung 4: Beispiele für Basisaufgaben von gemeinsamen Lernumgebungen

Die Aufgabenstellungen wurden für inklusive Lerngruppen so aufbereitet, dass sie folgende vier Leitlinien „gemeinsamer Lernumgebungen“ im Fach Mathematik berücksichtigen:

- *Niedrige Einstiegsschwelle:* Alle Schüler:innen können in einem gemeinsamen Einstieg einen Zugang zum Lerngegenstand erhalten und sich mathematisch aktiv in eine erste Erkundung des Themas einbringen.
- *Inhaltliche Ganzheitlichkeit:* Die Aufgabenstellung bietet den Lerngegenstand in einem inhaltlich-strukturellen Rahmen an, so dass sowohl der Basisstoff der thematischen Kernidee als auch weiterführende strukturelle Themenfelder miteinander verknüpft werden können. Somit können Schüler:innen, die sich auf individuellem Niveau mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, immer wieder das Niveau variieren und auch in den fachlichen Austausch mit anderen Lernenden kommen.
- *Inhaltliche Adaptivität:* Die Aufgabenstellung kann durch die Lehrkraft oder aber auch durch die Schüler:innen so verändert werden, dass explizit spezifische Lernvoraussetzungen einzelner Kinder berücksichtigt werden können.
- *Soziale und fachliche Teilhabe:* Die inhaltliche Arbeit an der Aufgabenstellung bietet Raum für fachlich bedeutsame Prozesse wie das Kommunizieren, Darstellen, Argumentieren, Modellieren und Problemlösen. Dadurch eröffnen sich für alle Lernenden Angebote für fachlich geprägte Begegnungen und Aushandlungsprozesse.

In jeder Veranstaltung wurde das Hintergrundwissen der zentralen Themenfelder des Mathematiklernens in der Grundschule behandelt. Anschließend wurde exemplarisch eine gemeinsame Lernumgebung vorgestellt, die von den Teilnehmenden in Kleingruppen für die jeweils eigene Unterrichtspraxis adaptiert und erprobt wird. Hierzu wurde den Lehrkräften die Lernumgebung inhaltlich zugänglich anhand eines Planungsrasters präsentiert, das wiederum als Vorlage für die inhaltliche Strukturierung weiterer Adaptionen der Lernumgebung für die eigene Unterrichtspraxis

diente. Das Planungsraster stellt eine Basisaufgabe als Kern des gemeinsamen Lernens in den Mittelpunkt, die Möglichkeiten der Reduktion und Erweiterung wie auch Möglichkeiten individueller Unterstützung bereithält (s. Abb. 5).

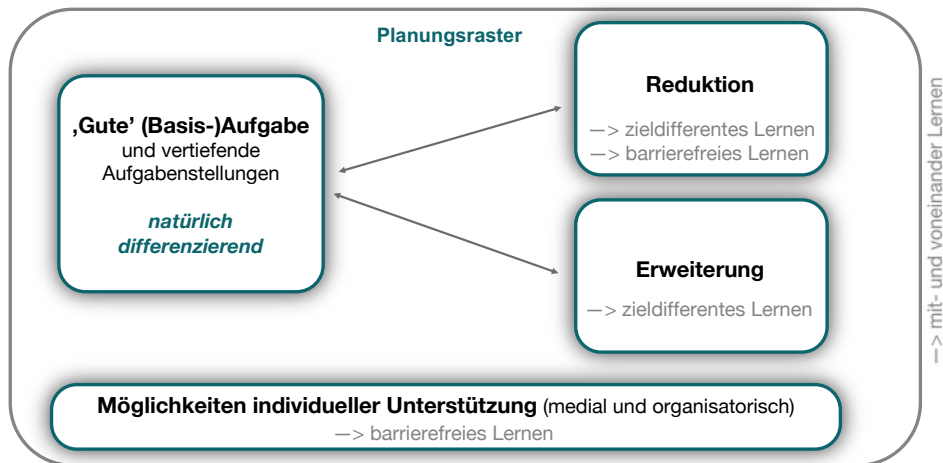


Abbildung 5: Planungsraster für den inklusiven Mathematikunterricht

Theorie-Praxis-Transfer: Zwischen zwei Sitzungen erprobten die Lehrkräfte die von ihnen adaptierte Lernumgebung in ihrem inklusiven Unterricht. Der Austausch über die hierbei gesammelten Erfahrungen erfolgte stets zu Beginn jeder Sitzung (mit Ausnahme der ersten). Die Reflexion der Praxiserfahrungen wurde durch gezielte Aufträge angeleitet. Beispielsweise diskutierten die Teilnehmenden ihre „Best Practice“-Beispiele, stellten Unterrichtsdokumente aus oder nahmen dazu Stellung, was während der Erprobung „gut /weniger gut gelungen“ war und welche „Konsequenzen“ daraus zu ziehen waren (s. Abb. 6).



Abbildung 6: Gemeinsame Austauschphasen

Den Abschluss der Fortbildungsreihe bildete die Auseinandersetzung mit Fragen im Kontext der Implementation des Ansatzes an der eigenen Schule entlang folgender Leitfragen:

- Wie lassen sich die Unterrichtsbeispiele für Ihren eigenen Unterricht adaptieren?
- Wie können konkrete Erweiterungs-, Reduktions- und individuelle Unterstützungsmöglichkeiten für Ihre eigene Klasse aussehen?
- Wie lassen sich diese Unterrichtsbeispiele sowie andere Materialien und Ideen aus den Fortbildungsveranstaltungen an Ihrer Schule implementieren?
- Wie könnte die Umsetzung einer Implementation konkret aussehen?

4. Erkenntnisse zur Fortbildungsreihe „GLUE“

Die Auswertung der Fragebögen bei den 87 Lehrkräften, die an allen sechs Veranstaltungen der Blended-Learning-Fortbildung teilnahmen, weist deutlich darauf hin, dass die angebotenen Online-Materialien wesentlich intensiver genutzt wurden als in dem reinen Online-Angebot. Für eine Veränderung der Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen war die Kombination von konkreten Fortbildungsaktivi-

täten und die Bereitstellung von Online-Materialien sehr erfolgreich. Bei den Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsvariablen konnten positive Veränderungen vom Prä- zum Posttest beobachtet werden. Besonders herauszustellen ist hierbei, dass die Teilnehmenden im Anschluss an die Fortbildungsreihe ihre eigenen Fähigkeiten, inklusiven Mathematikunterricht zu gestalten, besser einschätzten als vorher. So sind die Lehrkräfte deutlich zuversichtlicher, was ihre Möglichkeiten für einen differenzierten und individualisierten Mathematikunterricht im Allgemeinen und für Kinder mit spezifischen Lernschwierigkeiten angeht. Wir vermuten, dass die Wirksamkeit der GLUE-Fortbildungsreihe darauf zurückzuführen ist, dass es gelungen ist, die Intensität der Interaktion mit den online und im Klassenzimmer angebotenen Materialien zu erhöhen und die Interaktion zwischen den Lehrkräften zu fördern und zu intensivieren (vgl. Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamin & Abrami, 2014).

Neben den Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsvariablen wurde auch untersucht, inwieweit sich adaptive mathematikbezogene Kompetenzen und Diagnose- und Förderkompetenzen im Kontext des Fortbildungsangebots verändern. Die Evaluation der Fortbildungsmaßnahme zeigt insofern Effekte, als dass die Einschätzung der Lehrkräfte, unterschiedliche Maßnahmen zur diagnosegeleiteten Förderung von mathematischen Kompetenzen zu kennen und auch zu nutzen, im Laufe der Fortbildung deutlich angewachsen ist. Die Auswertung der Fehleranalysen und Ideen zur Förderung, die Lehrkräfte zur förderdiagnostischen Analyse einer vorgegebenen Schüler:innenlösung in den Prä- und Post-Tests festhielten, weist ebenso auf die Entwicklung der diagnostischen Kompetenzen hin (s. Abb. 7).

Rechenwege

Rechne geschickt. Überlege bei jeder Aufgabe.

$$17 + 62 =$$

$$24 + 38 =$$

$$28 + 34 =$$

$$12 + 67 =$$

Kontrolliere: Je zwei Ergebnisse in einem Päckchen sind gleich.

Der Schüler Liam notiert folgende Ergebnisse:

$$\begin{array}{l} 17 + 62 = 25 \\ 24 + 38 = 35 \\ 28 + 34 = 35 \\ 12 + 67 = 25 \end{array}$$

Beschreiben Sie, wie Liam vorgeht.

Welche Stärken und welche Schwächen zeigt Liam?

Formulieren Sie eine konkrete Aufgabe, mit der Sie Liam fördern würden. Begründen Sie, warum Sie diese Aufgabe einsetzen.

Würden Sie dabei Materialien einsetzen?

Begründen Sie, warum und welche Materialien Sie verwenden würden bzw. warum Sie auf Materialeinsatz verzichten würden.

Abbildung 7: Beispielitem zur Erfassung mathematikdidaktischer diagnostischer Kompetenzen

Die Entwicklung der adaptiven Kompetenzen wurde anhand der kategoriengeleiteten Analysen der Aufgabe „Muster legen“ (s. Abb. 2) erhoben. Es stellt sich zunächst heraus, dass die Teilnahme an der Blended-Learning-Fortbildungsreihe einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Adaptionsspektrums bietet als das unbegleitete Online-Angebot.

Ein einschlägiges Beispiel für Adaptionen der Test-Aufgabe „Muster legen“ sind stoffliche Reduktionen und Erweiterungen, die auf die Größe des Zahlenraums oder auf die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plättchen fokussieren. Diese Maßnahmen greifen das fachliche Wissen auf, dass eine Aufgabenstellung in unterschiedlichen Zahlenräumen gestellt werden kann und die Komplexität der Bearbeitung in Relation zum Zahlenraum steht. Davon unterschieden werden können Adaptionen, die auf spezifische Hilfsmittel zur Unterstützung der Lernenden zielen, wie zum Beispiel auf die Qualität oder Größe von Materialien oder aber auf die Ergänzung der Aufgabenstellung um weitere Materialien.

Diese Überlegungen orientieren sich an der Bedeutung konkreter Handlungserfahrungen für Schüler:innen mit besonderer Unterstützung beim Lernen und an der Bedeutung von materieller Zugänglichkeit für Lernende mit körperlichen Beeinträchtigungen. Eine weitere Adaptionmöglichkeit stellt die Erweiterung der Aufgabenstellung durch zusätzliche Fragestellungen oder weitere Aufträge dar – z. B. dass die Kinder ihre Vorgehensweise zum Finden der Lösung erläutern sollen (s. hierzu exemplarisch die Entwicklung der adaptiven mathematikdidaktischen Kompetenz am Fall einer Lehrkraft, Abb. 8).

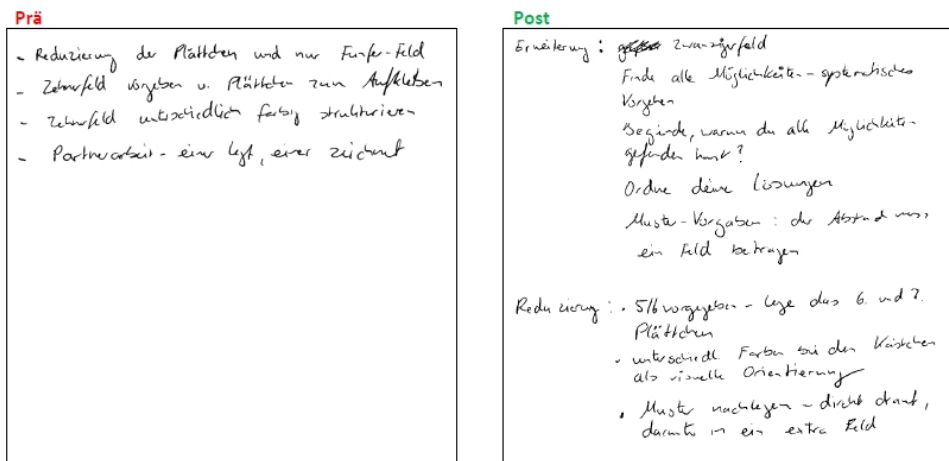


Abbildung 8: Aufgabenadaption – linkes Dokument: Prä-Test, rechtes Dokument: Post-Test

Die differenziertere Analyse zeigt, dass die Lehrkräfte die Adaption einer Aufgabe im Prä-Test vornehmlich in eine Richtung, nämlich in Form einer Reduktion der Aufgabenstellung (z. B. „Reduzierung der Plättchen und nur Fünfer-Feld“), vorgenommen haben. Die Dokumentation der Adaptionsvorschläge und -maßnahmen wird zudem ungeordnet aufgelistet. Hingegen erweitern die Lehrkräfte ihre adaptiven Kompetenzen im Laufe der Fortbildung dahingehend, dass sie nicht mehr ausschließlich auf reduzierende Maßnahmen achten, sondern auch erweiternde Maßnahmen (z. B. „Begründe, warum du alle Möglichkeiten gefunden hast?“) zu benennen wissen. Ferner ist in den Dokumenten der Lehrkräfte nun eine Struktur sichtbar, die die Adaptionsmaßnahmen in mindestens zwei Richtungen unterscheidet: Reduktion und Erweiterung. Schließlich erweitern die Lehrkräfte auch ihr Repertoire an Ideen für mögliche Adaptionsmaßnahmen in allen drei Bereichen „Reduktion“, „Erweiterung“ und „Hilfsmittel“.

5. Konklusion

Das GLUE-Projekt ging der Frage nach, wie Fortbildungsangebote zum inklusiven Mathematikunterricht evidenzbasiert und fachlich reflektiert entwickelt werden können, die wirksam die Kompetenzentwicklung von berufserfahrenen Lehrkräften unterschiedlicher Professionen unterstützen. Hierzu wurde mit Bezug auf zentrale Qualitätskriterien effektiver Fortbildungen ein Blended-Learning-Angebot entworfen und durchgeführt, das die Vorteile von frei zugänglichen, praxisnahen Online-Materialien von der Website „Mathe inklusiv mit PIKAS“ mit denen diskursiver Begegnungen von Lehrkräften im Rahmen einer iterativ angelegten Fortbildungsreihe kombiniert.

Die differenziert-vergleichenden Analysen der Effektivität des Fortbildungskonzepts weisen deutlich darauf hin, dass das GLUE-Konzept nicht allein von den Teilnehmenden positiv angenommen wurde, sondern dass es die fachdidaktischen Kompetenzen in den für inklusives Unterrichten im Fach Mathematik bedeutsamen Bereichen „Adaptivität“ und „Diagnose und Förderung“ weiter entwickeln konnte. Zudem konnten die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Gestaltung eines produktiven inklusiven Mathematikunterrichts positiv verändert werden.

Die Ausarbeitung und evidenzbasierte Erforschung eines Fortbildungskonzepts, das Multiplikator:innen darauf vorbereitet, auf der Grundlage der GLUE-Maßnahme entsprechende Angebote eigenständig durchzuführen, soll in weiteren Projekten aufgegriffen werden. Das GLUE-Projekt wurde in Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung Münster und dem Schulamt Lüdenscheid durchgeführt. Beiden sei an dieser Stelle für die erfolgreiche Zusammenarbeit gedankt. Es wird zu hoffen sein, dass auch in anderen Regierungsbezirken und Teilen Deutschlands entsprechende Maßnahmen durchgeführt werden können.

Literatur

- Barzel, B. & Selter, C. (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(2), 259–284.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. & Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M. & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Döhrmann, M. (2011). Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrausbildung für die Sekundarstufe I. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft) (S. 77–103). Weinheim: Beltz.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Brandt, J., Ocken, A. & Selter, C. (2017). Diagnose und Förderung *erleben und erlernen* im Rahmen einer Großveranstaltung für Primarstufenstudierende. In J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger & S. Ruwisch (Hrsg.), *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen. Konzepte und Studien zur Hochschuldidaktik und Lehrerbildung Mathematik* (S. 53–64). Wiesbaden: Springer Spektrum. https://org.doi/10.1007/978-3-658-16903-9_5
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Grundlagen und Umsetzung mit SPSS und R* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66.
- Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (Hrsg.). (2017). *Gemeinsam Mathematik lernen. Mit allen Kindern rechnen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (2019). Materials for inclusive mathematics education – Design principles and practices. In S. Rezat, L. Fan, M. Hattermann, J. Schumacher & H. Wuschke (Hrsg.), *Proceedings of the Third International Conference on Mathematics Textbook Research and Development* (S. 185–190). Paderborn: Universitätsbibliothek Paderborn.
- Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (2021). Inklusive Praktiken im Mathematikunterricht. Empirische Analysen von Unterrichtsdiskursen in Einführungsphasen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 49–65. <https://org.doi/10.1007/s42278-020-00097-1>
- Hellmich, F., Löper, M. F. & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 36–48.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 253–273.
- Iberer, U. (2013). Durch Blended Learning eine kontinuierliche Professionalisierung sichern. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung: Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 745–753). Köln: Carl Link.

- Korten, L., Nührenböcker, M., Selter, C., Wember, F. & Wollenweber, T. (2019). An in-service training to support teachers of different professions in the implementation of inclusive education in the mathematics classroom. In U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen & M. Veldhuis (Hrsg.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (S. 4661–4662). Utrecht: Freudenthal Group and Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME.
- Kraft, S. (2003). Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. *REPORT*, 26(2), 43–52.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2013). Manifoldness of tasks within a substantial learning environment: designing arithmetical activities for all. In J. Novotná & H. Moraova (Hrsg.), *SEMT 2013. International Symposium Elementary Maths Teaching. August 18–23, 2013. Proceedings: Tasks and tools in elementary mathematics* (S. 171–179). Prague: Charles University, Faculty of Education.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://org.doi/10.1037/a0032583>
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96(4), 462–479.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In Th. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Scherer, P., Nührenböcker, M. & Ratte, L. (2020). Reflexionen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zum Gestaltungsprinzip der Teilnehmendenorientierung – Fachspezifische Professionalisierung beim Design von Fortbildungen. *Journal für Mathematikdidaktik*, 42(2), 431–458. <https://org.doi/10.1007/s13138-020-00179-8>
- Scherer, P., Beswick, K., DeBlois, L., Healy, L. & Moser Opitz, E. (2016). Assistance of students with mathematical learning difficulties: how can research support practice? *ZDM Mathematics Education*, 48(5), 633–649.
- Schulze, S., Lüke, T., Schröter, A., Krause, K. & Kuhl, J. (2019). Replikationsstudie zur Testgüte der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem – Ein Beitrag zur Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 47(2), 201–219. <https://org.doi/10.1007/s42010-018-00034-3>
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171. <https://org.doi/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwarzer, R. & Warner, M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–673). Münster: Waxmann.
- Selter, Ch., Gräsel, C., Reinold, M. & Trempler, K. (2015). Variations of in-service training for primary mathematics teachers. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 47(1), 65–77.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.). (2013). *Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag UTB.
- West, L. & Staub, F. (2003). *Content-focused coaching*. Portsmouth, ME: Heinemann.
- Wittmann, E. C. (1995). Mathematics education as a ‘design science’. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 355–374.
- Wittmann, E. C. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16(3), 329–342.

- Wittmann, E. C. (2001). Developing mathematics education in a systemic process. *Educational Studies in Mathematics*, 48(1), 1–20.
- Wittmann, E. C. (2010). Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule – vom Fach aus. In P. Hanke, G. Möves-Buschko, A. K. Hein, D. Berntzen & A. Thielges (Hrsg.), *Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule* (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), 1–15.

Evidenzbasierte Qualifizierung von angehenden Lehrkräften: Effektive und adaptive Klassenführung im inklusiven Klassenzimmer (EQuaL-I)

Zusammenfassung

Eine effektive und adaptive Klassenführung ist über Fächer und Schulstufen hinweg eine zentrale Voraussetzung für unterrichtliches Lernen und eine wichtige Dimension von Unterrichtsqualität. Der Anstieg inklusionsbedingter Heterogenität nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention stellt Lehrkräfte auch hinsichtlich ihrer Klassenführungs Kompetenzen vor neue Herausforderungen. Um wie gefordert eine Schule für Alle zu etablieren, müssen auch die Bedürfnisse von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund ist die Qualifizierung von angehenden Lehrkräften in der ersten Phase der Lehrerbildung essenziell, um den Anforderungen inklusiver Lernsettings professionell begegnen zu können. In der universitären Lehrerbildung wird vorrangig deklaratives Wissen (u.a. über Klassenführung) erworben und ein immer wieder genannter Kritikpunkt sind die mangelnden Möglichkeiten, dieses Wissen mit praktischen Erfahrungen verknüpfen zu können. Vor diesem Hintergrund verfolgt das Projekt EQuaL-I das Ziel, ein digitales Tool zu entwickeln und zu evaluieren, welches nach dem Ansatz des Serious Educational Gamings (SEG) ein inklusives Lernsetting simuliert, in dem Studierende das im Rahmen von Seminaren erworbene theoretische direkt praxisnah erproben können. In diesem Beitrag werden Hintergrund und Konzeption des Tools vorgestellt und erste Ergebnisse aus einer Pilotierungsstudie präsentiert. *Schlüsselworte:* Klassenführung, professionelle Lehrkraftkompetenz, Serious Educational Games

Abstract

An effective and adaptive classroom management is essential for student learning in all subjects and school forms and it is one of the core dimensions of instructional quality. Since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, there is an increase of heterogeneity dependent on inclusion. Hence, teachers are confronted with new challenges (i.e. regarding classroom management) in order to provide adequate learning settings for all students and they have to address the needs of students with disabilities in the preparation, implementation and reflection of their lessons. Against this background, the qualification of pre-service teachers during their university studies is essential for preparing them for the challenges of heterogeneous classrooms. At university, students predominantly gain theoretical knowledge (e.g., of classroom management). Common criticism on the first phase of teacher education concerns the lack of opportunities to apply this theoretical knowledge in real-world situations. At this point, the goal of the project Equal-I is the development and evaluation of a digital tool to foster teacher-students' classroom management competence in real-world simulations, using the approach of Serious Educational Games (SEG). This tool allows for applying theoretical knowledge in realistic classroom situations in university seminars. In this article, the theoretical background and conception of an SEG in an inclusive classroom and preliminary results from a pilot study are presented. *Keywords:* classroom management, professional teaching competence, serious educational games

1. Theoretischer Hintergrund und Ziele des Projekts

Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften sind eine wichtige Voraussetzung für qualitativ hochwertigen Unterricht und multikriteriale Zielerreichung. Neben motivationalen Orientierungen, Einstellungen und selbstregulativen Fähigkeiten ist das Professionswissen ein zentraler Aspekt professioneller Lehrkraftkompetenz (Baumert & Kunter, 2011). In diesen Bereich fällt auch das Wissen über eine effektive Klassenführung als Facette des pädagogischen Wissens (Baumert & Kunter, 2011; Shulman, 1987).

Klassenführung selbst wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich operationalisiert. Im internationalen Kontext ist das CLASS-Framework von Pianta und Hamre (2009) weit verbreitet, an Konzeptionen aus dem deutschsprachigen Raum anschlussfähig und daher die theoretische Grundlage des hier vorgestellten Tools. Eine effektive Klassenführung ist nach dieser Theorie ein Zusammenspiel aus den Dimensionen a) Produktivität, b) Verhaltensmanagement und c) Instruktionale Lernformate. Die Dimension der Produktivität umfasst Maßnahmen zur Maximierung der aktiven Lernzeit. Beispielsweise soll durch die Einführung von Routinen und reibungslose Übergänge im Unterricht (Kounin, 1970; Pianta & Hamre, 2009) möglichst wenig Zeit auf organisatorische und administrative Aufgaben im Unterricht entfallen und so soll den Schülerinnen und Schülern die Voraussetzung für eine intensive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen gegeben werden. Insbesondere Lernende mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) „Lernen“ (LE), dem in Deutschland am häufigsten diagnostizierten SFB (Statistisches Bundesamt, 2020), profitieren von haltgebenden Strukturen und klar formulierten Aufgaben (Heimlich, 2020). Für Schülerinnen und Schüler mit dem am zweithäufigsten diagnostizierten SFB „Emotionale und soziale Entwicklung“ (ESE), ist ein reibungsloser Unterrichtsablauf besonders wichtig, um wenigstens mildere Verhaltensprobleme zu vermeiden (Stein, 2020). Hinsichtlich des Verhaltensmanagements ist es im Sinne einer proaktiven Klassenführung wichtig, klare Verhaltenserwartungen an die Schülerinnen und Schüler zu kommunizieren, beispielsweise durch ein gemeinsam vereinbartes und begründetes Regelwerk (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Darüber hinaus sollten Lehrkräfte Interventionen zur Vermeidung von Störungen kennen und durch eine hohe Aufmerksamkeit Disziplinproblemen vorbeugen (Kunter, Baumert & Köller, 2007; Pianta, La Paro & Hamre, 2012). Bei auftretenden Störungen sollten klar kommunizierte Konsequenzen dafür sorgen, dass Fehlverhalten in positives und produktives Verhalten umgeleitet wird (Pianta et al., 2012). Adaptive Reaktionen auf Störungen sind besonders für Lernende mit SFB ESE wichtig, um Reaktionsspiralen bei disziplinierenden Lehrkraft-Schülerinteraktionen zu vermeiden (Stein, 2020). Zu der Dimension der instruktionalen Lernformate zählen Maßnahmen, die Lernende aktiv in das inhaltliche und soziale Klassengeschehen einbinden, Lernprozesse strukturieren und adäquate Lerngelegenheiten für alle Lernenden ermöglichen (Emmer & Stough, 2001; Pianta et al., 2012). Strukturierte und differenzierte Lernangebote sind besonders relevant, um erfolgreiche Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern mit SFB LE in Gang zu setzen (Heimlich, 2020), während

Lernende mit SFB ESE von einer für emotionale und soziale Probleme sensiblen Unterrichtsplanung profitieren, indem verschiedene Modalitäten angeboten werden, sich am Klassengeschehen zu beteiligen (Stein, 2020).

Aufgrund der großen Bedeutung von Klassenführung für die Erreichung leistungsbezogener und motivationaler Unterrichtsziele (Klieme & Rakoczy, 2008) ist die Förderung des Wissens über Klassenführung bei angehenden Lehrkräften eine wichtige Aufgabe der universitären Lehrerbildung. Auch vor dem Hintergrund des Anstiegs inklusionsbedingter Heterogenität nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen, 2006) ist eine effektive und adaptive Klassenführung und eine entsprechende Professionalisierung des Lehrpersonals essenziell für gelingende schulische Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler. Positive Zusammenhänge des pädagogischen Wissens, welches das Wissen über Klassenführung einschloss und selbstberichteten Unterrichtsqualitätsmerkmalen konnten empirisch bei Lehramtsstudierenden festgestellt werden (Depaepe & König, 2018). Bei Lehrkräften im aktiven Schuldienst zeigte eine aktuelle Studie positive Relationen zwischen Unterrichtsqualität und pädagogischem Wissen einerseits und situationsspezifischer Klassenführungsexpertise andererseits (König et al., 2021). Hinsichtlich des Aufbaus pädagogischen Wissens legen empirische Befunde nahe, dass in der ersten Phase der Lehrerbildung vorrangig deklaratives Wissen vermittelt wird (König, 2013). Der mangelnde Theorie-Praxis-Bezug sowie wie der Anteil praktischer Erfahrungen sind häufig genannte Kritikpunkte an der universitären Lehrkraftausbildung (Terhart, 2000). Eine Möglichkeit, theoretisch erworbenes Wissen in praxisnahen Situationen zu erproben, bietet der Ansatz des Serious Educational Gamings (SEG) durch die Simulation komplexer *real-world*-Situationen. Computergestützt werden theoriebasierte Szenarien simuliert, in denen bestimmte Fähigkeiten der Spielenden gezielt gefördert werden können (Koenig, Iseli, Wainess & Lee, 2013). Positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung zeigten sich vor allem, wenn der Einsatz eines SEG mit anderen instruktionalen Methoden, wie beispielsweise Diskussionen, kombiniert wurde (Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp & van der Spek, 2013).

Vor diesem Hintergrund war das übergeordnete Ziel des Projektes „Evidenzbasierte Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrkräften: „Effektive und adaptive Klassenführung im inklusiven Klassenzimmer“ (EQuaL-I)¹ die Entwicklung und empirische Wirksamkeitsüberprüfung eines digitalen Tools (SEG) zur Förderung von Klassenführungscompetenz in inklusiven Lernsettings bei angehenden Lehrkräften. Vier übergeordnete Fragen waren dabei forschungsleitend (Ohle-Peters & McElvany, i.V.):

- 1) Wie sind die gezeigten Kompetenzen von Lehramtsstudierenden bei der Bearbeitung des Tools im Vergleich zu a) Akademikerinnen und Akademikern ohne Lehramtsbezug und b) Lehrkräften im aktiven Schuldienst?
- 2) Wird die Kompetenz zur Klassenführung durch das mehrwöchige Bearbeiten des Tools gefördert?

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1737 gefördert.

- 3) Entwickelt sich das Wissen über Klassenführung bei Studierenden, die das digitale Tool bearbeiten, positiver als bei Studierenden in der einer Kontrollgruppe?
- 4) Wie entwickeln sich die inklusionsbezogenen Einstellungen und motivationalen Orientierungen von Studierenden, wenn sie das digitale Tool bearbeiten?

2. Forschungsmethodik

2.1 Studiendesigns

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden mehrere Teilstudien durchgeführt. Im Sommersemester 2020 wurde das SEG erstmalig im Semesterverlauf in einem Seminar zum Thema Unterrichtsqualität für Lehramtsstudierende im erziehungswissenschaftlichen Teil des Masters an der TU Dortmund eingesetzt (Experimentaltgruppe, EG). An diesem Seminar nahmen $N = 22$ Studierende teil ($M_{\text{Alter}} = 24.77$ Jahre [$SD_{\text{Alter}} = 1.57$], 90.9 % weiblich, $M_{\text{Semester}} = 4.27$ [$SD_{\text{Semester}} = 3.40$], Praxissemester absolviert: 50.0 %). Parallel dazu wurde ein analoges Seminar mit $N = 23$ Studierenden ($M_{\text{Alter}} = 25.22$ Jahre [$SD_{\text{Alter}} = 2.94$], 87.0 % weiblich, $M_{\text{Semester}} = 5.74$ [$SD_{\text{Semester}} = 3.72$], Praxissemester absolviert: 65.2 %) von derselben Dozentin durchgeführt, was sich nur durch den nicht-Einsatz des SEG von der EG unterschied (Kontrollgruppe, KG)². Die Studierenden beider Seminare fertigten wöchentliche Portfolios an, in denen die Seminarinhalte individuell reflektiert wurden und eine kurze quantitative Befragung zur Qualität der Seminarsitzung im Sinne eines Treatment-Checks ausgefüllt wurde. In einem längsschnittlichen Design wurde jeweils zu Beginn und zum Ende des Semesters ein Fragebogen administriert, in dem u. a. das selbsteingeschätzte Wissen über Klassenführung mit dem SEWIK (Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017) erhoben wurde. Dabei bewerteten die Studierenden verschiedenen Aussagen (z. B. „Ich kenne Strategien zum Umgang mit massiven Störungen“) auf einer Skala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 8 = *trifft vollkommen zu*. Erste Ergebnisse dieser Pilotierungsstudie werden in diesem Beitrag vorgestellt. Nach der Pilotierung wurde das SEG überarbeitet, um die Verständlichkeit der dargestellten Situationen zu optimieren. Im Wintersemester 2020/21 wurde die Validierungsstudie I zur Beantwortung der Forschungsfragen 2-4 mit einer ersten Kohorte Lehramtsstudierender analog zur Pilotierung durchgeführt. Um eine für die geplanten Analysen ausreichende Stichprobengröße zu erreichen (Ziel $N = 40$ Studierende pro Gruppe), wird die Validierungsstudie I im Sommersemester 2021 mit einer zweiten Kohorte fortgeführt. Aktuell wird die querschnittlich angelegte Validierungsstudie II zur Forschungsfrage 1 durchgeführt, hier wird ebenfalls eine Stichprobengröße von jeweils $n = 40$ Lehrkräften im aktiven Schuldienst und Akademikerinnen und Akademikern ohne Lehramtsbezug angestrebt.

2 Es lagen keine signifikanten Gruppenunterschiede der Studierenden bezüglich Alter und Semesteranzahl vor.

2.2 Entwicklung des SEG

Im Rahmen des Projektes wurden insgesamt 19 Szenarien auf Grundlage des in Tabelle 1 dargestellten theoretischen Modells entwickelt und von einem ausgewiesenen Experten in der Programmierung von SEG am „Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing“ (CRESST) an der University of California in Los Angeles (UCLA) technisch umgesetzt.

Tabelle 1: Operationalisierung von Klassenführung in inklusiven Lernsettings

Produktivität (Zeitmanagement)	Verhaltensmanagement (Regeln und Störungen)	Instruktionale Lernformate (Klassenkohäsion, Strukturierung und Lerngelegenheiten)		
Effizienter Umgang mit organisatorischen Aufgaben	Gemeinsames Erarbeiten von Klassenregeln	Hohe Aufmerksamkeit	Geeignete Lerngruppen	Angemessene Auswahl von Lernmaterial
Einführung praktischer Routinen	Einhaltung von Regeln durch positive und spezifische Formulierungen	Interventionen zur Vermeidung von Störungen	Einbezug in das soziale Klassengeschehen	Herstellen von Situationen ohne verbale Interaktion
Effiziente Übergänge	Begründung angemessenen Verhaltens	Konsequenzen bei unangemessenem Verhalten	Einbezug in das inhaltliche Klassengeschehen	Individualisierte Instruktion
Kurze und klare Anweisungen	Verstärkung positiven Verhaltens		Strukturierung von Lerngelegenheiten	Demonstration von Differenzierungsmöglichkeiten

Anmerkungen. Tabelle übernommen aus Ohle-Peters & McElvany (in Vorbereitung)

Zu den in Tabelle 1 aufgeführten Facetten wurden Unterrichtsszenarien entwickelt, die eine Handlung der Lehrkraft im Sinne einer effektiven Klassenführung erforderten, wie beispielsweise eine Reaktion auf unangemessenes Verhalten (Facette „Konsequenzen bei unangemessenem Verhalten“). Dieses Modell diene außerdem zur Identifikation relevanter Aspekte von Klassenführungscompetenz, die wiederum als Basis für die Entwicklung des SEG genutzt wurden (Koenig et al., 2013).

3. Szenarien zur Förderung von Klassenführungscompetenz

Der grundsätzliche Aufbau war in allen 19 Szenarien gleich und wird im Folgenden beispielhaft vorgestellt. Das Setting war ein Klassenraum mit 21 Schülerinnen und Schülern einer vierten Grundschulklasse. Davon waren 10 Kinder weiblich, sieben hatten einen Migrationshintergrund und drei einen sonderpädagogischen Förderbedarf (zwei Kinder mit SFB ESE und ein Kind mit SFB LE). Die Verteilung demogra-

phischer Merkmale basierte auf schulstatistischen Angaben (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018).

Zu Beginn eines jeden Szenarios hatte die Spielerin bzw. der Spieler drei Minuten Zeit, sich in dem Klassenraum zu orientieren und Hintergrundinformationen über die Kinder einzuholen, indem diese mit dem Cursor angewählt wurden. Das angewählte Kind wurde dann mit einem roten Halo hervorgehoben und die Informationen in einem Pop-Up Fenster präsentiert, wie in Abbildung 1 dargestellt (hier Shirin, hinten rechts im Klassenraum sitzend). Die farbigen Punkte über den Köpfen der Kinder dienten als Indikator für die aktuelle Stimmungslage (grün = gut, gelb = mittel und rot = schlecht).



Abbildung 1: Screenshot aus der Kennenlernphase, Ohle-Peters & McElvany (in Vorbereitung)

Im Folgenden wird der Ablauf exemplarisch an dem Szenario zu „Konsequenzen bei unangemessenem Verhalten“ dargestellt. Nach der Kennenlernphase erhielten die Spielenden Informationen über das spezifische Setting, in dem das Unterrichtsszenario verortet war (Abbildung 2).

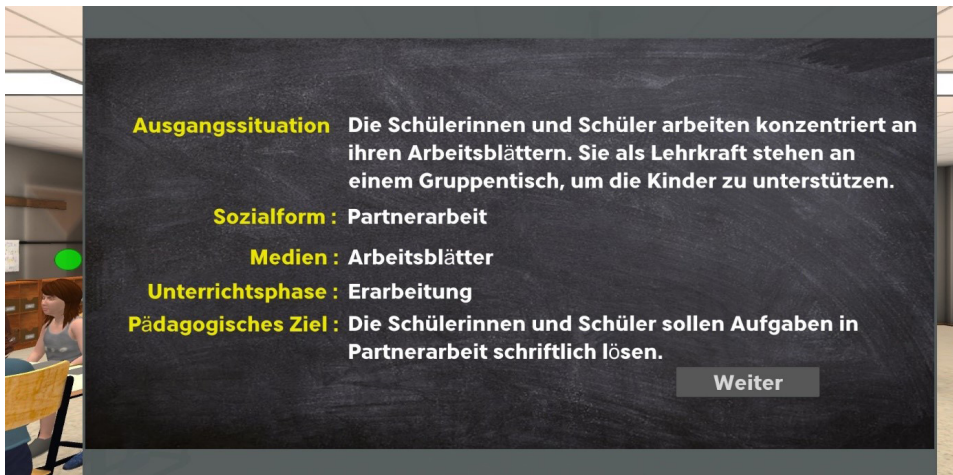


Abbildung 2: Informationen zum Setting des Szenarios

In diesem Fall sollten die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit Aufgaben auf einem Arbeitsblatt lösen. Das Lernziel in diesem Szenario war also inhaltlicher Art – in Abgrenzung zu sozialen Zielen, zu deren Erreichung gegebenenfalls ein erhöhter Lärmpegel in der Klasse akzeptabel sein kann. Wichtig war bei der Entwicklung der Szenarien außerdem, dass diese fachunspezifisch konzipiert waren, um alle Lehramtsstudierenden gleichermaßen zu adressieren. Nachdem die Rahmenbedingungen kommuniziert wurden, folgte die Haupthandlung von etwa ein bis zwei Minuten. Bei dem Beispiel bleibend begannen nach einiger Zeit, Kinder an zwei Gruppentischen miteinander zu reden, was die anderen Schülerinnen und Schüler ablenkte und zwei weitere Kinder meldeten sich, wie in Abbildung 3 dargestellt.



Abbildung 3: Screenshot vom Ende der Haupthandlung

Die ansteigende Lautstärke und die schlechter werdende Stimmung im Klassenraum verdeutlichten die Notwendigkeit, dass die Lehrkraft im Sinne einer effektiven Klassenführung handeln muss. Dafür wurden vier Handlungsoptionen vorgelegt (Abbildung 4), die sich theoretisch fundiert in ihrer Adäquatheit unterschieden (Gold, 2015):

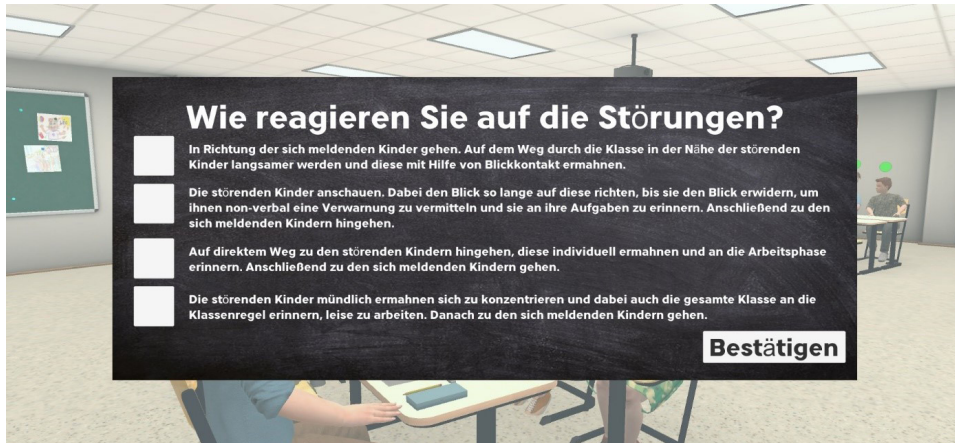


Abbildung 4. Mögliche Reaktionen der Lehrkraft auf die Situation im Klassenraum

In diesem Fall war die erste Option am passendsten (SpielerIn bzw. Spieler erhielt 3 Punkte) und Option vier die schlechteste (0 Punkte). Nachdem die Spielenden ihre Auswahl bestätigt hatten, folgte die Reaktion der Schülerinnen und Schüler darauf. Abbildung 5 illustriert, wie die Lernenden auf eine qualitativ schlechte Option reagiert haben.



Abbildung 5: Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die Lehrkraftthandlung

In diesem Fall zeigte die Gesamtstimmung in der Klasse, dass die gewählte Handlungsoption nicht optimal war, außerdem stieg der Lärmpegel weiter an und die Schülerinnen und Schüler arbeiteten nicht an ihren Arbeitsblättern, wodurch das pädagogische Ziel des Szenarios verfehlt wurde. Ähnlich wie in einem realen Klassenraum erhielt die Lehrkraft ein Feedback zu ihren Handlungen durch die Schülerinnen und Schüler. Um den Lerneffekt des SEG zu erhöhen, konnten sich die Spielerinnen und Spieler entscheiden, ob sie bei der gewählten Handlungsoption bleiben wollten oder ob sie sich noch einmal umentscheiden wollten.

4. Erste Ergebnisse

Deskriptive Analysen aus der Pilotierungsstudie zum selbsteingeschätzten Wissen über Klassenführung (Reliabilität: Prä: $\alpha_{EG} = .93$; $\alpha_{KG} = .92$; Post: $\alpha_{EG} = .93$; $\alpha_{KG} = .96$) zeigten einen signifikanten Anstieg zwischen Prä- und Posttest in beiden Gruppen (Ohle-Peters & McElvany, i.V.). Die Mittelwerte des SEWIK sind in Tabelle 2 aufgeführt:

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse des SEWIK

	Prä <i>M (SD)</i>	Post <i>M (SD)</i>	<i>t</i> -Test
EG	5.02 (1.00)	5.97 (0.75)	4.33 (19), $p < .001$
KG	5.13 (0.90)	6.17 (0.95)	4.25 (16), $p < .01$

Der Vergleich der beiden Gruppen durch eine einfaktorielle univariate Kovarianzanalyse mit dem Faktor Gruppe und dem selbsteingeschätzten Wissen im Prätest als Kovariate und dem selbsteingeschätzten Wissen im Posttest als abhängige Variable ergab keinen statistisch signifikanten Haupteffekt des Faktors Gruppe ($F[1,36] = 0.54$, $p > .05$, $\eta_p^2 = .02$). Die Kovariate Prätest war jedoch signifikant ($F[1,36] = 6.34$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .16$).

Die Auswertung der Szenarienbearbeitung im Rahmen der Pilotierungsstudie zeigte, dass es gelungen ist, hinreichend schwierige Szenarien zu entwickeln. Bei dem einfachsten Szenario (Konsequenzen bei unangemessenem Verhalten) lag die mittlere erreichte Punktzahl bei $M = 2.62$ ($SD = 0.96$) und bei dem schwierigsten (Geeignete Lerngruppen) bei $M = 1.00$ ($SD = 1.03$). In keinem Szenario gab es eine Handlungsoption, die nicht wenigstens von einer Person gewählt wurde. Es muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass die Missingrate über alle 19 Szenarien hinweg zwischen 18.2 % und 45.5 %. Qualitativ zeigte sich anhand der Portfolios, dass die Szenarien von den Studierenden gut angenommen wurden und als bereichernde Möglichkeit gesehen wurden, im Rahmen eines Seminars praxisnahe Erfahrungen sammeln zu können, wie folgende Auszüge belegen.

„Szenarien anhand eines Computerprogramms zum Thema „Umgang mit Störungen“ durchzuspielen, war für mich eine neue und erkenntnisreiche Erfahrung. Ich habe gelernt wie individuell und vielfältig eine Reaktion auf eine Störung sein kann.“

„Die Darstellung der Szenarien hat mir sehr gut gefallen und es war ein schöner Ersatz für eine Praxiserfahrung.“

„Die Art der Szenarien fand ich gut, auch die Störungen die aufgetreten sind, sind sehr realitätsnah.“ (Ohle-Peters & McElvany, 2020, S. 52)

5. Diskussion und Ausblick

Das Projekt EQual-I verfolgte das Ziel, ein digitales Tool zur Förderung von Klassenführungscompetenz nach dem Ansatz des Serious Educational Gamings zu entwickeln und zu evaluieren. Es wurden daher insgesamt 19 Szenarien in einem inklusiven Klassenraum in einer vierten Klasse entwickelt, in denen eine effektive und adaptive Klassenführung trainiert werden soll. Bisher liegen Daten aus einer Pilotierungsstudie aus dem Sommersemester 2020 vor, wo die Szenarien in einem Lehramtsseminar im Master mit 22 Studierenden eingesetzt wurden. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Szenarien unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus aufwiesen, was vor dem Hintergrund, dass Klassenführungscompetenz mit diesem Tool gefördert werden soll, ein positives Ergebnis ist. Darüber hinaus nahmen die Studierenden die Szenarien gut an und bewerteten die Möglichkeit, das im Rahmen des Seminars theoretisch erworbene Wissen über Klassenführung in praxisnahen Simulationen anwenden zu können, positiv. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Stichprobengröße in der Pilotierungsstudie klein war und die Ergebnisse daher nur als erste Hinweise gedeutet werden dürfen. Außerdem konnten die Seminare aufgrund der Coronapandemie nur digital angeboten werden, was zur Folge hatte, dass die Szenarien nicht auf dafür ausgelegten PCs an der Universität durchgespielt werden konnten, sondern ausschließlich auf privaten Endgeräten, was eine Vergleichbarkeit der Implementationssettings erschwert.

Nach der Pilotierung wurden die Szenarien noch einmal überarbeitet, um unter anderem die Interpretation der in den Szenarien dargestellten Situationen und die Anwendbarkeit auf privaten Endgeräten zu optimieren. Das überarbeitete SEG wird in zwei Validierungsstudien eingesetzt, um die Wirksamkeit des optimierten Tools und dessen Validität zu überprüfen. Perspektivisch wäre eine Erweiterung des SEG auf andere Dimensionen der Unterrichtsqualität sinnvoll, um die Kompetenzen der Studierenden auch in zentralen Bereichen wie der kognitiven Aktivierung und des unterstützenden Unterrichtsklimas zu fördern. Aus Praxisperspektive bieten die bereits entwickelten Szenarien eine gute Möglichkeit, praxisnahe Erfahrungen in die universitäre Lehrerbildung zu integrieren. Daher wird das hier vorgestellte SEG auch über das Projekt hinaus in Lehramtsseminaren eingesetzt werden.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Depaepe, F. & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177–190. <https://org.doi/10.1016/J.TATE.2017.10.003>
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://org.doi/10.1207/S15326985EP3602_5
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://org.doi/10.13109/9783666701726>
- Heimlich, U. (2020). Förderschwerpunkt Lernen. In E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 73–83). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Koenig, A., Iseli, M., Wainess, R. & Lee, J. J. (2013). Assessment methodology for computer-based instructional simulations. *Military Medicine*, 178(10), 47–54. <https://org.doi/10.7205/MILMED-D-13-00217>
- König, J. (2013). First Comes the Theory, Then the Practice? On the Acquisition of General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 999–1028.
- König, J., Blömeke, S., Jentsch, A., Schlesinger, L., Felske née Nehls, C., Musekamp, F., Kaiser, G. (2021). The links between pedagogical competence, instructional quality, and mathematics achievement in the lower secondary classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 107(1), 189–212. <https://org.doi/10.1007/s10649-020-10021-0>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494–509. <https://org.doi/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018). *Statistik-Telegramm 2017/18*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/ministerium/service/schulstatistik/amtliche-schuldaten>
- Ohle-Peters, A. & McElvany, N. (in Vorbereitung). Förderung von Klassenführungscompetenz durch Serious Educational Games. In F. Lauermann, M. Becker, H. Gaspard & N. McElvany (Hrsg.), *Veröffentlichungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung: Vol. 22. Multiperspektivität von Unterrichtsprozessen: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 22*. Weinheim: Juventa
- Ohle-Peters, A. & McElvany, N. (2020). Förderung von Klassenführungscompetenz in inklusiven Lernsettings. *Seminar*, 26(4), 46–55.
- Ophardt, D., Piwowar, V. & Thiel, F. (2017). Kompetenzen des Klassenmanagements (KO-DEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 133–152). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://org.doi/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K* (8. Aufl.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://org.doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2020). *Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2019/2020*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen>
- Stein, R. (2020). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 20–29). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Vereinte Nationen. (2006). *Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H. & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. <https://org.doi/10.1037/a0031311>

Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung (SOZIUS)

Zusammenfassung

Im Zuge des Projektes Förderung sozialer Integration in Unterricht und Schule (SOZIUS) wurde eine integrationsförderliche Variante des Kooperativen Lernens (IKL) für die Primarstufe entwickelt. Als kooperative Grundstruktur wurde ein Fünfschritt erarbeitet, der die Basiskriterien des Kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (1994) und die kontaktförderlichen Bedingungen der *intergroup contact theory* (Allport, 1954) beinhaltet. Es wurde eine längsschnittliche Interventionsstudie mit Wartekontrollgruppendesign durchgeführt. Es nahmen $N = 889$ Schüler:innen (48 % weiblich) aus $N = 39$ Klassen, die sich auf $N = 8$ Schulen verteilen, an dem Projekt teil. In der Interventionsgruppe erhielten die Lehrkräfte eine zweitägige Fortbildung, bevor sie über einen Zeitraum von vier Wochen täglich eine Einheit des IKL durchführten. Insgesamt wurde der Interventionszeitraum durch vier Erhebungen begleitet. Erste deskriptive Befunde in Bezug auf das Klassenklima und die soziale Integration können den erwarteten Effekt noch nicht nachweisen. Um der genesteten Datenstruktur gerecht zu werden, sollen in einem weiteren Schritt Mehrebenenregressionsanalysen berechnet werden. Das erarbeitete IKL Konzept sowie weitere Informationen werden auf der Projekthomepage (www.sozius-projekt.de) kostenfrei zur Verfügung gestellt.

Schlüsselworte: Soziale Integration, Kooperatives Lernen, Kontakthypothese, Primarbereich

Abstract

The SOZIUS project aimed to develop a variation of cooperative learning that focuses on integrating socially excluded children in class. A basic structure for cooperative learning was influenced by the components of the *learning together approach* by Johnson and Johnson (1994) and the aspects of the *intergroup contact theory* (Allport, 1954). A longitudinal intervention study with a waiting control group was conducted. The sample size consisted of $N = 889$ students (48 % female) from $N = 39$ classes, distributed over $N = 8$ schools. The teachers of the intervention group received a two-day training before conducting one unit a day of the adapted cooperative learning over the course of four weeks. The intervention period was monitored by surveys at four elicitations. First results do not support the effectiveness yet. To take the nested data into account, multilevel analysis is necessary and planned. The material developed as part of this project can be accessed for free via www.sozius-projekt.de.

Keywords: social integration, cooperative learning, intergroup contact theory, primary school

1. Ziel des Projektes

1.1 Theoretische Hintergründe zu den Professionalisierungserfordernissen

Ziel des Projektes „Förderung sozialer Integration in Unterricht und Schule“ (SOZIUS)¹ ist es, eine Intervention zur Förderung der sozialen Position ausgegrenzter Schüler:innen zu entwickeln, die im regulären Unterricht durch die Lehrkraft umgesetzt werden kann.

Jedes Kind und jeder Mensch hat ein Bedürfnis danach, von seinen Mitmenschen akzeptiert zu werden (DeWall & Bushman, 2011). Dennoch gibt es in sozialen Gruppen immer wieder Kinder, die Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung machen (Henke et al., 2017; Krawinkel, Südkamp, Lange & Tröster, 2017; Weber, Nicolay & Huber, i.E.). Zu diesen Risikofaktoren für soziale Ausgrenzung gehören sowohl sonderpädagogische Förderbedarfe (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Schwab, 2016) als auch Lern- und Entwicklungsstörungen (Avramidis, Avgeri & Strogilos, 2018). Vor dem Hintergrund, dass soziale Ausgrenzungserfahrung mit einem erhöhten Risiko für Depressionen und Ängste assoziiert sind (DeWall & Bushman, 2011), wird die Notwendigkeit prophylaktischer und interventiver Maßnahmen deutlich. Der Kontext Schule bietet an dieser Stelle einen strukturierbaren Rahmen, der zum einen ein soziales Umfeld, aber auch eine Einflussnahme auf ein soziales Umfeld anbietet.

Das SOZIUS Projekt fußt auf den theoretischen Annahmen Allports (1954), der bereits in den 50er Jahren untersuchte, unter welchen Bedingungen Kontakt zwischen Individuen oder Gruppen zu einer Reduktion von Vorurteilen und damit auch sozialer Ausgrenzung führen kann. Allports (1954) *intergroup contact theory*, die im deutschen Sprachraum als Kontakthypothese bekannt ist, wurde zunehmend erweitert, sodass letztendlich eine Vielzahl von kontaktförderlichen Bedingungen identifiziert werden konnte, die die Reduktion von Vorurteilen erhöhen bzw. ermöglichen (Pettigrew & Tropp, 2006). Demnach muss ein Kontakt folgende Bedingungen für die Interaktionspartnerinnen und -partner erfüllen, um effektiv wirken zu können: Statusgleichheit, gemeinsames Ziel, positive Interdependenz, Legitimation durch eine Autorität, Qualität des Kontaktes, Selbstoffenbarung innerhalb eines Kontaktes, Länge des Kontaktes, Sicherheit und Raum für Kontakt. Der Kontext Schule bietet den legitimierenden Rahmen, in denen ein solcher Kontakt durch die Klassenlehrkraft mit gesteuert werden kann. Aufgrund der inhaltlichen Ähnlichkeit einiger kontaktförderlicher Bedingungen zu den Basiskriterien des Kooperativen Lernens basiert das SOZIUS Projekt auf dem Ansatz des Kooperativen Lernens nach dem *learning together Ansatz* (Johnson & Johnson, 1994). Johnson und Johnson (1994) benennen folgende Basiskriterien: positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, unterstützende Interaktion, soziale Kompetenzen und Prozessevaluation. Garrote, Sermer Dessemontet und Moser Opitz (2017) heben das Kooperative Lernen als eine Möglichkeit hervor, soziale Integrationsprozesse zu fördern, während Weber und Huber (2020) darauf hinweisen, dass eine Berücksichtigung der kontaktförderlichen

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1739 gefördert.

Bedingungen im kooperativen Lernen die Förderung sozialer Integration für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf erleichtern kann. SOZIUS nimmt die Entwicklung eines Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL) in den Fokus, das die kontaktförderlichen Bedingungen berücksichtigt und somit eine Reduktion von Ausgrenzungsprozessen im Klassenverband wahrscheinlicher macht.

1.2 Zielsetzung in Bezug auf Aus-, Fort- und Weiterbildung

Insbesondere im Kontext inklusiver Beschulung soll den Lehrkräften ein Instrument an die Hand gegeben werden, das es ihnen ermöglicht, soziale Integration (nicht nur von Risikoschüler:innen innerhalb der Klassengemeinschaft zu fördern. Da Kooperatives Lernen ein zuverlässiger Bestandteil im Methodenrepertoire von Lehrkräften darstellt (Völlinger, Supanc & Brunstein, 2018), können Lehrkräfte bei der Nutzung von IKL auf ökonomische Weise an bereits erworbenen Kompetenzen anschließen. Piercy, Wilton und Townsend (2002) empfehlen, dass im Kooperativen Lernen möglichst viele kontaktförderliche Bedingungen abgedeckt werden sollten, sodass eine Fortbildung zu einer entsprechenden Umsetzung im IKL notwendig wird. Ein inhaltliches Verständnis für die Methode und die geforderte Struktur sollte vor dem Hintergrund, dass es bereits im Rahmen des regulären Kooperativen Lernens ein uneinheitliches Verständnis der Basiskriterien gibt, thematisiert werden. So konnten Antil, Jenkins, Wayne und Vadasy (1998) zeigen, dass viele Lehrkräfte berichten, Kooperatives Lernen durchzuführen, jedoch die Basiskriterien des Kooperativen Lernens häufig nicht vollständig berücksichtigen. In den Fortbildungen lernen die Lehrkräfte IKL nicht als neue Methode, sondern als einen vertrauten Unterrichtsansatz mit neuem Mantel kennen, der den Einbezug kontaktförderlicher Bedingungen wahrscheinlicher macht. Mit der Umsetzung von IKL wirken die fortgebildeten Lehrkräfte als Moderatorinnen und Moderatoren, die mit der Umsetzung der vorgestellten Methode die Schüler:innen auf einer breiteren Ebene erreichen.

1.3 Spezifische Frage/spezifisches Thema des Projektes

Für die Methode des IKL ergeben sich für das SOZIUS Projekt folgende Fragestellungen:

F1: Führt der Einsatz von IKL zu einer Erhöhung der optimalen Sozialkontakte?

Wir gehen davon aus, dass die Berücksichtigung der kontaktförderlichen Bedingungen in IKL dazu führt, dass Schüler:innen den Kontakt untereinander zunehmend positiver wahrnehmen.

F2: Führt der Einsatz von IKL zu einer Verbesserung des Klassenklimas?

Die Strukturierung der Kontaktsituation und ein selbstverständlicher Kontakt untereinander sollten das Klassenklima verbessern.

F3: Führt der Einsatz von IKL zu einer Verbesserung der sozialen Integration ausgegrenzter Schüler:innen?

Ausgegrenzte Schüler:innen sollten durch die verbesserten Kontakterfahrungen weniger von ihren Mitschüler:innen abgelehnt und zunehmend angenommen werden.

F4: Führt der Einsatz von IKL zu einer Verbesserung der Einstellung gegenüber Schüler:innen mit Förderbedarf?

Die Reduktion von Vorurteilen gemäß der *intergroup contact theory* (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) sollte die Einstellungen gegenüber Kindern mit Förderbedarf verbessern.

2. Grundlagen der Produkte/Materialien/Konzepte/Strategien

Die Wirksamkeit der IKL-Methode wurde mithilfe eines Wartekontrollgruppendesigns überprüft. In der Interventionsgruppe (IG) erhielten die Lehrkräfte eine zweitägige Fortbildung bevor sie über einen Zeitraum von vier Wochen täglich eine Einheit des IKL durchführten. Die Lehrkräfte der Kontrollgruppe (KG) erhielten die Fortbildung im Anschluss an den Interventionszeitraum. Insgesamt wurde der Interventionszeitraum durch vier Erhebungen begleitet, von denen der erste vor den Fortbildungen für die Lehrkräfte der Interventionsgruppe, einer unmittelbar vor der Intervention, einer nach der Intervention und einer zwei Monate nach der Intervention angesetzt war.

Es nahmen insgesamt $N = 889$ Schüler:innen (48 % weiblich) aus $N = 39$ Klassen, die sich auf $N = 8$ Schulen verteilen, an dem Projekt teil. Von dieser Gesamtstichprobe waren $N = 424$ Schüler:innen ($N = 19$ Klassen; $N = 3$ Schulen) auf die Interventionsgruppe aufgeteilt. Es handelt sich um Kinder der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe von Regelschulen im Primarbereich ($M_{\text{Alter}} = 8.22$; $SD = 0.99$). Zur Überprüfung der Fragestellungen wurden verschiedene Messinstrumente herangezogen.

Klassenklima und subjektive soziale Integration: Um das Klassenklima und die subjektiv wahrgenommene soziale Integration der Kinder zu untersuchen, wurde der FEES 3-4 von Rauer und Schuck (2003) eingesetzt. Die Kinder schätzten die angegebenen Konstrukte mithilfe von 21 Items auf einer vierstufigen Likertskala (*stimmt gar nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau*) ein.

Soziale Integration: Zur Erfassung der sozialen Hierarchien innerhalb der Klasse wurde ein soziometrisches Verfahren verwendet (Moreno, 1974). Mithilfe einer dreistufigen Ratingskala (*nicht gerne, egal und sehr gerne*) schätzten die Schüler:innen für alle Kinder ein, wie gerne sie mit dem jeweiligen Kind an einer Schulaufgabe arbeiten möchten, sowie wie gerne sie mit diesen Kindern in der Pause spielen wollen.

Optimale Sozialkontakte: Die Qualität und Quantität der Sozialkontakte wurden hochfrequent mithilfe einer App erhoben. Dazu bewerteten die Schüler:innen zweimal täglich mit wem sie Kontakt hatten und als wie gut sie diesen Kontakt empfunden haben. Die Einschätzung wurde mithilfe einer elfstufigen Skala erfasst. Eine

Messung fand nach einer großen Pause statt, eine weitere nach einer Unterrichtsstunde (KG) bzw. einer IKL Einheit (IG). Auf diese Weise soll die Kontaktentwicklung im Rahmen von IKL engmaschig ermittelt werden.

Einstellung gegenüber Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Um eine Veränderung der Einstellung gegenüber Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf überprüfen zu können, wurde die CATCH-Skala herangezogen. Diese erfasst vignettenbasiert die Einstellungen auf einer fünfstufigen Likert-Skala (Schwab, 2015).

3. Erste empirische Befunde

Da das SOZIUS Projekt insbesondere Kinder in den Fokus nimmt, die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind, werden für die Überprüfung der Wirksamkeit von IKL auf die soziale Integration insbesondere die Kinder in den Fokus gerückt, die Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung machen. Für eine entsprechende Klassifikation wurde die Einordnung nach Coie und Dodge (1988) herangezogen, die auch von (Kulawiak & Wilbert, 2015) in ihrer Nutzbarkeit bestätigt wurde. Dementsprechend wurden die teilnehmenden Kinder anhand der soziometrischen Erfassungen in zwei Gruppen unterteilt: unbeliebte bzw. ausgegrenzte Kinder und nicht unbeliebte Kinder, die als beliebt, kontrovers oder gleichgültig wahrgenommen werden. Nach dieser Einteilung finden sich $N = 168$ Kinder mit dem Status (1) unbeliebt und $N = 643$ mit dem Status nicht-unbeliebt (0).

Bei einer ersten deskriptiven Betrachtung der Wirksamkeit von IKL auf das Klassenklima (siehe Abbildung 1) und die soziale Integration (siehe Abbildung 2) können weder für ausgegrenzte Kinder noch für nicht ausgegrenzte Kinder signifikante Ergebnisse abgeleitet werden (siehe Tabelle 1). Dabei wurde die Einschätzung der Schüler:innen zum Klassenklima zu einem Skalenmittelwert aggregiert, der aufgrund der zugrundeliegenden vierstufigen Likertskala zwischen 0 und 3 rangiert. Die soziale Integration wurde an dieser Stelle auf Basis der erhaltenen Ablehnungen abgebildet. Der Fokus liegt hier auf den erhaltenen Ablehnungen, da eine Reduktion der Ablehnungen zeitlich vor der Steigerung der Wahlen wahrnehmbar sein sollte. Eine Ablehnung entsteht durch die Bewertung eines anderen Kindes als *nicht gerne* auf die Frage, wie gerne es mit dem jeweiligen Klassenkameraden oder der jeweiligen Klassenkameradin gemeinsam an einer Schulaufgabe arbeiten möchte. Die erhaltenen Ablehnungen werden aufsummiert und durch die Anzahl möglicher Ablehnungen innerhalb der Klasse geteilt.

Tabelle 1: Deskriptive Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler, für das Klassenklima und die soziale Integration differenziert nach Interventionsgruppe (KG und IG) und Beliebtheitsstatus (1 = unbeliebt) dargestellt

		MZIP1				MZIP2				MZIP3				MZIP4			
		KG		IG		KG		IG		KG		IG		KG		IG	
Status		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
KK	MW	2.13	2.03	2.24	2.12	2.13	1.95	2.18	2.11	2.14	1.93	2.19	2.06	2.19	2.07	2.23	2.13
	SD	.47	.51	.17	.15	.18	.17	.17	.16	.17	.15	.18	.17	.16	.16	.18	.19
	N	291	76	306	80	287	67	293	74	291	73	285	75	288	71	286	71
SI AB	MW	.34	.64	.28	.59	.32	.56	.28	.55	.32	.54	.27	.52	.33	.56	.27	.53
	SD	.14	.13	.17	.15	.18	.17	.17	.16	.17	.15	.18	.17	.16	.16	.18	.19
	N	247	61	245	63	247	61	245	63	247	61	245	63	247	61	245	63

Anmerkungen. KK = Klassenklima; SI AB = Soziale Integration, operationalisiert durch die Ablehnungen relativiert an den möglichen Ablehnungen

Den deskriptiven Ergebnissen, die in Tabelle 1 dargestellt werden, lässt sich entnehmen, dass das Klassenklima insgesamt über beide Gruppen hinweg eher hoch eingeschätzt wird und die angegebenen Werte zwischen 1.95 und 2.24 liegen. Ausgegrenzte Kinder scheinen das Klassenklima über den gesamten Verlauf als etwas schlechter wahrzunehmen als nicht ausgegrenzte Kinder. Darüber hinaus unterscheidet sich die Interventionsgruppe nicht durch einen günstigeren Verlauf von der Kontrollgruppe.

Auch für die soziale Integration kann aus den deskriptiven Ergebnissen kein Erfolg für die Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe abgeleitet werden. Zwar zeigt sich eine Reduktion der Ablehnungen für ausgegrenzte Kinder in der Interventionsgruppe von 59 % auf 53 %, in der Kontrollgruppe findet sich jedoch eine parallele Entwicklung von 64 % auf 56 % Ablehnungen. Eine graphische Darstellung der Ergebnisse findet sich in Abbildung 1 und Abbildung 2.

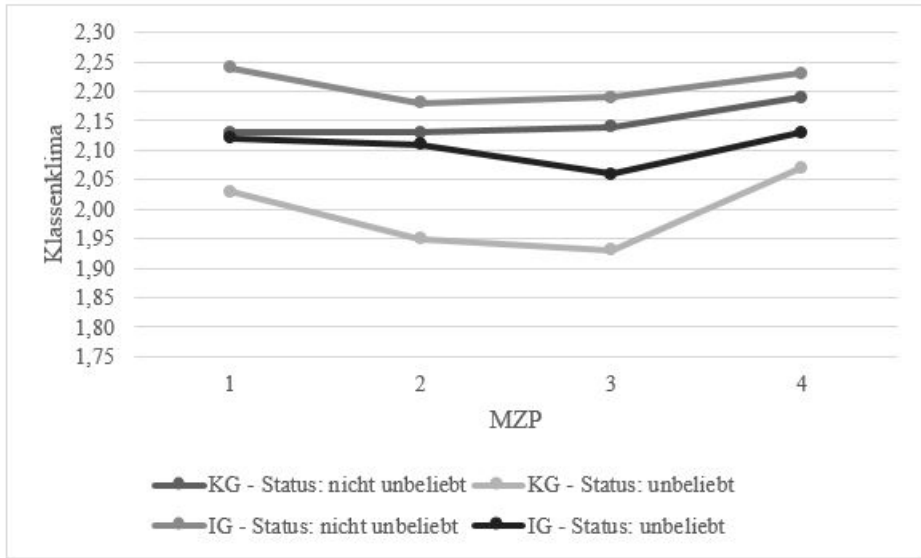


Abbildung 1: Darstellung des Mittelwertverlaufs für das durch die SuS eingeschätzte Klassenklima getrennt nach Interventions (IG) – und Kontrollgruppe (KG) sowie nach Status der Beliebtheit in der Klassengemeinschaft

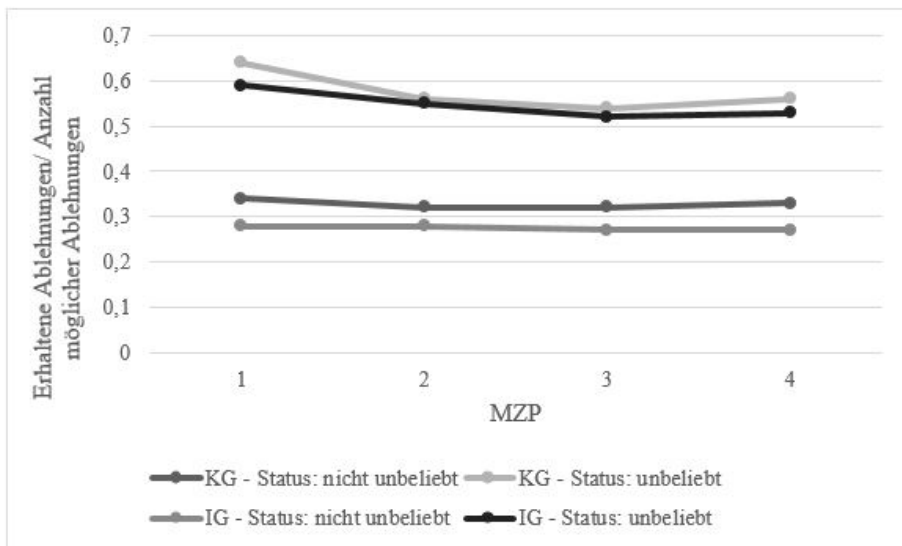


Abbildung 2: Darstellung des Verlaufs der erhaltenen Ablehnungen gemessen an der Zahl möglicher Ablehnungen für das getrennt nach Interventions (IG) – und Kontrollgruppe (KG) sowie nach Status der Beliebtheit in der Klassengemeinschaft

Aufgrund der genesteten Datenstruktur, die die Organisation der Stichprobe in Schulklassen mit sich bringt, ist für belastbarere Ergebnisse eine mehrbenenanalytische Auswertung notwendig und in Planung. Detaillierte Befunde zur Wirksamkeit werden auf der Homepage des Projektes (www.sozius-projekt.de) fortführend erweitert.

4. Vorstellung der Konzepte/Materialien/Produkte/Strategien

4.1 Wirkmodell des Projektes SOZIUS

Im Zuge des Projektes SOZIUS wird das Kooperative Lernen mit den kontaktförderlichen Bedingungen der *intergroup contact theory* (Allport, 1954; Aronson, Wilson & Akert, 2014; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008) verbunden. Abbildung 3 stellt eine vereinfachte Form des Wirkmodells aus dem Projekt SOZIUS dar.

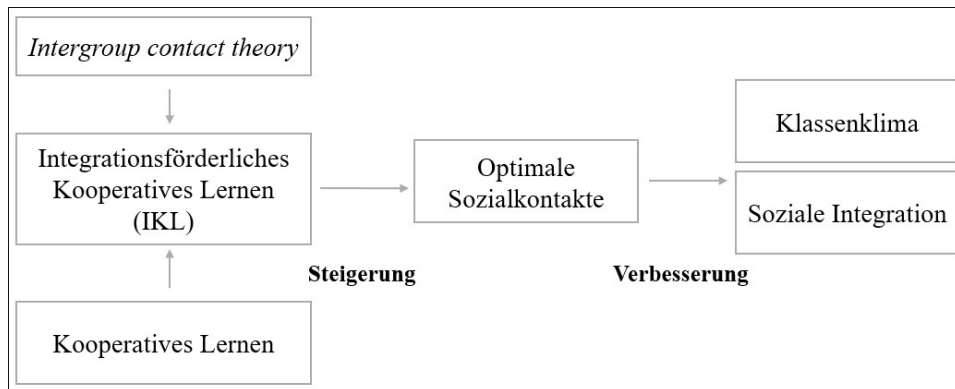


Abbildung 3: Vereinfachte Darstellung des Wirkmodells aus dem Projekt SOZIUS

Es wird angenommen, dass durch die Umsetzung von IKL eine Vielzahl optimaler Sozialkontakte zwischen Schüler:innen generiert wird. Diese Erhöhung der optimalen Sozialkontakte soll weiter zu einer Verbesserung des Klassenklimas und zu einer Verbesserung der sozialen Integration beitragen.

4.2 Übertragung des Konzepts IKL in die schulische Praxis

Fünfschritt. Die konkrete Umsetzung des IKL Konzepts in der Schule erfolgte durch einen wiederkehrenden Fünfschritt. Eine schematische Darstellung des Fünfschritts findet sich in Abbildung 4.

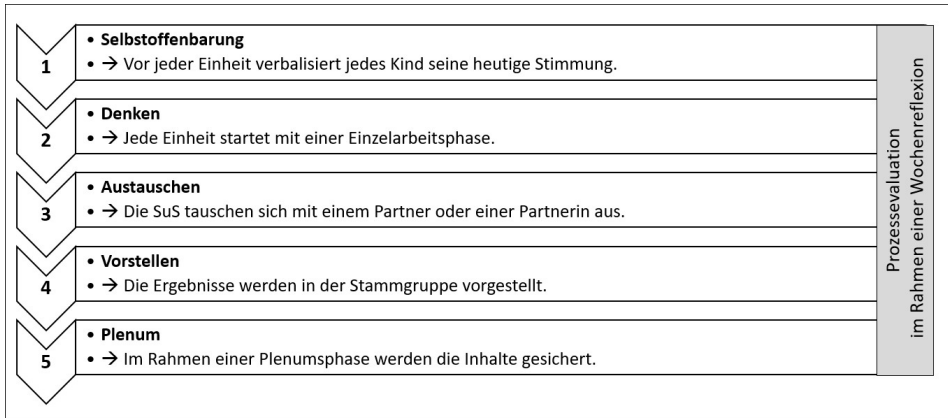


Abbildung 4: Schematische Darstellung des Fünfschritts im Projekt SOZIUS

Der Fünfschritt des Projektes SOZIUS orientiert sich an dem Grundgerüst *Denken – Austauschen – Vorstellen* (engl. *Think – Pair – Share*) nach Brüning und Saum (2017). Unter Berücksichtigung der kontaktförderlichen Bedingungen der *intergroup contact theory* wurde das bereits bestehende Grundgerüst durch die Hinzunahme der Schritte Selbstoffenbarung (1) und Plenum (5) zu einem Fünfschritt erweitert. Jede IKL-Einheit beinhaltet somit den Fünfschritt Selbstoffenbarung, Denken, Austauschen, Vorstellen und Plenum. Im Folgenden sollen die einzelnen Schritte dargestellt und der Einbezug der kontaktförderlichen Bedingungen exemplarisch erläutert werden.

Selbstoffenbarung (1). Jede IKL-Einheit beginnt mit einer Selbstoffenbarung. Unter Selbstoffenbarung wird ein Austausch über relevante persönliche Themen verstanden, die losgelöst von dem jeweiligen Unterrichtsinhalt gelagert sein können. Das Ziel dieser Phase besteht im SOZIUS-Projekt in einem kurzen Austausch der Schüler:innen einer Arbeitsgruppe über ihre derzeitige Stimmung. Durch das Wissen über die derzeitige Stimmung können Reaktionen der einzelnen Kinder besser eingeordnet werden. Durch diesen Einstieg in die kooperativen Lerngelegenheiten wird, wie der Name bereits vermuten lässt, die kontaktförderliche Bedingung *Selbstoffenbarung* realisiert. Darüber hinaus wird *Raum für Kontakt* geschaffen, was ebenfalls eine kontaktförderliche Bedingung darstellt.

Denken (2). Nach der Selbstoffenbarung findet durch die Phase Denken eine Einzelarbeitssituation statt, in der sich die Schüler:innen zunächst alleine mit der jeweiligen Aufgabe beschäftigen. Durch dieses Vorgehen lässt sich zum einen die kontaktförderliche Bedingung der *Statusgleichheit* umsetzen. Zum anderen wird das *gemeinsame Ziel* sichtbar, an dem die Gruppe kooperativ arbeitet und zu dem jedes Gruppenmitglied einen Beitrag leistet.

Austauschen (3). Der Phase Denken folgt stets die Phase des Austausches. Für diese Phase bilden sich Kleingruppen innerhalb der kooperativen Arbeitsgruppe (siehe Punkt Stammgruppenprinzip). Die Ideen und Lösungsvorschläge werden in dieser Phase gegenseitig vorgestellt und es können offene Fragen geklärt werden. Je

nach konkretem Arbeitsauftrag findet in dieser Phase z.B. eine Einigung auf eine gemeinsame Lösung statt. Aufgrund der vorhandenen *Statusgleichheit* sollen alle Schüler:innen etwas zur Lösung beitragen. Dieser Austausch im kleinen Rahmen ermöglicht zum einen die Partizipation aller Schüler:innen und berücksichtigt zum anderen die kontaktförderliche Bedingung *Sicherheit*. Zum anderen wird die kontaktförderliche Bedingung *Qualität* sichergestellt. Die Schüler:innen sollen erfahren, dass der Austausch mit den anderen Kindern gewinnbringend für sie ist und sie nur durch diesen Austausch das *gemeinsame Ziel* erreichen können.

Vorstellen (4). In der Phase des Vorstellens wird zufällig ein Kind ausgewählt, welches die gemeinsame Lösung, die aus der vorherigen Phase resultiert, vorstellt. Durch diese zufällige Auswahl wird die kontaktförderliche Bedingung *positive Interdependenz* sichergestellt, da alle Kinder der Gruppe für die Ergebnisdarstellung verantwortlich sein könnten. Der vorherige Austausch war notwendig, um die gemeinsame Lösung in dieser Phase präsentieren zu können. Dadurch soll die *Qualität* des Kontakts in der Phase Austauschen erneut hervorgehoben werden.

Plenum (5). Bis zu diesem Punkt finden die Interaktionen zwischen den Schüler:innenn ausschließlich innerhalb ihrer Stammgruppe statt. Zur Sicherstellung der Ergebnisse und einer gemeinsamen Diskussion findet die abschließende Phase des Fünfschritts im Plenum statt. Eine Partizipation sollte hier auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basieren.

Stammgruppenprinzip. Im Rahmen des Projektes SOZIUS wurden innerhalb der teilnehmenden Interventionsklassen Stammgruppen gebildet. Die Stammgruppen wurden zufällig zusammengesetzt, wobei eine möglichst hohe Varianz in der Gruppenzusammensetzung kontrolliert wurde. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass im Rahmen der vierwöchigen Interventionsphase möglichst viele unterschiedliche Kontakte zwischen allen Schüler:innen evoziert wurden. In Einzelfällen konnten Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung durch die Lehrkraft vorgenommen werden. Die Stammgruppen bestanden aus vier bis fünf Schüler:innen (je nach Klassengröße) und arbeiteten jeweils für eine Woche in dieser Konstellation zusammen. Sofern die Möglichkeit bestand, sollte die Sitzordnung in der Klasse mit dem wöchentlichen Stammgruppenwechsel gemeinsam variieren, sodass die Gruppenmitglieder an einem Tisch zusammensitzen. Für die Phase Austauschen (2) bildeten sich aus der Stammgruppe heraus Zweier- bzw. Dreiergruppen. Diese Zusammensetzung wurde durch die Lehrkraft vorgenommen und enthielt möglichst viele unterschiedliche Konstellationen innerhalb der Stammgruppe. Die Lehrkräfte stellten die Zusammensetzungen am jeweiligen Montag für die kommende Woche anhand einer Übersicht dar. Entsprechende Vorlagen wurden teilnehmenden Klassen zur Verfügung gestellt. Diese Übersicht wurde im Anschluss gut sichtbar in der Klasse platziert und war somit stets für alle Schüler:innen einsehbar. Durch dieses Vorgehen wurde zum einen die kontaktförderliche Bedingung *Legitimation durch eine Autorität* (in diesem Fall die Lehrkraft) sichergestellt. Des Weiteren wurde die kontaktförderliche Bedingung *Sicherheit* berücksichtigt, indem den Schüler:innen ein höchstmögliches Maß an Transparenz entgegengebracht wurde. Durch die Zusammensetzung durch die

Lehrkraft konnte zudem die *Länge* der jeweiligen Kontakte sichergestellt bzw. kontrolliert werden.

Fortbildung der Lehrkräfte. Die teilnehmenden Lehrkräfte des SOZIUS Projektes erhielten zur Vorbereitung auf das Projekt eine zweitägige Fortbildung. In diesem Rahmen lernten sie z. B. den Fünfschritt kennen. Gemeinsam mit den Lehrkräften wurden Unterrichtseinheiten geplant, um den Transfer in die Praxis zu erleichtern. Die Fortbildung war so konzipiert, dass die Lehrkräfte Arbeitsaufträge anhand des Fünfschritts in einer Stammgruppe erarbeiteten. Die elementaren Bestandteile des IKL-Konzeptes wurden somit nicht nur theoretisch besprochen, sondern eigenständig durchgeführt und erfahren.

Praktische Umsetzung. Um den Transfer in die Praxis nachhaltig sicherstellen zu können, wurde im Rahmen des Projektes SOZIUS das Rahmenkonzept IKL entwickelt, welches sich auf unterschiedliche Schulfächer und Jahrgangsstufen anwenden lässt. Bereits vorhandene Arbeitsmaterialien oder Ideen zu Unterrichtsinhalten können somit in IKL übertragen werden, wodurch eine Verknüpfung mit bereits bestehenden Ressourcen und Kenntnissen erfolgen kann. Das Ziel ist es, obligatorische und angedachte Interaktionen zwischen Schüler:innen innerhalb des regulären Unterrichts unter Berücksichtigung der kontaktförderlichen Bedingungen zu modifizieren und somit soziale Integrationsprozesse zu unterstützen.

Weiterführendes Material. Um das IKL-Konzept in die schulische Praxis implementieren zu können, möchten wir an dieser Stelle auf Material zur eigenständigen Weiterbildung verweisen. Auf der Projekthomepage (www.sozius-projekt.de) wird das Projekt SOZIUS und die Methode des IKL vorgestellt und um die Ergebnisse der Evaluationsstudie sukzessiv erweitert. Interessierte Personen finden auf der Homepage zudem das Dokument Methodenkoffer. In diesem Dokument wird das IKL-Konzept detailliert vorgestellt. Um das Prinzip und den theoretischen und empirischen Rahmen des Konzepts gänzlich nachvollziehen zu können, möchten wir zudem auf unsere Publikation zum Konzept des integrationsförderlichen Kooperativen Lernens verweisen (Hank, Weber & Huber, 2022). In dem Methodenkoffer finden interessierte Leserinnen und Leser unterschiedliche Varianten des Fünfschritts für den praktischen Einsatz im schulischen Kontext. Darüber hinaus finden sich Hinweise zur Gruppenzusammensetzung sowie zur Einführung von IKL in die Schulklasse.

Für einen weiteren Einblick in das Kooperative Lernen möchten wir an dieser Stelle gerne auf die Literatur von Brüning und Saum (2015, 2017) verweisen. Ludger Brüning stand uns während der gesamten Projektphase beratend zur Seite und war somit maßgeblich an der Entwicklung des IKL-Konzeptes mitbeteiligt.

5. Erfahrungsberichte/Evaluationen zur Anwendung

Es war uns ein großes Anliegen, gemeinsam mit den Lehrkräften eine praxistaugliche Intervention zu entwickeln. Um dies sicherzustellen, wurden Rückmeldungen teilnehmender Personen eingeholt.

5.1 Rückmeldungen zu den Fortbildungen und weiteres Vorgehen

Teilnehmende Schulen erhielten eine zweitägige Fortbildung an ihrem Standort, die von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Projektes durchgeführt wurde. Die Fortbildungen wurden von den teilnehmenden Lehrkräften größtenteils als sehr gewinnbringend wahrgenommen. Besonders positiv hervorgehoben wurde hierbei die Möglichkeit der Selbsterfahrung, die durch den wiederkehrenden Einsatz des Fünfschritts innerhalb der Fortbildung sichergestellt wurde. Somit wurde das Konzept IKL nicht nur auf einer Metaebene besprochen, sondern durch die Lehrkräfte eigenständig erprobt. Im Gesamten wurden die Fortbildungen als praxisnah wahrgenommen, sodass ein Transfer in die Unterrichtspraxis ohne viel weitere Vorbereitung möglich erschien. Diese positiven Rückmeldungen bestärkten uns, das Konzept auch auf unsere Lehre im universitären Kontext zu übertragen und den Fünfschritt dort ebenfalls in die Lehre zu implementieren. Auch die Studierenden melden dies als positiv zurück.

5.2 Rückmeldungen zu dem Projekt und weiteres Vorgehen

In Bezug auf das Projekt holten wir sowohl Rückmeldungen der teilnehmenden Schüler:innen als auch der verantwortlichen Lehrkräfte ein. Im Gesamten wurde das Projekt als positiv wahrgenommen. In Bezug auf den Arbeitsaufwand der Begleitforschung meldeten einige Lehrkräfte zurück, dass dieser zu hoch gewesen sei. Hierbei gilt es zu bedenken, dass die Lehrkräfte neben der täglichen Umsetzung einer integrationsförderlichen kooperativen Lerneinheit auch für die tägliche Kontakterhebung der Schüler:innen verantwortlich waren. Dies führte insgesamt zu einer erhöhten Arbeitsbelastung. Es wurde der Vorschlag geäußert, flexiblere Vorgaben für den Einsatz der IKL-Einheiten zu definieren (z. B. zweimal wöchentlich anstatt täglich). Darüber hinaus meldeten uns die Lehrkräfte zurück, dass sie viele positive Erfahrungen gemacht hätten. Exemplarisch sei hier die zufällige Zusammensetzung der Stammgruppen genannt. Durch dieses Vorgehen, welches in vielen Klassen vorher nicht praktiziert wurde, haben sich neue Konstellationen gebildet, die die Lehrkräfte nach eigenen Angaben so wahrscheinlich nicht zusammengesetzt hätten. Die Lehrkräfte empfanden die Zusammenarbeit in den neuen Konstellationen als gewinnbringend. Die Schüler:innen meldeten uns ebenfalls zurück, dass sie die wechselnden Gruppenkonstellationen größtenteils positiv wahrgenommen hätten.

Äußerungen wie „Mein Partnerkind hat mir geholfen“ deuten darauf hin, dass die Qualität der evozierten Kontakte durch die Schüler:innen wahrgenommen wurde.

Derzeit werden die Daten des Projektes ausgewertet. In einem nächsten Schritt sollen diese in anonymisierter Form an die Schulen zurückgemeldet werden.

6. Konklusion/Ausblick

Die Auswertung des SOZIUS-Projektes ist komplex und vielschichtig und bedarf einer sorgfältigen Datenaufbereitung und methodischer Verfahren, die in der Lage sind, die genestete Datenstruktur in einem Längsschnittdesign zu analysieren. Zum jetzigen Zeitpunkt liegen noch keine belastbaren Ergebnisse zur Wirksamkeit der IKL-Methode vor. Erste Erkenntnisse zeigen, dass die Implementationsgüte bei der Durchführung zwischen den Gruppen zum Teil erheblich variierte. Für die weitere Auswertung gilt es nun, Faktoren wie die Implementationsgüte, mit der die teilnehmenden Lehrkräfte IKL durchgeführt haben, in der Auswertung zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollten moderierende Faktoren wie die sozialen Kompetenzen der teilnehmenden Schüler:innen und die Vorerfahrungen sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen mit dem Kooperativen Lernen in die Untersuchung der Wirksamkeit mit einbezogen werden. In einem weiteren Schritt sollen daher Mehrebenenanalysen berechnet werden, um die genestete Struktur sowie mögliche Einflussvariablen ausreichend berücksichtigen zu können.

Über die wissenschaftliche Begleitung hinaus ergeben sich für die Unterrichtspraxis in der Schule einige Gedanken zu Adaptionsmöglichkeiten.

Für den alltäglichen Unterricht außerhalb einer wissenschaftlichen Begleitung gibt es für die Praxis einen größeren Spielraum beispielsweise in Bezug auf die Frequenz der Umsetzung von IKL. Nichtsdestotrotz ist ein regelmäßiger und hochfrequenter Einsatz von IKL empfehlenswert, um von den unterstützenden Effekten des Ritualcharakters und der Übung profitieren zu können. Für die Gestaltung von IKL sollten sowohl die Vorerfahrung der durchführenden Lehrkraft als auch der teilnehmenden Schüler:innen berücksichtigt werden. So können geübte Klassen beispielsweise von einer vom Zufall determinierten Plenumsrunde zusätzlich profitieren. Eine andere Modifikationsmöglichkeit besteht in der Hinzunahme komplexerer kooperativer Methoden wie beispielsweise das Gruppenpuzzle (Borsch, 2010; Brüning & Saum, 2017). Bei einer erweiterten Umsetzung von IKL sollte im Prozess reflektiert werden, ob der Fokus der Einheiten nach wie vor auf der Förderung sozialer Prozesse beruht oder ob der Leistungszuwachs, wie er beispielsweise durch Slavin, Leavey und Madden (1984) oder Borsch (2010) bestätigt wurde, ins Zentrum der Aufgabenstellungen gerückt ist.

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice* (Unabridged, 25th anniversary ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K. & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative Learning: prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35(3), 419–454. <https://org.doi/10.3102/00028312035003419>
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie* (Always learning, 8., aktualisierte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Avramidis, E., Avgeri, G. & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234. <https://org.doi/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Brüning, L. & Saum, T. (2015). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung – Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung* (5. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Brüning, L. & Saum, T. (2017). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung* (11., überarbeitete Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59(3), 815–829. <https://org.doi/10.2307/1130578>
- DeWall, C. N. & Bushman, B. J. (2011). Social acceptance and rejection. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 256–260. <https://org.doi/10.1177/0963721411417545>
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23. <https://org.doi/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Gasteiger Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27(1), 2–14.
- Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (2022). Fachbeitrag: Potenziale des Kooperativen Lernens. Die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (1), 1–17. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111–123. <https://org.doi/10.1024/1010-0652/a000196>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (4. Aufl.). Boston u. a.: Allyn and Bacon.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(3), 277–295.
- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 241–257.
- Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://org.doi/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922–934. <https://org.doi/10.1002/ejsp.504>
- Piercy, M., Wilton, K. & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal of Mental Retardation*, 107(5), 352–360.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(4), 177–187. <https://org.doi/10.1026/0049-8637/a000134>
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(4), 227–236. <https://org.doi/10.1024/1010-0652/a000187>
- Slavin, R. E., Leavey, M. & Madden, N. A. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviors. *The Elementary School Journal*, 84(4), 408–422.
- Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 159–176. <https://org.doi/10.1007/s11618-017-0764-0>
- Weber, S. & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen – Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 257–278.
- Weber, S., Nicolay, P. & Huber, C. (im Erscheinen). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://org.doi/10.1024/1010-0652/a000316>

Qualifizierung von Studierenden des Grund- und Förderschullehramts für Inklusion in Schule und Unterricht

Zusammenfassung

Die Entwicklung von inklusiven Bildungssystemen stellt derzeit weltweit eine der großen Herausforderungen dar. Eng verknüpft ist damit die Frage nach der adäquaten Ausbildung von angehenden Lehrkräften für den inklusiven Unterricht in der Schule. Im Rahmen unseres Projekts wurde vor diesem Hintergrund ein Konzept zur Ausbildung angehender Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht entwickelt, in die universitäre Ausbildungspraxis implementiert und in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen überprüft. Das Konzept richtet sich dabei an Studierende des „Lehramts an Grundschulen“ sowie des „Lehramts für sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule“. In dem vorliegenden Beitrag berichten wir zum einen über das von uns entwickelte Ausbildungskonzept, das neben theoretischen Inhalten zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung verschiedene Praxiselemente enthält. Zum anderen stellen wir erste empirische Ergebnisse aus unserem Projekt vor und verdeutlichen auf diese Weise, ob und inwiefern die Kompetenzentwicklungen der Studierenden des Grund- und Förderschullehramts durch das von uns entwickelte Ausbildungskonzept begünstigt werden können.

Schlüsselworte: Kompetenzentwicklung, Lehramtsstudierende, inklusiver Unterricht, Lehrer:innenbildung, Grundschule, Förderschule

Abstract

The development of inclusive educational systems currently constitutes one of the major worldwide challenges which are intricately linked to the questions revolving around appropriate pre-service teacher training for inclusive education. As part of our project, we developed, implemented, and empirically tested a training concept for pre-service teachers' skills development concerning inclusive education. The training concept addressed pre-service primary school teachers and pre-service special needs teachers. In this contribution, we report on the training concept that consists of theoretical issues concerning the development of inclusive schools and inclusive teaching as well as practice elements. We also present initial empirical results of our project and report on whether and to what extent our training concept can benefit the development of pre-service teachers' skills.

Keywords: skills development, pre-service teachers, inclusive education, teacher education, primary school, special needs school

1. Ziele des Projekts

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) durch die Bundesrepublik Deutschland geht einher mit der Herausforderung, ein inklusives Bildungswesen zu entwickeln und zu etablieren. Das angestrebte Ideal ist dabei die Verwirklichung eines Schulalltags, an dem „alle Personen unabhängig von

individuellen Merkmalen oder Zugehörigkeitszuschreibungen zu bestimmten Gruppen einen gleichberechtigten Zugang haben bzw. gleichberechtigt partizipieren können“ (Textor, 2018, S. 13). Diesem weiten Verständnis von Inklusion, das auf einen Unterricht für *alle* Kinder und Jugendlichen fokussiert, steht dabei ein enges Verständnis von Inklusion gegenüber, bei dem – im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie – beispielsweise zwischen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf unterschieden wird (vgl. hierzu Löser & Werning, 2015). Folgt man beispielsweise dem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ der Kultusministerkonferenz (2011), so wird deutlich, dass es ein besonderes Anliegen ist, Kinder und Jugendliche, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf angezeigt ist, an Regelschulen und nicht länger an Förderschulen zu unterrichten.

Gegenwärtig ist noch weitgehend ungeklärt, wie angehende Lehrkräfte auf diese Herausforderung, qualitativ hochwertigen inklusiven Unterricht für Kinder mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf in der Grundschule zu gestalten, vorbereitet werden können (Forlin, García Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Rodríguez-Hernández, 2010) und wie es gelingen kann, bereits in der Schulpraxis tätige Lehrkräfte im Rahmen der Fort- und Weiterbildung für den inklusiven Unterricht zu qualifizieren. Ohne Zweifel stellt die Professionalität von Lehrkräften eine der wesentlichen Bedingungen für qualitativ hochwertige Lehr-Lernumgebungen dar (Helmke, 2017; Romi & Leyser, 2006).

An dieser Stelle setzt unser Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung für den inklusiven Unterricht“ (KinU) an, das von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) innerhalb der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“¹ gefördert wird. Im Rahmen des Forschungsprojekts haben wir universitäre Lehrveranstaltungen entwickelt, die sich an Studierende der Bachelor-Lehramtsstudiengänge ‚Lehramt an Grundschulen‘ und ‚Lehramt für sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule‘ richten. Die von uns entwickelten Lehrveranstaltungen enthalten dabei zum einen theoretische Einführungen in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘, zum anderen Praxisphasen. Das übergeordnete Ziel ist es dabei gewesen, theoretische Erträge aus den Lehrveranstaltungen durch Praxiserlebnisse und -erfahrungen zu ergänzen und die Studierenden auf diese Weise bestmöglich für den inklusiven Unterricht in der Grundschule zu qualifizieren. Die von uns entwickelten Lehrveranstaltungskonzeptionen – die wir nachfolgend noch ausführlich vorstellen werden – haben wir im Anschluss an deren Entwicklung in die universitäre Ausbildungspraxis implementiert und empirisch anhand einer quasi-experimentellen Studie in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen geprüft.

1 Förderkennzeichen 01NV1730

2. Theoretische Grundlagen und empirischer Forschungsstand

Der Entwicklung der Kompetenzen von angehenden Lehrkräften für den inklusiven Unterricht in der Grundschule kommt eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung adaptiver Lernumgebungen in der inklusiven Schule zu. Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012, S. 8f.) benennt insgesamt vier Werte bzw. Kompetenzbereiche von Lehrkräften, die im inklusiven Unterricht tätig sind: „Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“, „Unterstützung aller Lernenden“, „Zusammenarbeit mit anderen“ und „Persönliche berufliche Weiterentwicklung“. Neben der Kompetenz, mit anderen Personen – d. h. mit Eltern, Lehrkräften sowie weiterem pädagogischem Personal – zu kooperieren sowie sich kontinuierlich weiterzubilden, setzt die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) in ihrem Profil damit einerseits auf das Vorhandensein geeigneter Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber dem inklusiven Unterricht und andererseits auf das erfolgreiche Unterrichten im inklusiven Klassenzimmer mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung aller Lernenden. Auch in anderen aktuellen Modellen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften wird neben pädagogischem, fachlichem und fachdidaktischem Wissen der Stellenwert von überfachlichen Kompetenzen, also beispielsweise von professionellen Werten und Überzeugungen sowie von motivationalen Orientierungen, hervorgehoben (Baumert & Kunter, 2006, 2011). Damit können mit dem Blick auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule insbesondere die persönlichen Ressourcen von Lehrkräften – wie beispielsweise ihre positiven Einstellungen zur Inklusion, ihre inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ihre Bereitschaften und Motivationen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung in der inklusiven Schule – als zentrale Gelingensbedingungen erfolgreicher Erziehung und Bildung herausgestellt werden (Forlin et al., 2010; Martínez, 2003). Unter Einstellung wird dabei in diesem Zusammenhang die psychologische Tendenz verstanden, auf ein Einstellungsobjekt in Form von Zuneigung oder Ablehnung wertend zu reagieren (Eagly & Chaiken, 1993). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beschreiben die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) und Motivation wird schließlich definiert als die „Bereitschaft einer Person, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen [und das] Handeln [...] auf die ausgewählten Ziele [auszurichten]“ (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 101).

Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften konnten in verschiedenen Studien als signifikante Prädiktoren für die Handlungsintentionen von Lehrkräften, adaptiven Unterricht in der inklusiven Schule zu gestalten, herausgestellt werden (Hellmich, Löper & Görel, 2019; MacFarlane & Woolfson, 2013; Sharma & Jacobs, 2016). Allerdings wird auch deutlich, dass gerade angehende Lehrkräfte, die sich noch in der Ausbildung befinden, Bedenken in Hinblick auf die eigenständige Gestaltung inklusiven Unterrichts haben und von dem Eindruck begleitet werden, sich auf den inklusiven Unterricht nicht ausreichend vorbereitet zu fühlen (z. B. Burton & Pace, 2009; Martínez, 2003; Peebles & Mendaglio,

2014; Romi & Leyser, 2006; Stites, Rakes, Noggle & Shah, 2018). Grundsätzlich äußern sie dabei allerdings positive Einstellungen zur Inklusion in Schule und Unterricht (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Romi & Leyser, 2006; Stites et al., 2018).

Die Frage, wie und auf welche Weise angehende Lehrkräfte in der ersten und zweiten Ausbildungsphase der Lehrer:innenbildung auf die Herausforderung, inklusiven Unterricht erfolgreich durchzuführen, vorbereitet und in Hinblick auf ihre persönlichen Ressourcen bestmöglich unterstützt werden können, ist in verschiedenen Untersuchungen in den Blick genommen worden. Im Wesentlichen wurde dabei betrachtet, ob eine Förderung der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den inklusiven Unterricht durch den Besuch universitärer Lehrveranstaltungen ermöglicht wird. Die Ergebnisse aus verschiedenen Studien belegen dabei überwiegend positive Effekte der Teilnahme an Lehrveranstaltungen zur Inklusion in Schule und Unterricht auf die inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehramtsstudierenden (Kopp, 2009; Sharma, Forlin & Loreman, 2008). So konnten Sharma und Nuttal (2016) nachweisen, dass die an ihrer Studie beteiligten Lehramtsstudierenden nach dem Absolvieren eines neunwöchigen Seminars zu dem Thema Inklusion positivere Einstellungen zur Inklusion und höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufwiesen und sich außerdem ihre Bedenken in Bezug auf den inklusiven Unterricht reduzierten.

Im Rahmen weiterer Untersuchungen wurde darüber hinaus der Bedeutung von Praxiserlebnissen für den Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte in Hinblick auf die Gestaltung des inklusiven Unterrichts nachgegangen. Dabei zeigte sich, dass die Teilnahme an spezifischen universitären Seminaren zum Thema Inklusion in Kombination mit Felderfahrungen in Schule und Unterricht zu positiveren Einstellungen, höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie einer größeren Zuversicht in Bezug auf die Durchführung inklusiven Unterrichts beitragen kann (Burton & Pace, 2009; Peebles & Mendaglio, 2014).

Als günstig für die Förderung der Kompetenzen angehender Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht sind darüber hinaus auch internationale Erfahrungen aus dem inklusiven Unterricht zu nennen, die in den letzten Jahren vereinzelt in das Interesse der Forschung gerückt sind. Auch wenn mit der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) und dem Erlass der Kultusministerkonferenz (2011) zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen verbindliche Grundlagen für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland seit einiger Zeit vorliegen, muss dennoch konstatiert werden, dass sich gegenwärtig noch viele Schulen auf dem Weg zu inklusiven Bildungseinrichtungen befinden (Klemm, 2018). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Ausbildung angehender Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung nicht durch Praxisphasen, die international – d.h. in Ländern, in denen Bildungseinrichtungen weitaus stärker inklusiv gestaltet werden, als dies in Deutschland der Fall ist – gesammelt werden, ergänzt werden könnte. Beispielsweise berichten Auner, Palowski-Göpfert und Schüssler (2019) über positive Effekte von Exkursionsreisen nach Großbritannien und Dänemark, d.h. in Länder, die sich durch höhere Inklusionsquoten und länger andauernde Erfahrungen mit In-

klusion als in Deutschland auszeichnen, auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion sowie auf die Reduzierung ihrer Bedenken in Hinblick auf die Realisierung von Inklusion in Schule und Unterricht. Die Erfahrungen aus den Exkursionen können – so Auner et al. (2019) sowie Auner, Schüssler und Palowski-Göpfert (2020) – bei den angehenden Lehrkräften zu neuen Impulsen und Anregungen für das zukünftige Handeln im inklusiven Klassenzimmer beitragen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchungsbefunde gehen wir im Rahmen unseres Forschungsprojekts den beiden folgenden Forschungsfragen nach:

- Kann die Kompetenzentwicklung von Studierenden des ‚Lehramts an Grundschulen‘ sowie des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ für den inklusiven Unterricht durch Praxiserfahrungen im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung zum Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘ begünstigt werden?
- Wird die Kompetenzentwicklung der Studierenden des ‚Lehramts an Grundschulen‘ sowie des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ für den inklusiven Unterricht durch internationale Praxiserfahrungen in stärkerem Maße begünstigt als durch Praxiserfahrungen, die – wie weitgehend üblich – in Schulen am Universitätsstandort angeboten werden?

Den Forschungsfragen begegnen wir in unserem Forschungsprojekt mit der Entwicklung und Überprüfung von zwei Lehrveranstaltungskonzepten, die nachfolgend genauer vorgestellt werden. Beide Konzepte enthalten dabei jeweils eine Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘, die sich über mehrere Veranstaltungstermine erstreckt. Darauf folgt in dem Lehrveranstaltungskonzept A eine Exkursion an Schulen am Universitätsstandort (inklusive eines Besuchs an der Laborschule Bielefeld). In Lehrveranstaltungskonzept B ist vorgesehen, dass die Studierenden des ‚Lehramts an Grundschulen‘ sowie des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ an Exkursionen nach Österreich und Italien teilnehmen. Beide Länder zeichnen sich durch deutlich höhere Inklusionsquoten und weitaus länger andauernde Erfahrungen mit der Gestaltung inklusiven Unterrichts und mit der Entwicklung inklusiver Schulen aus, als dies in Deutschland der Fall ist.

3. Konzeptionen zur Förderung der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden für den inklusiven Unterricht anhand von Praxiserfahrungen

In unserem Forschungsprojekt wurden zwei Lehrveranstaltungskonzepte zur Förderung der Kompetenzen von Studierenden des ‚Lehramts an Grundschulen‘ und des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ für den inklusiven Unterricht entwickelt. Beide Lehrveranstaltungskonzepte enthalten dabei zwei Bausteine, die aufeinander folgen: (1) eine Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘ und (2) Praxiserfahrungen ‚rund um den inklusiven Unterricht‘. Während in Lehrveranstaltungskonzept A Exkursionen vorgesehen sind, die – wie herkömmlich – an Schulen am Universitätsstandort (inklusive eines Besuchs in der Labor-

schule Bielefeld) realisiert werden, enthält das Lehrveranstaltungskonzept B Exkursionen nach Italien und Österreich. In Abbildung 1 („Untersuchungsdesign“) sind die konkreten Abläufe, die mit den beiden Lehrveranstaltungskonzepten angestrebt werden, veranschaulicht. Bei der Implementation der beiden Lehrveranstaltungskonzepte A und B werden die teilnehmenden Studierenden der beiden Studiengänge ‚Lehramt an Grundschulen‘ und ‚Lehramt für sonderpädagogische Förderung‘ jeweils zu drei Messzeitpunkten zu ihren persönlichen Ressourcen (Einstellungen zur Inklusion, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Hinblick auf die Gestaltung des inklusiven Unterrichts, Motivation für die Beschäftigung mit dem Thema Inklusion, Bereitschaft zum inklusiven Unterrichten) befragt: vor und nach der Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘ sowie nach den jeweiligen Praxiserfahrungen. Zusätzlich haben einzelne Studierende nach dem Absolvieren der Exkursionen an leitfadengestützten Interviews teilgenommen.

Studierende, die an dem Lehrveranstaltungskonzept A teilnehmen	Fragebogen (Messzeitpunkt I)	Einführung in das Thema „Inklusion in Schule und Unterricht“	Fragebogen (Messzeitpunkt II)	Exkursion zu einer Schule nach Wahl und Besuch der Labor-schule Bielefeld	Fragebogen (Messzeitpunkt III)
Studierende, die an dem Lehrveranstaltungskonzept B teilnehmen				Exkursionen nach Österreich und Italien	

Abbildung 1: Untersuchungsdesign

In den beiden nachfolgenden Abschnitten werden die beiden Bausteine der Lehrveranstaltungskonzepte A und B (Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘/Praxiserfahrungen durch Exkursionen) beschrieben und erläutert.

3.1 Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Erziehungs- und Bildungsprozesse in der inklusiven Schule“ findet eine Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘, die für beide Lehrveranstaltungskonzepte A und B vorgesehen ist, statt. Die Studierenden der Studiengänge ‚Lehramt an Grundschulen‘ und ‚Lehramt für sonderpädagogische Förderung‘ werden hier mit insgesamt vier Themenblöcken konfrontiert: (1) Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, (2) Soziale Partizipation in der inklusiven Schule, (3) Erziehung und Bildung in der inklusiven Schule und als Vorbereitung auf die jeweiligen Exkursionen: (4) Beobachtung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in der inklusiven Schule.

Im ersten Themenblock „Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive“ beschäftigen sich die Studierenden der Studiengänge ‚Lehramt an Grundschulen‘

und ‚Lehramt für sonderpädagogische Förderung‘ zunächst mit dem Begriff ‚Inklusion‘. Hier erfolgt eine Diskussion darüber, was unter ‚Inklusion‘ verstanden werden kann – ausgehend davon, dass es nach Grosche (2015) „nicht eine einzelne konsensuale Definition von Inklusion“ (S. 35) gibt, die beiden Pole ‚enges‘ und ‚weites‘ Verständnis von Inklusion (Löser & Werning, 2015) jedoch eine Orientierung bieten. Durch diesen Einstieg in die Lehrveranstaltung soll es den Studierenden ermöglicht werden, ein reflektiertes Verständnis von Inklusion zu entwickeln. Im zweiten Themenblock wird in die soziale Partizipation aller Kinder im inklusiven Klassenzimmer eingeführt. Dabei ist nach Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009, S. 134) soziale Partizipation gekennzeichnet durch Freundschaften, Kontakte und positive Interaktionen, positive (Selbst-)Wahrnehmungen sowie die gegenseitige Akzeptanz aller Kinder im inklusiven Klassenzimmer. Potenzielle Möglichkeiten der Verbesserung der sozialen Partizipation aller Kinder werden in diesem Themenblock – auf der Grundlage von aktuellen Befunden aus der empirischen Forschung – vorgestellt und diskutiert.

Im dritten Themenblock werden Möglichkeiten der Gestaltung inklusiver Erziehungs- und Bildungsprozesse erörtert. Hierbei wird ein Schwerpunkt auf das kooperative Unterrichten von Lehrkräften im inklusiven Klassenzimmer gelegt. In Anlehnung an Friend, Cook, Hurley-Chamberlain und Shamberger (2010) werden verschiedene Formen des kooperativen Arbeitens, wie beispielsweise das „Team Teaching“, bei dem beide Lehrkräfte gemeinsam die Verantwortung für den Unterricht übernehmen oder die Form des „One teach, one observe“, bei dem eine Lehrkraft den Unterricht leitet, während die andere Lehrkraft strukturierte Beobachtungen durchführt, vorgestellt. Das Ziel bei diesem Themenblock ist es, dass die Studierenden verschiedene Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Lehrkräften im inklusiven Unterricht kennenlernen sowie Vor- und Nachteile der einzelnen Kooperationsformen abwägen und diskutieren können.

Schließlich erlernen die Studierenden verschiedene Methoden der systematischen Beobachtung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in der inklusiven Schule im vierten Themenblock als Vorbereitung auf die Exkursionen im zweiten Teil der beiden Lehrveranstaltungen. Auf der Grundlage einer theoretischen Einführung in Möglichkeiten der systematischen Beobachtung von Unterricht werden die Studierenden in diesem Themenblock dazu aufgefordert, anhand von Videografien kooperatives Lehrkraft Handeln im inklusiven Klassenzimmer zu beobachten und zu analysieren. Die Studierenden erlernen Formen der Beobachtung von inklusivem Unterricht, Beobachtungsdokumentationen sowie Merkmale und Gütekriterien des systematischen Beobachtens.

3.2 Praxiserfahrungen durch Exkursionen

Auf die Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘ folgen in beiden Lehrveranstaltungskonzepten Praxiserfahrungen durch Exkursionen. Für das Lehrveranstaltungskonzept A ist eine Exkursion an Schulen am Universitätsstand-

ort sowie ein Besuch in der Laborschule Bielefeld vorgesehen. Die Studierenden des ‚Lehramts an Grundschulen‘ sowie des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ hospitieren im inklusiven Unterricht an von ihnen frei gewählten Schulen in der Nähe des Universitätsstandorts. Außerdem besuchen sie die Laborschule Bielefeld. Diese staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen versteht sich als „Schule für alle Kinder ohne jegliche Selektion nach Leistungen“ (von der Groeben, Geist & Thurn, 2011, S. 260).

In Lehrveranstaltungskonzept B nehmen die Studierenden des ‚Lehramts an Grundschulen‘ sowie des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ an Exkursionen nach Oberösterreich (Linz) und Italien (Brixen) teil. Die Exkursionen nach Linz und Brixen wurden ausgewählt, da beide Bildungssysteme bereits seit einer längeren Zeit inklusiver ausgerichtet sind, als dies in der Bundesrepublik Deutschland bisher gegeben ist. So wurden in Italien bereits im Jahr 1977 staatliche Sonderschulen per Gesetz abgeschafft (Enders, 2013). In Österreich fand eine Revision der Lehrer:innenbildung dahingehend statt, dass mittlerweile kein eigenständiges Studium im Fach Förderschulpädagogik mehr möglich ist, sondern stattdessen allen Lehramtsstudierenden Grundkenntnisse inklusiver Pädagogik und Didaktik im Laufe des Studiums vermittelt werden (Feyerer, 2013). Im Zuge der Exkursionen nach Linz und Brixen nehmen die Studierenden an Unterrichtshospitationen in inklusiv ausgerichteten Schulen mit anschließenden Gesprächen mit den Lehrkräften und Schulleitungen teil. Außerdem besuchen sie ausgewählte Lehrveranstaltungen zum Thema „Inklusion in Schule und Unterricht“ an der Freien Universität Bozen (Campus Brixen) und an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz. Hier treten die Studierenden auch in einen Austausch mit ihren Kommiliton:innen aus Linz und Brixen. Das Ziel der Exkursionen nach Brixen und Linz ist zusammenfassend eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung und Analyse mit der Umsetzung von Inklusion in den beiden Bildungssystemen.

In den beiden Lehrveranstaltungskonzepten A und B ist geplant, dass die Studierenden während der Praxisphasen in den inklusiven Schulen Beobachtungen zum Umgang der Lehrkräfte mit Heterogenität und – wenn möglich – zu Kooperationsformen der am Unterricht beteiligten Lehrpersonen tätigen. Im Anschluss daran werden die Studierenden aufgefordert, ihre Beobachtungen gemeinsam theoriegeleitet zu reflektieren.

4. Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt

Im Rahmen des Forschungsprojekts gehen wir – wie bereits dargestellt worden ist – zwei Forschungsfragen nach. Zum einen untersuchen wir, ob und inwiefern die Kompetenzentwicklungen von Studierenden des ‚Lehramts an Grundschulen‘ sowie des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ für den inklusiven Unterricht durch Praxiserfahrungen im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung zum Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘ begünstigt werden. Zum anderen überprüfen wir, ob die Kompetenzentwicklungen der Studierenden für den inklusi-

ven Unterricht durch internationale Praxiserfahrungen in stärkerem Maße verbessert werden als durch Praxiserfahrungen, die – wie weitgehend üblich – in Schulen am Universitätsstandort angeboten werden.

Die Qualität der beiden Lehrveranstaltungs-konzepte haben wir im Sommersemester 2019 ‚unter die Lupe‘ genommen, indem wir beide Konzeptionen in die universitäre Lehre implementiert haben. Im Folgenden geben wir einen Einblick in unsere Studie, indem wir die methodische Herangehensweise darstellen und über erste Ergebnisse berichten.

4.1 Methode

4.1.1 Stichprobe

An unserem Forschungsprojekt waren insgesamt 70 Studierende der beiden Bachelorstudiengänge ‚Lehramt an Grundschulen‘ und ‚Lehramt für sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule‘ an der Universität Paderborn beteiligt. Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Untersuchung im Durchschnitt zwischen 21 und 22 Jahre alt. Insgesamt waren an dem Forschungsprojekt $n = 59$ Studentinnen und $n = 11$ Studenten beteiligt.

Die Studierenden haben im Sommersemester 2019 an einer Lehrveranstaltung zu dem Thema „Erziehungs- und Bildungsprozesse in der inklusiven Schule“ teilgenommen, wobei eine Gruppe von Studierenden nach dem Lehrveranstaltungskonzept A ($N = 32$, Alter: $M = 21.84$, $SD = 2.05$, $Min = 19$, $Max = 28$) und eine weitere Gruppe nach dem Lehrveranstaltungskonzept B ($N = 38$, Alter: $M = 20.92$, $SD = 1.88$, $Min = 18$, $Max = 26$) unterrichtet wurde. In beiden Untersuchungsgruppen waren die Studierenden des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ gegenüber den Studierenden des ‚Lehramts an Grundschulen‘ überrepräsentiert (Gruppe mit Lehrveranstaltungskonzept A: 22 Studierende des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ und 10 Studierende des ‚Lehramts an Grundschulen‘; Gruppe mit Lehrveranstaltungskonzept B: 30 Studierende des ‚Lehramts für sonderpädagogische Förderung‘ und 8 Studierende des ‚Lehramts an Grundschulen‘).

4.1.2 Erhebungsinstrumente

Die Studierenden der beiden Untersuchungsgruppen haben zu insgesamt drei Messzeitpunkten – zu Beginn (Messzeitpunkt 1), nach dem Absolvieren der theoretischen Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘ (Messzeitpunkt 2) sowie im Anschluss an die jeweiligen Praxisexkursionen (Messzeitpunkt 3) – einen Fragebogen bearbeitet (vgl. Abbildung 1). Darüber hinaus wurden einzelne Studierende aus beiden Untersuchungsgruppen (jeweils $n = 5$) anhand eines leitfadengestützten Interviews am Ende der Praxisphasen befragt.

Der Fragebogen, den wir zu den drei Messzeitpunkten eingesetzt haben, umfasste beispielsweise Fragebogenskalen zu den Einstellungen der Studierenden zur Inklusion (Beispielitem: „Ich bin davon überzeugt, dass jedes Kind in der Regelschule lernen kann, wenn die Lerninhalte an die je individuellen Bedürfnisse angepasst sind.“; Mahat, 2008), zu ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die eigene Gestaltung des inklusiven Unterrichts (Beispielitem: „Ich bin davon überzeugt, Unterricht so organisieren zu können, dass alle Kinder in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen.“; Kopp, 2009), zu ihrer Motivation, sich mit dem Thema Inklusion zu beschäftigen (Beispielitem: „Ich finde es interessant, etwas über Inklusion zu lernen.“; Görel, 2019) sowie zu ihrer Bereitschaft, inklusiven Unterricht durchführen zu wollen (Beispielitem: „Ich bin bereit, zukünftig in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.“; Seifried & Heyl, 2016).

Die leitfadengestützten Interviews waren unter inhaltlichem Gesichtspunkt an den Konstrukten, die im Fragebogen thematisiert sind, orientiert. So wurden die Studierenden mit dem Ziel eines vertieften Verständnisses ihrer Perspektiven und Lernprozesse beispielsweise zu ihren Einstellungen zur Inklusion („Was halten Sie von Inklusion?“/„Welche Vorteile sehen Sie beim inklusiven Unterricht?“/„Hat sich Ihre Einstellung zu Inklusion im Laufe des Seminars verändert?“), zu ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Hinblick auf die Gestaltung des eigenen inklusiven Unterrichts („Sind Sie zuversichtlich, dass Ihnen inklusiver Unterricht gelingen kann?“/„Hat sich durch das Seminar und die Hospitationen etwas an Ihrer Sicherheit oder Unsicherheit hinsichtlich der Gestaltung inklusiven Unterrichts verändert?“), zu ihrer Bereitschaft zum inklusiven Unterrichten („Sind Sie bereit, inklusiven Unterricht durchzuführen?“/„Hat sich Ihre Bereitschaft zum inklusiven Unterrichten durch die Teilnahme am Seminar verändert?“) sowie zu ihrem Interesse für die Beschäftigung mit dem Thema Inklusion („Wie ist Ihr Interesse an der Beschäftigung mit dem Thema Inklusion?“/„Hat sich Ihr Interesse an inklusionsspezifischen Themen durch den Besuch des Seminars verändert?“) interviewt.

4.2 Erste Ergebnisse

Die an dem Forschungsprojekt beteiligten Studierenden beider Untersuchungsgruppen weisen zu allen drei Messzeitpunkten tendenziell positiv ausgeprägte Einstellungen zur Inklusion, hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie eine hohe Motivation für die Beschäftigung mit dem Thema Inklusion auf. Grundsätzlich bekunden sie auch eine hoch ausgeprägte Bereitschaft dafür, inklusiv unterrichten zu wollen. Anhand von zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung haben wir statistisch überprüft, ob es Veränderungen zwischen den beiden Untersuchungsgruppen über den Projektzeitraum hinweg gegeben hat (Bühner & Ziegler, 2017). Die von uns ermittelten Ergebnisse, die im Detail an anderer Stelle berichtet werden (Franzen, Hellmich & Albers, i.V.), weisen auf signifikante positive Effekte von Lehrveranstaltung und Praxiserfahrungen auf die Einstellungen der Studierenden beider Untersuchungsgruppen zur Inklusion, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und

ihre Motivation für die Beschäftigung mit dem Thema Inklusion hin. In Folge der Teilnahme an der Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘ sowie an den anschließenden Exkursionen sind sowohl die Einstellungen der Studierenden beider Untersuchungsgruppen zur Inklusion als auch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und ihre Motivation für die Beschäftigung mit dem Thema Inklusion zum dritten Messzeitpunkt signifikant höher ausgeprägt, als dies zum ersten Messzeitpunkt der Fall gewesen ist. Die Annahme, dass die Entwicklung der persönlichen Ressourcen der Studierenden, die Praxisphasen in Italien und Österreich erlebt haben, – im Vergleich zu den Studierenden, die Praxiserfahrungen in Schulen am Universitätsstandort gemacht haben – besonders positiv begünstigt wird, lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse hingegen nicht stützen.

Mit je fünf zufällig ausgewählten Studierenden aus den beiden Untersuchungsgruppen haben wir im Anschluss an die Lehrveranstaltungen vertiefte Einzelinterviews geführt, um einen genaueren Einblick in die inklusionsbezogenen Kompetenzentwicklungsprozesse der Studierenden zu erhalten. Die Einzelinterviews verdeutlichen, dass die Studierenden der beiden Untersuchungsgruppen betonen, dass sie positive Effekte der Lehrveranstaltungen mit den integrierten Praxisphasen in Hinblick auf die Entwicklung ihrer Kompetenzen für den inklusiven Unterricht erkennen. So erklären sie beispielsweise, dass sich die Lehrveranstaltungen positiv auf ihre Einstellungen zur Inklusion in Schule und Unterricht ausgewirkt haben: „Ja, ich konnte daraus sehr viel [...] mitnehmen. Und hab halt‘ gesehen, dass es doch anders funktioniert als [...] es irgendwie in unseren Köpfen verankert ist, dass alle zusammen auf einer Fläche gut und auch jahrgangsübergreifend lernen können“ (Interview 1, Untersuchungsgruppe ‚Lehrveranstaltungskonzept A‘). Die Studierenden berichten auch, dass sie sich in Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts selbstwirksamer fühlen: „[Das Projekt] hat mir dafür Sicherheit gegeben, [...] weil man durch die Seminare erstmal so ne theoretische Grundlage hatte und das durch die Exkursion in der praktischen Anwendung dann beobachten konnte“ (Interview 7, Untersuchungsgruppe ‚Lehrveranstaltungskonzept B‘). Die Studierenden äußern, dass sie motiviert sind, sich mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen und weitere Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion besuchen möchten. Die Studierenden, die an den Exkursionen nach Linz und Brixen beteiligt waren, erklären, dass sie den informellen Austausch mit Kommiliton:innen aus dem In- und Ausland in Hinblick auf die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen für den inklusiven Unterricht als wichtig erachten.

5. Schlussfolgerungen und Implikationen

Die Frage nach der angemessenen Vorbereitung von angehenden Lehrkräften auf die erfolgreiche Gestaltung inklusiven Unterrichts erweist sich bislang noch als weitgehend unbeantwortet. Ziel des in diesem Beitrag vorgestellten Forschungsprojekts war es deshalb, Maßnahmen und Möglichkeiten der Qualifizierung von Studierenden des Lehramts an Grundschulen und des Lehramts für sonderpädagogische Förderung in

der Form von Lehrveranstaltungen mit integrierten Praxisphasen zu entwickeln und empirisch zu prüfen. Erste Ergebnisse aus unserem Forschungsprojekt deuten darauf hin, dass die theoretische Einführung in das Thema ‚Inklusion in Schule und Unterricht‘ in Kombination mit den praxisbezogenen Interventionen zu einer Verbesserung der Kompetenzen der Lehramtsstudierenden für den inklusiven Unterricht, d.h. ihrer Einstellungen zur Inklusion, ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Gestaltung des eigenen inklusiven Unterrichts, ihrer Motivation für die Beschäftigung mit Inklusion und ihrer Bereitschaft zum inklusiven Unterrichten, beitragen kann – unabhängig davon, ob die Praxiserfahrungen im In- oder Ausland gemacht wurden. Eine geeignete Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule scheint sich damit möglicherweise durch die Verknüpfung der Vermittlung von theoretischem Grundlagenwissen mit begleiteten und gemeinsam reflektierten Praxiserfahrungen auszuzeichnen. Die im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelte Konzeption kann deshalb zukünftig bei der Planung von Lehrangeboten in Bachelor- und Masterstudiengängen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt werden.

Literatur

- Auner, N., Palowski-Göpfert, M. & Schüssler, R. (2019). Ein Blick über den Tellerrand: Inklusion und Heterogenität im internationalen Vergleich erfahren. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2(3), 102–122. <https://org.doi/10.4119/hlz-2467>
- Auner, N., Schüssler, R. & Palowski-Göpfert, M. (2020). „Bei uns läuft’s ja doch gar nicht so schlecht“ – Internationale Exkursionsreisen als Reflexionsanlässe. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 3(2), 345–356. <https://org.doi/10.4119/hlz-2503>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://org.doi/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Burton, D. & Pace, D. (2009). Preparing pre-service teachers to teach mathematics in inclusive classrooms: A three-year case study. *School Science and Mathematics*, 109(2), 108–115. <https://org.doi/10.1111/j.1949-8594.2009.tb17943.x>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Enders, A. (2013). Italiens inklusive Schulen – ein Vorbild für Deutschland? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 88–101.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: Selbstverlag.
- Feyerer, E. (2013). LehrerInnenbildung im Umbruch. Aktuelle Entwicklungen in Österreich. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikati-*

- onen braucht die inklusive Schule? (S. 181–212). Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://org.doi/10.30820/9783837966121-181>
- Forlin, C., García Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. & Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739. <https://org.doi/10.1080/13603111003778569>
- Franzen, K., Hellmich, F. & Albers, T. (in Vorbereitung). *Effekte der Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden auf ihre Kompetenzen für den inklusiven Unterricht in der Grundschule*.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://org.doi/10.1080/10474410903535380>
- Görel, G. (2019). *Inklusiver Unterricht aus Sicht von Grundschullehrkräften. Die Bedeutung von persönlichen Ressourcen*. Wiesbaden: Springer. <https://org.doi/10.1007/978-3-658-26175-7>
- Groeben, A. von der, Geist, S. & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 260–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. <https://org.doi/10.1007/978-3-658-06604-8>
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Hellmich, F., Löper, M. F. & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – A study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 36–48. <https://org.doi/10.1111/1471-3802.12476>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://org.doi/10.1080/13603110701284680>
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(2), 17–24. <https://org.doi/10.3224/ezw.v26i2.21066>
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitude and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools:

- An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52. <https://org.doi/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Martínez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473–494.
- Peebles, J. L. & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321–1336. <https://org.doi/10.1080/13603116.2014.899635>
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85–105. <https://org.doi/10.1080/08856250500491880>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28–53). Weinheim: Beltz Verlag.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://org.doi/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U. & Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educator's intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://org.doi/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U. & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142–155. <https://org.doi/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Stites, M. L., Rakes, C. R., Noggle, A. K. & Shah, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21–39. <https://org.doi/10.2478/dcse-2018-0012>
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Michael Grosche, Thomas Hennemann, Christian Huber, Johannes König, Markus Spilles, Annika Bartling, Jacquelin Kluge, Katharina Gottfried, Kathrin Fussangel, Kai Kaspar, Cornelia Gräsel, Conny Melzer & Sarah Strauß

Das Fortbildungskonzept des PARTI-Projekts: Ein auf Partizipation bezogenes Response-to-Intervention- Modell (PARTI) für den Förderschwerpunkt emotional- soziale Entwicklung

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird das Fortbildungskonzept des Projekts „Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell“ (PARTI) für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung beschrieben. Aus den Professionalisierungserfordernissen der inklusiven Praxis ergibt sich, dass sich Fortbildungskonzepte nicht an einzelne Lehrkräfte richten, sondern vielmehr das ganze Kollegium von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften einbezogen werden sollte. Das PARTI-Modell beschreibt ein systematisches Rahmenkonzept auf Schulebene zur Steuerung von Förderung und Diagnostik. Konkrete Methoden, die im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung als evidenzbasiert gelten, werden in kokonstruktiv kooperierenden Teams der Schule erarbeitet, adaptiert und umgesetzt. Das zugehörige Fortbildungskonzept besteht aus vier ganztägigen Fortbildungen, die durch fünf Coachings begleitet werden. Eine Befragung der Teilnehmenden bestätigt insgesamt die Zufriedenheit mit dem Fortbildungskonzept („gut“ bis „eher gut“), dessen Wirksamkeitsprüfung aber noch aussteht. Gegenwärtig werden die zentralen Bausteine des Fortbildungskonzepts in einer Online-Lernplattform digitalisiert, um eine Dissemination des PARTI-Modells an interessierten Schulen zu ermöglichen.

Schlüsselworte: Response-to-Intervention, Inklusionsmodell, kokonstruktive Kooperation, Primarstufe, externalisierende Verhaltensprobleme

Abstract

In the present paper, we describe the in-service teacher training concept within the project “participation in a response-to-intervention model” (PARTI) for students with emotional and behavioural disabilities. Given the demands of professionalisation in inclusive education, the teacher training concept does not address individual teachers but rather the whole school staff, including general and special education teachers. The PARTI model describes a systematic school-wide framework for linking assessment and intervention. Teacher teams collaborate, co-construct, adapt and implement specific evidence-based methods for students with emotional and behavioral disturbances. The teacher training concept consists of four training days and five coaching sessions. In an evaluation study, trained teachers reported being satisfied with the training concept. However, evaluation of its effectiveness is still in progress. To increase the dissemination of the PARTI model, its key contents will be digitalised for online in-service teacher trainings.

Keywords: Response-to-Intervention, inclusion model, co-constructive collaboration, primary education, emotional and behavioural disturbances

1. Ziele des Projekts

Aktuell initiieren viele Schulen einen systematischen Schulentwicklungsprozess zur Umsetzung von Inklusion. Schulentwicklung zeichnet sich durch Top-Down- und Bottom-Up-Strategien aus, die sich im Optimalfall gegenseitig ergänzen (Moser, 2013). Top-down-Strategien meinen die Steuerung von oben, also beispielsweise durch die Bildungspolitik, Bildungsadministration und Schulleitung. Als Bottom-Up werden diejenigen Strategien bezeichnet, die Lehrkräfte aus ihrer individuellen und konkreten Arbeit vor Ort selbstständig entwickeln.

Der Schulentwicklungsprozess zur Umsetzung von Inklusion steht vor mindestens zwei besonderen Herausforderungen. Die erste Herausforderung liegt darin begründet, dass bisher zu wenige Top-Down-Strategien im Sinne von konkreten Inklusionsmodellen vorliegen, die flächendeckend umgesetzt werden könnten. Da die einzelschulischen Bedingungen vor Ort bezüglich der Inklusionsherausforderungen sehr individuell sind, sind Schulen häufig gezwungen, ihre Inklusionsmodelle Bottom-Up zu entwickeln (Moser, 2013). Während dies vielen Schulen durchaus erfolgreich gelingt, fühlen sich andere Schulen alleine gelassen und überfordert, was aus mindestens zwei Gründen nicht verwundert. Einerseits haben längst nicht alle Schulen genügend Kraft und Ressourcen, einen solchen inklusiven Systemwandel nur von innen heraus anzustoßen und zu begleiten. Andererseits können Schulen aus den vielen positiven Beispielen anderer Schulen kaum lernen, da aufgrund der individuellen Bottom-Up-Entwicklungen eine Abstrahierung in schulübergreifende Top-Down-Modelle schwierig ist.

Die zweite Herausforderung liegt darin begründet, dass die inklusiven Professionsverständnisse der beteiligten Professionen (z. B. Sonder- und Regelschulpädagogik) bislang wenig präzise ausgearbeitet sind (Neumann, Grüter, Eckel, Lütje-Klose & Wild, 2021). Auf normativer Ebene des sogenannten weiten Inklusionsverständnisses wird von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften eine gemeinsame Zuständigkeit für *alle* Lernenden gefordert (Hinz, 2002; Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014), was eine kollektive Verantwortungsübernahme für alle Lernenden sowie die Überwindung tradierter Rollenverständnisse erfordert (Kluge & Grosche, 2021). Traditionell sind sonderpädagogische Lehrkräfte vor allem für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen verantwortlich und übernehmen insbesondere deren individuelle Diagnostik und Förderung; Regelschullehrkräfte sind dahingegen vor allem für Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarfe verantwortlich und übernehmen insbesondere die Klassenleitung und den Klassenunterricht. Die bisher in der Literatur kaum präzisierten aber geforderten inklusiven Verantwortlichkeiten und Rollenverständnisse müssen daher erst in enger und tiefgehender Kooperation der beteiligten Professionen ausgehandelt werden (Kluge & Grosche, 2021; Lütje-Klose et al., 2014).

Den zwei genannten Herausforderungen kann durch die Entwicklung eines konkreten Inklusionsmodells begegnet werden, das folgende vier Ansprüche erfüllt: Es muss (a) inklusionstheoretisch fundiert sein, (b) konkret genug sein, um inklusive Schulentwicklungen Top-Down anzustoßen, aber gleichzeitig (c) offen genug sein,

dass Schulen das Modell an ihre individuellen Bedarfe Bottom-Up anpassen können, und (d) Kooperationsprozesse initialisieren, um durch Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Lehrkräften eine inklusive Professionalisierung zu ermöglichen.

Ein solches Inklusionsmodell sowie das zugehörige Fortbildungskonzept beschreiben wir im vorliegenden Beitrag unter dem Namen „Partizipation in Response-to-Intervention“ (PARTI)¹. Das Fortbildungskonzept richtet sich in erster Linie an Kollegien ganzer Schulen, insbesondere an Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte, die gemeinsam im Team einen inklusiven Schulentwicklungsprozess gestalten wollen bzw. sollen. Während wir glauben, dass sich unser Inklusionsmodell für verschiedene sonderpädagogische Förderbedarfe eignet, spezifizieren wir es im vorliegenden Beitrag ausschließlich für die Förderung und Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in der emotional-sozialen Entwicklung und wenden es auf die Arbeit in Grundschulen an. Wir nehmen an, dass Lehrkräfte, die im PARTI-Modell durch Fortbildungen professionalisiert werden, (1) zunehmend enger und tiefergehend miteinander kooperieren, (2) dadurch ihre Lehrkraftkompetenzen weiterentwickeln, (3) ihre Selbstwirksamkeit verbessern und ihre inklusionsbezogene Einstellungen positiver werden, (4) das PARTI-Modell zunehmend in den Unterrichtsalltag integrieren, was (5) mittelfristig die Partizipation aller Schülerinnen und Schüler erhöht.

2. Grundlagen des PARTI-Modells

Das PARTI-Modell basiert auf dem Response-to-Intervention-Modell (RTI-Modell), ein US-amerikanisches Modell zur Steuerung von Diagnostik und Förderung unabhängig von der amtlichen Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (Fuchs & Fuchs, 2006). Die Grundidee des RTI-Modells ist die kontinuierliche und adaptive Herstellung und Evaluation der Passung von evidenzbasierten Fördermethoden zu den Bedürfnissen jedes Schülers und jeder Schülerin.

Stark vereinfacht besteht ein RTI-Modell in der Regel aus drei sogenannten Förderstufen (detaillierter s.u. sowie bei Grosche & Casale, 2021): In Stufe 1 erhalten alle Schülerinnen und Schüler einen hochwertigen Unterricht. Mehrmals im Jahr werden ihre Entwicklungsstände diagnostiziert, um Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die noch nicht ausreichend vom Unterricht profitieren. Diese Schülerinnen und Schüler erhalten Anspruch auf eine intensivere evidenzbasierte Förderung in Förderstufe 2 und, sollte diese Förderung nicht erfolgreich sein, auf Stufe 3 nochmals eine stärker individualisierte Förderung. Der Erfolg der Förderung in den Stufen 2 und 3 wird prozessbegleitend durch Verlaufsdagnostik evaluiert, um die

¹ Autorenhinweis: Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01NV1733A und 01NV1733B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Förderung rasch an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Das RTI-Modell wurde frühzeitig als mögliches Inklusionsmodell für das deutsche Schulsystem vorgeschlagen (Huber & Grosche, 2012). Aufgrund der Konkretheit des RTI-Modells wurde dieser Vorschlag auf der einen Seite begrüßt (z.B. Wember, 2013). Auf der anderen Seite sprachen jedoch einige Forschende dem RTI-Modell jegliche inklusive Tragfähigkeit ab (z.B. Ferri, 2012; Hinz, 2013; Limbach-Reich, 2015; Reich, 2014). Zwar waren viele Kritikpunkte eher allgemein gegen empirisch-quantitatives Vorgehen gerichtet, aber ebenso wurden RTI-spezifische Kritikpunkte geäußert, die zur inklusiven Weiterentwicklung des RTI-Modells anregen sollten. Zwei dieser spezifischen Kritikpunkte wollen wir besonders diskutieren und in unserem vorgeschlagenen PARTI-Modell bearbeiten.

Der erste Kritikpunkt lautet, dass das RTI-Modell die inklusionstheoretisch zentrale Forderung der Partizipation aller Schülerinnen und Schüler am regulären Unterricht ignoriere. Tatsächlich werden in einigen (aber längst nicht allen) RTI-Konzeptionen die Schülerinnen und Schüler auf Förderstufe 2 und 3 aus dem Unterricht herausgenommen, um in externen Kleingruppen effektiver gefördert zu werden (Fuchs & Fuchs, 1998; Fuchs et al., 2015; Fuchs, Fuchs & Stecker, 2010), was deren Partizipation verringert.

Der zweite Kritikpunkt betrifft die strikte Trennung der Verantwortlichkeiten der Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräfte in vielen RTI-Modellen, in denen jeder Profession (Sonder- und Regelschulpädagogik) möglichst trennscharfe Aufgaben zugeschrieben werden. Professionstheoretisch betont diese strikte Aufgabenteilung die Tradierung gegenwärtiger Professionsverständnisse in der Inklusion entlang von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarfen (Lütje-Klose et al., 2014). Das könnte dazu führen, dass beide Professionen sich ihrer eigenen Expertise durch das Stärken der Professionsgrenze vergewissern und daher auf die Trennung der Schüler:innenschaft in zwei Gruppen angewiesen sind: Die Legitimation der eigenen Arbeit, die eigene Expertise und Professionalität könnten sich somit aus dem „Sonderstatus“ von einigen Kindern ergeben, für die die sonderpädagogischen Lehrkräfte besonders und die Regelschullehrkräfte weniger verantwortlich sind. Und diese Trennung steht, wie oben beschrieben, im diametralen Widerspruch zum weiten Inklusionsbegriff.

Auch wenn einschränkend betont werden muss, dass beide geäußerten Kritikpunkte bisher noch nicht empirisch geprüft wurden, erscheinen sie plausibel. Daher schlagen wir im folgenden Abschnitt ein überarbeitetes RTI-Modell vor, das zwar weiterhin an den zentralen Prinzipien der (1) Evidenzbasierung und (2) Praktikabilität festhält, jedoch um (3) Partizipationsorientierung ergänzt wird und durch (4) zwei Modi der Fortbildungen und (5) der tiefgehenden Kooperation erworben werden soll (Grosche et al., 2019). Erstens werden im PARTI-Modell vor allem solche Methoden zur Diagnostik und Förderung angeboten, die in empirischen Studien ihre Wirksamkeit erwiesen haben. Zweitens sind alle Methoden praktikabel, so dass deren Umsetzung grundsätzlich lehrbar, erlernbar und den jeweiligen schulischen Bedarfen entsprechend adaptierbar ist. Drittens zielen alle Methoden auf die

Erhöhung der Partizipation (Huber, 2019) der Schülerinnen und Schüler ab. Viertens werden vier ganztägige Fortbildungen (begleitet von fünf Coachings) angeboten, in denen die beteiligten Lehrkräfte das PARTI-Modell erlernen. Fünftens erfolgen die Erarbeitung der Methoden, die Anpassung an die individuellen Bedarfe der Schule und die praktische Umsetzung v.a. durch tiefgehende Kooperationsprozesse der beteiligten Teams.

Das PARTI-Modell besteht vorerst aus den ersten beiden Förderstufen (die dritte Förderstufe ließe sich aber ergänzen), die an dieser Stelle lediglich skizziert und im folgenden Abschnitt weiter ausgearbeitet werden. Jede Stufe besteht dem RTI-Modell folgend aus einer evidenzbasierten Förder- und einer Diagnostikmethode. In der ersten Stufe wird auf ein effektives Classroom Management und die Gruppenkontingenzmethode namens KlasseKinderSpiel (Evidenzbasierung bei Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang & Vannest, 2016) gesetzt. Mittels eines universellen Verhaltensscreenings (Evidenzbasierung bei Casale, Volpe et al., 2019) werden diejenigen Kinder identifiziert, die von dieser Förderung auf Stufe 1 noch nicht ausreichend profitieren. Diese Kinder erhalten Anspruch auf individualisierte Förderung in der zweiten Stufe, die aus regelmäßigen Feedback-Karten als Fördermethode (Evidenzbasierung bei Riden, Taylor, Lee & Scheeler, 2018) sowie einer Verhaltensverlaufsdiagnostik zur Evaluation der Förderung (Evidenzbasierung bei Casale, Huber, Hennemann & Grosche, 2019) besteht. Diese Methoden zielen nicht nur auf die Verhaltensförderung der Schülerinnen und Schüler ab, sondern ebenso auf die Aufrechterhaltung und Förderung ihrer Partizipation im Klassenverband.

3. Vorstellung des Fortbildungskonzepts

Das Fortbildungskonzept wird in Gänze bei Bartling et al. (2021) ausführlich beschrieben, worauf auch die folgenden gekürzten Ausführungen basieren. Das Fortbildungskonzept besteht im Kern aus vier ganztägigen aufeinander aufbauenden Fortbildungen à sechs Stunden und fünf begleitenden Coachings à zwei Stunden, die im Zeitrahmen eines halben Schuljahres in inklusiven Grundschulen durchgeführt wurden. Zuvor schulte die Projektleitung eine größere Anzahl an fortbildenden Personen in vier halbtägigen Weiterbildungen zu den Inhalten des PARTI-Modells und der Fortbildungen/Coachings sowie deren didaktischer Umsetzung. Jeweils zwei geschulte Personen bildeten dann ein Fortbildungsteam und begleiteten eine Schule bzw. ein Kollegium.

Ein Steuergruppencoaching und vier fortbildungsbegleitende Coachings

Das erste Coaching fand vor Fortbildungsbeginn mit einer Steuergruppe statt. Dieser Gruppe gehörten die fortbildenden Personen, die Schulleitung, die Leitung des offenen Ganztags, eine sonderpädagogische Lehrkraft, eine dem Projekt gegenüber kritisch eingestellte sowie eine befürwortende Lehrkraft an. Nach einer Präsentation

des Fortbildungskonzepts, insbesondere der Rahmenbedingungen und des Ablaufs der Fortbildungen, wurden Bedenken und Erwartungen an das Projekt besprochen sowie Teamstrukturen des Schulpersonals und Zeitfenster für regelmäßige Teamtreffen im Schulalltag festgelegt. Die Teams, die im Fortbildungszeitraum das PARTI-Modell erlernen und umsetzen sollten, werden im Folgenden PARTI-Teams genannt.

Danach startete die Fortbildungsreihe. Jede der vier Fortbildungen wurde durch ein zeitlich versetztes Coaching begleitet, in dem sowohl die Kooperation im PARTI-Team reflektiert, als auch das Verständnis und die Umsetzung der PARTI-Methoden diskutiert wurden.

Fortbildung 1

Die erste Fortbildung bestand aus vier inhaltlichen Blöcken zu den theoretischen Grundlagen des PARTI-Modells, die im Verlauf der Fortbildungsreihe immer wieder aufgegriffen wurden. Der erste Block sensibilisierte das Kollegium für die Herausforderungen, die Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung mit sich bringt, wie z.B. häufigere Unterrichtsstörungen oder eine geringere Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen in der Klassengemeinschaft.

Der zweite Block umfasste das Thema Partizipation. Partizipation kann auf mindestens drei Arten gefördert werden (Huber, 2019). Erstens ist ein regelmäßiger und positiver Kontakt zwischen Schulkindern wichtig, um die Partizipation jedes Gruppenmitglieds zu sichern (intergroup contact theory). Förderung außerhalb des regulären Unterrichts kann daher die Partizipation der Betroffenen bedrohen, weshalb im PARTI-Projekt nur Fördermethoden im Klassenverbund umgesetzt wurden. Zweitens gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen hohen Sozialkompetenzen und der Partizipation. Andersherum führen geringe Sozialkompetenzen häufig zu einem Ausschluss aus der Gruppe (social skills deficit model), weshalb im PARTI-Projekt vor allem prosoziale Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler durch spezifische Fördermethoden (s.u.) gefördert wurden. Drittens bilden sich die Mitschülerinnen und Mitschüler eine Meinung über ein Kind, je nachdem wie die Lehrkraft diesem Kind öffentliches Feedback gibt (social referencing theory). Weil öffentliches negatives Feedback im Unterricht dazu beiträgt, dass das adressierte Kind auch durch die Klassengemeinschaft negativ bewertet wird, wurde das Feedback in den spezifischen PARTI-Methoden (s.u.) möglichst positiv ausgerichtet. Alle drei Arten der Förderung der Partizipation wurden im Verlauf der Fortbildungsreihe wiederholt aufgegriffen, um sie bei der Planung und Umsetzung der Fördermethoden zu berücksichtigen.

Im dritten Block wurde das PARTI-Modell beschrieben, welches die spezifischen Methoden der Förderung und Diagnostik entlang der Förderstufen 1 und 2 organisiert. Alle Methoden des PARTI-Modells wurden von den einzelnen PARTI-Teams gemeinsam verantwortet. Die PARTI-Teams planten gemeinsam die Methoden und

diskutierten Herausforderungen bei der Umsetzung, um verschiedene Perspektiven mit einzubeziehen und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten.

Der vierte Block schaffte eine Basis für die angestrebte intensive Kooperation in den PARTI-Teams. Hierzu wurde die Theorie kokonstruktiver Kooperation (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020) herangezogen, wonach drei Arten von Kooperation unterschieden werden können. Erstens können Informationen und Materialien ausgetauscht werden; zweitens können bei einem gemeinsamen Ziel verschiedene Aufgaben aufgeteilt werden; und drittens können Ziele, Aufgaben und Handlungen gemeinsam ausgehandelt, entwickelt und reflektiert (*ko-konstruiert*) werden. Jede Kooperationsform hat in der schulischen Praxis ihre Berechtigung. Da das PARTI-Modell eine herausfordernde schulische Innovation zur Umsetzung schulischer Inklusion darstellt, sind Austausch und Arbeitsteilung keine geeigneten Kooperationsformen. Stattdessen eignet sich für die Erarbeitung und Umsetzung des PARTI-Modells vor allem die kokonstruktive Kooperation. Um solche tiefgehenden Kooperationsprozesse zu fördern, erhielten die PARTI-Teams in Anlehnung an Popp, Melzer und Methner (2017) eine Protokollvorlage, welche die Teamtreffen in fünf Schritten strukturierte:

1. Reflexion der bisherigen Umsetzung (z. B. Was lief schon ganz gut?)
2. Aushandlung gemeinsamer Ziele (z. B. Was wollen wir noch verändern?)
3. Erarbeitung von konkreten Schritten, um die Methoden adäquater umzusetzen
4. Erstellung eines Umsetzungsplans
5. Vorbereitung der nächsten Reflexionsrunde (z. B. Woran erkennen wir, dass wir unser Ziel erreicht haben?)

Fortbildung 2

Die zweite Fortbildung bestand aus drei Blöcken und vermittelte Wissen zur Entstehung von Verhaltensstörungen und darauf aufbauend die Methoden der Förderung und Diagnostik auf Förderstufe 1. Im ersten Block wurde das aktuelle fachwissenschaftliche Wissen über Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen und Störungen des Sozialverhaltens dargelegt (z. B. Symptomatik, Entstehung, Prävention bzw. Intervention und Diagnostik). Dabei wurde herausgearbeitet, dass insbesondere präventiv ausgerichtete Methoden der Förderung und Diagnostik die Entstehung solcher Störungen verhindern bzw. deren Verlauf abmildern können.

Der zweite Block widmete sich der Fördermethode auf der ersten Stufe des PARTI-Modells, also dem Thema Classroom Management (z. B. Festlegung von Regeln und verbundenen Konsequenzen bei Regelbrüchen sowie die regelmäßige Durchführung von Verfahrensweisen zur Schaffung eines routinierten Schulalltags) und dem KlasseKinderSpiel (Hillenbrand & Pütz, 2008). Das KlasseKinderSpiel ist eine evidenzbasierte Gruppenkontingenzmethode, die während des regulären Unterrichts gespielt wird. Hierzu werden 1) Kinder einem von mehreren Klassenteams zugeordnet, 2) Regelverstöße im Sinne unangemessener Verhaltensweisen auf Teamebene unmittelbar – aber ohne dabei individuell negatives Feedback zu geben – angezeigt und

aufsummiert und 3) Kinder des Teams mit den wenigsten Regelverstößen belohnt. In der Fortbildung erlernten die Teilnehmenden die theoretischen Grundlagen und Adaptionsmöglichkeiten (z. B. Wie können Gruppen eingeteilt werden? Welche Verstärker bieten sich an? Soll mit einer klassenspezifischen Obergrenze an Regelverstößen gearbeitet werden, sodass auch mehrere Teams, die unter dieser Grenze bleiben, gewinnen können? Sollen statt Regelverstößen lieber positive Verhaltensweisen gezählt werden?). Die Aufgabe der PARTI-Teams war die Aktualisierung ihres bisherigen Wissens, die kritische Reflexion des KlasseKinderSpiels vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Haltung und letztendlich die Umsetzungsplanung des KlasseKinderSpiels. Hierbei sollte das Spiel so geplant werden, dass die Partizipation der Klasse maximiert wird: Welche konkreten Verhaltensweisen sollen im Spiel gefördert werden (social skills deficit model)? Wie sollen die Teams zusammengesetzt bzw. variiert werden (intergroup contact theory)? Wie kann während des Spiels öffentliches negatives Feedback vermieden werden (social referencing theory)?

Im dritten Block wurde die Integrated Teacher Report Form (Volpe et al., 2018) als diagnostische Methode der ersten PARTI-Stufe vorgestellt. Das universelle Verhaltensscreening misst mittels Kurz- (16 Items) oder Langversion (47 Items) die zwei Faktoren „Probleme im lernförderlichen Verhalten“ (z. B. „beginnt mit der Aufgabenbearbeitung nicht selbstständig“) und „störendes/oppositionelles Verhalten“ (z. B. „hat Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern“). Im PARTI-Modell wurde die Instruktion des Screenings so verändert, dass die Screeningergebnisse nicht mehr als Verhaltensstörungen eines Kindes interpretiert werden können, sondern diejenigen Kinder erfassen, die trotz der Förderung auf Stufe 1 weiterhin den Unterrichtsprozess stören.

Im Anschluss an die zweite Fortbildung füllten die Klassenleitungen die Integrated Teacher Report Form für alle Kinder ihrer Klasse aus. Die Ergebnisse des Screenings wurden in der dritten Fortbildung besprochen.

Fortbildung 3

Die dritte Fortbildung fand ca. sechs Wochen nach Start des KlasseKinderSpiels statt und bestand aus drei Blöcken. Im ersten Block erhielten die Lehrkräfte zunächst die Screeningergebnisse aus der zweiten Fortbildung. Die Klassenleitungen füllten dann die Integrated Teacher Report Form für diejenigen fünf Schülerinnen und Schüler erneut aus, deren Unterrichtsverhalten vor der Umsetzung des Spiels die größte Herausforderung darstellte, und verglichen diese aktuellen Ergebnisse mit den Ergebnissen vor der Umsetzung. Die PARTI-Teams erarbeiteten eine gemeinsame Interpretation der Längsschnittdaten und nominierten diejenigen Kinder, die vom KlasseKinderSpiel nicht ausreichend profitieren konnten und daher Anspruch auf gezieltere Förderung auf Stufe 2 erhalten sollten.

Der zweite Block bestand aus der Theorie und Praxis der sogenannten direkten Verhaltensbeurteilung (Casale, Huber et al., 2019) zur Überprüfung des Erfolgs der in der vierten Fortbildung zu behandelnden Fördermethode. Die direkte Verhaltens-

beurteilung als Methode der Verhaltensverlaufsdiagnostik verknüpft direkte, systematische Verhaltensbeobachtungen mit einer Verhaltensbeurteilung mittels Rating-skalen. Hierzu werden präzise definierte Verhaltensweisen, die zukünftig gefördert werden sollten, sehr häufig (einmalig bis mehrmals pro Schultag) auf einer mehrstufigen Skala eingeschätzt. In den Fortbildungen wurde den Teilnehmenden vermittelt, dass die direkte Verhaltensbeurteilung keine statusdiagnostischen Aussagen über Kinder erlaubt, sich jedoch zur Diagnostik individueller Entwicklungsverläufe eignet und als Diskussionsgrundlage für Analysen von Fördereffekten im PARTI-Team oder die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten dient.

Im dritten Block planten die PARTI-Teams die direkten Verhaltensbeurteilungen für die zuvor ausgewählten Kinder. Hierzu wählten sie gemeinsam Verhaltensbereiche aus, die in den nächsten Wochen beurteilt werden sollten, legten Beobachtungszeiträume fest und erstellten aus verschiedenen Vorlagen konkrete Protokollbögen für die direkte Verhaltensbeurteilung.

Nach der dritten Fortbildung finalisierten die PARTI-Teams die Protokollbögen und erfassten sodann die Ausgangslage im Schulalltag, ohne dass eine Förderung auf Stufe 2 stattfand. Die Erfassung dieser Ausgangslage diente dazu, den Fördererfolg der sich anschließenden Fördermethode zu überprüfen.

Fortbildung 4

Die vierte und letzte Fortbildung bestand ebenfalls aus drei Blöcken. Der erste Block stand unter dem Anspruch, die bisherige Teamarbeit zu reflektieren und Probleme bei der kokonstruktiven Kooperation zu lösen. Hiermit wurde ein übergreifender Austausch im Kollegium und damit einhergehend ggf. auch Zielanpassungen auf Schulebene angeregt.

Im zweiten Block wurde die Fördermethode auf Stufe 2 vermittelt. Sogenannte Daily Behavior Report Cards (Volpe & Fabiano, 2013) sollen die Kinder unterstützen, individuelle Verhaltensziele zu erreichen. Um wirksam zu sein, müssen die Report Cards drei Eigenschaften erfüllen. Erstens müssen sehr konkrete Verhaltensziele (bspw. „Ich zeige pro Unterrichtsstunde mindestens dreimal auf.“) gemeinsam mit dem Kind diskutiert und täglich in festgelegten Zeiträumen (bspw. nach jeder Unterrichtsstunde) reflektiert werden. Wird das Tages- bzw. Wochenziel erreicht, erhält das Kind eine Belohnung. Zweitens erhält das Kind drei Arten von Rückmeldungen: Unmittelbar vor dem Unterricht wird an die vereinbarten Verhaltensziele und konkreten Tipps zur Zielerreichung erinnert (Feed Up); während und nach dem Unterricht erhält das Kind Rückmeldung über das aktuelle Verhalten und die Zielerreichung (Feed Back); zuletzt werden Perspektiven der Adaption der Report Cards mit dem Kind erörtert (Feed Forward). Drittens können im Idealfall die Eltern oder der Ganztagsbereich in die Belohnung bei Zielerreichung mit eingebunden werden.

Im dritten Block erlernten die Teilnehmenden, wie sie die Daten der direkten Verhaltensbeurteilung auswerten können. Zukünftig gilt es, die Ausgangslage mit der Entwicklung nach Einsetzen der Förderung zu vergleichen (Casale, Huber et al.,

2019). Mithilfe der Ergebnisse dieses Vergleichs kann dann diskutiert werden, ob die Förderung in PARTI-Stufe 2 erfolgreich war oder stärker an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden sollte.

4. Evaluationsergebnisse und weiterführende Fragestellungen

Die Lehrkräfte, die im PARTI-Projekt fortgebildet wurden, evaluierten das Fortbildungskonzept trotz oder gerade wegen des großen Umfangs und der Tiefe der Inhalte relativ positiv (detaillierte Evaluationsergebnisse bei Bartling et al., 2021). Die Teilnehmenden bewerteten die didaktisch-methodische Umsetzung der Fortbildungen als „gut“ bis „eher gut“. Die Verständlichkeit der Inhalte wurde als „gut“ bewertet. Die Teilnehmenden sahen die Relevanz der Fortbildungsinhalte als „überwiegend“ gegeben an. Die nötigen Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte waren „überwiegend“ oder „eher“ gegeben. Ebenso blickten die Teilnehmenden der Umsetzung im schulischen Alltag „überwiegend“ positiv entgegen. Die globale Beurteilung der Fortbildungen lag im „eher guten“ bis „guten“ Bereich. Somit scheinen die beteiligten Lehrkräfte mit dem Fortbildungskonzept recht zufrieden gewesen zu sein.

Ob die Durchführung des Fortbildungskonzepts nachweislich zur Professionalisierung der Lehrkräfte führte, wird gegenwärtig mittels einer quasi-experimentellen Studie ausgewertet. Erste vorläufige Analysen zeigen, dass die beteiligten Lehrkräfte durch die Umsetzung des PARTI-Modells durchaus (1) enger miteinander kooperierten sowie (2) ihre Lehrkraftkompetenzen und (3) Einstellungen verbesserten. Jedoch konnte das PARTI-Modell aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen 2020 kaum in die Praxis implementiert werden. Daher können wir anders als geplant nicht beantworten, wie (4) die Methoden im PARTI-Modell im schulischen Alltag implementiert wurden und (5) ob die Implementation Sozialverhalten und Partizipation der Schülerinnen und Schüler verbesserte.

5. Konklusion

Mit dem PARTI-Modell legen wir ein auf Partizipation ausgerichtetes RTI-Modell vor, das (a) inklusionstheoretisch fundiert ist, (b) konkret genug ist, um inklusive Schulentwicklungen Top-Down anzustoßen, aber gleichzeitig (c) offen genug ist, damit Schulen das Modell an ihre individuellen Bedarfe Bottom-Up anpassen können, und (d) intensive Kooperationsprozesse enthält, um durch Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Lehrkräften eine inklusive Professionalisierung zu ermöglichen. Das zugehörige Fortbildungskonzept war grundsätzlich umsetzbar und wurde von den fortgebildeten Lehrkräften relativ positiv beurteilt.

Für die Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion scheint ein häufiger Wechsel zwischen theoriegeleiteten Fortbildungsphasen und praktischen Erprobungen, die in kokonstruktiver Kooperation erfolgen und durch Coachings beglei-

tet werden, erfolgversprechend zu sein. Ebenso halten wir es für entscheidend, den Lehrkräften im Sinne einer Top-Down-Steuerung konkrete Modelle und Methoden an die Hand zu geben, die keinesfalls eins zu eins umgesetzt werden müssen, sondern durch einen Bottom-Up-Ansatz an die individuellen Bedarfe der Schule angepasst werden können. Experimentelle Befunde zur Wirksamkeit des Fortbildungskonzepts für die Professionalisierung der Lehrkräfte werden jedoch gegenwärtig erst ausgewertet.

Spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage, wie das Fortbildungskonzept an bisher unbeteiligten aber interessierten Schulen umgesetzt werden kann. Es muss konstatiert werden, dass eine einfache Dissemination des Fortbildungskonzepts nur durch speziell geschultes Personal erfolgen kann (Buchung von Fortbildnerinnen und Fortbildnern unter www.heilpaedagogische-akademie.de). Notwendig sind vier ganze Fortbildungstage und fünf Coachings in einem Schulhalbjahr. Das zugehörige Materialpaket besteht aus zahlreichen Foliensätzen, Arbeitsblättern, Handouts, Visualisierungen und Texten sowie Manualen der Förder- und Diagnostikmethoden. Ein hoher Aufwand, der sich zwar lohnen dürfte, aber der Dissemination in die Breite im Wege steht.

Anders als das gesamte Fortbildungskonzept halten wir das PARTI-Modell für leichter zu disseminieren. Hierzu werden gegenwärtig einzelne Bausteine der Fortbildungen digitalisiert (www.parti-projekt.de), die zur Professionalisierung im PARTI-Modell genutzt werden können. Die digitalisierten Fortbildungsbausteine eignen sich zum Selbststudium, sollten aber idealerweise in einen extern moderierten Prozess der Schulentwicklung eingebunden werden.

Literatur

- Bartling, A., Spilles, M., Kluge, J., Gottfried, K., Huber, C., Hennemann, T., König, J., Fussangel, K., Kaspar, K., Gräsel, C., Melzer, C., Strauß, S. & Grosche, M. (2021). Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PARTI): Beschreibung und Evaluation einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(12), 664–675.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game. A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180–190. <https://org.doi/10.1177/1098300715592355>
- Casale, G., Huber, C., Hennemann, T. & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule*. München: Reinhardt.
- Casale, G., Volpe, R. J., Hennemann, T., Briesch, A. M., Daniels, B. & Grosche, M. (2019). Konstruktvalidität eines universellen Screenings zur unterrichtsnahen und ökonomischen Diagnostik herausfordernden Verhaltens von Schüler_innen – eine Multitrait-Multimethod-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(1), 17–31. <https://org.doi/10.1024/1010-0652/a000232>
- Ferri, B. A. (2012). Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 863–880. <https://org.doi/10.1080/13603116.2010.538862>

- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, 74(5), 309–316. <https://org.doi/10.1080/00094056.1998.10521956>
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://org.doi/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Stecker, P. M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301–323.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Wehby, J., Schumacher, R. F., Gersten, R. M. & Jordan, N. C. (2015). Inclusion versus specialized intervention for very-low-performing students: What does access mean in an era of academic challenge? *Exceptional Children*, 81(2), 134–157.
- Grosche, M. & Casale, G. (2021). Response-to-Intervention (RTI) und schulische Inklusion – Grundlegender Widerspruch oder zwei Seiten einer Medaille? In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion – Chancen und Herausforderungen* (Tests & Trends, Bd. 19, S. 169–184). Göttingen: Hogrefe.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Grosche, M., König, J., Huber, C., Hennemann, T., Fussangel, K., Gräsel, C., ... Bartling, A. (2019). Das Forschungsprojekt PARTI: Evaluation einer Fortbildungsreihe zur kokonstruktiven Umsetzung eines um Partizipation ergänzten Response-To-Intervention-Modells im Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 116–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion—Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. (2013). Inklusion—Von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(1), 27–43. <https://org.doi/10.2378/vhn2019.art06d>
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(8), 312–322.
- Kluge, J. & Grosche, M. (2021). Hängen die disziplinären Selbstverständnisse von Lehrkräften in inklusiven Schulen von ihrer kokonstruktiven Kooperation ab? *Empirische Pädagogik*, 35(4), 256–377.
- Limbach-Reich, A. (2015). „Response to Intervention“ (RTI) im Spannungsfeld Inklusiver Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 478–495). Weinheim: Beltz.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84. <https://org.doi/10.1007/s12592-014-0165-7>
- Moser, V. (2013). Inklusion: Standards und Perspektiven. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51(2), 16–21.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der

- Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(4), 164–177.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Riden, B. S., Taylor, J. C., Lee, D. L. & Scheeler, M. C. (2018). A synthesis of the Daily Behavior Report Card literature from 2007 to 2017. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(1), 1–28.
- Volpe, R. J. & Fabiano, G. A. (2013). *Daily Behavior Report Cards: An Evidence-Based System of Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press.
- Volpe, R. J., Casale, G., Mohiyeddini, C., Grosche, M., Hennemann, T., Briesch, A. M. & Daniels, B. (2018). A universal behavioral screener linked to personalized classroom interventions: Psychometric characteristics in a large sample of German school children. *Journal of School Psychology*, 66, 25–40. <https://org.doi/10.1016/j.jsp.2017.11.003>
- Wember, F. B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(10), 380–388.

Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Die Anwendung forschungsbasierter Fälle für eine kasuistische Lehrer:innenbildung

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird ein kasuistisches Vorgehen für eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung) vorgestellt, wobei schwerpunktmäßig auf Schulentwicklungsprozesse fokussiert wird. Die Fallbeispiele (hier Interviews mit Schulleitenden und Eltern von Kindern mit zugeschriebenen Förderbedarfen) wurden in dem durch das BMBF finanzierte Projekt „Lokale Konstellationen inklusiver Bildung. Wissen, Handeln, Organisation im Bildungsraum (LoKoBi)“ gewonnen. Sie werden aktuell für die kasuistische Lehrer:innenbildung aufbereitet und in schulentwicklungsbezogenen Seminarformaten an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz erprobt. Geplant ist, die im Projekt erhobenen Interviews in Fallvignetten zu verdichten, so dass sie für eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung eingesetzt werden können. Dafür schlagen wir ein rekonstruktives Verfahren der Fallanalyse vor, was sich an praxeologischen Theorien orientiert. Die Fallanalysen eignen sich dafür, Positionierungen von Einzelschulen im Bildungsraum zu reflektieren. Diese lassen sich über Praktiken der Auswahl von Schüler:innen, Profilbildungen von Schulen (z. B. Analyse der Schulhomepage) oder die Perspektive von Eltern auf die Teilhabe im Bildungsraum rekonstruieren. Inklusive Bildungsräume werden, so der von uns verfolgte praxeologische Ansatz, in einem Wechselverhältnis von Struktur und Handlung konstituiert. Im Fokus der Analysen stehen damit das habitualisierte Wissen der Akteur:innen und die Strukturen, die die Handlungspraxis mit bedingen und durch diese als solche auch erst hervorgebracht werden. Die Reflexion der Strukturen und Praktiken kann sowohl für Prozesse der Inklusion und Exklusion als auch für Segregation sensibilisieren.

Schlüsselworte: Inklusion, Schulentwicklung, Bildungsraum, rekonstruktive Kasuistik, Praxeologie

Abstract

This paper presents a casuistic approach to inclusive teacher education, focusing on school development processes. The case studies were developed in the BMBF-funded project “Local Constellation of Inclusive Education. Knowledge, Action and Organisation in the Educational Space (LoKoBi)”. They are currently being prepared for casuistic teacher trainings and tested in school development-related seminar formats at the Johannes-Gutenberg University Mainz. The plan is to condense the interviews collected in the project into case vignettes so they can be used for inclusion-oriented teacher education – here especially with a focus on school development processes. For this purpose, we propose a reconstructive procedure of case analysis influenced by praxeological theories.

In terms of content, case analyses are particularly suited to reflect on the positioning of individual schools in the educational space. These can be reconstructed through practices of selecting pupils, the explicit profiling of schools (which are accessible to the analyses, for example, via the school homepage) or the perspectives of parents on participation in the educational space. According to our praxeological approach, inclusive educational spaces are constituted in an interrelationship of structure and action. The analyses thus focus on the habitualised tacit knowledge of the actors and the structure, which also determines the prac-

tice of action and brings it into being. Reflecting on structures and practices can sensitise in-service and pre-service teachers to processes of inclusion and exclusion as well as segregation.

Keywords: Inclusion, school development, educational space, reconstructive casuistry, praxeology

1. Projektrahmen

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und den auf diese folgenden bildungspolitischen Richtlinien und Maßnahmen stellt die Frage der Umsetzung des menschenrechtlichen Ideals der gleichberechtigten Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in einem hoch stratifizierten Schulsystem eine der großen Herausforderungen für Schulentwicklungsprozesse dar (Hackbarth, 2021). Dabei ist nicht nur die Einzelschule mit ihrem jeweiligen Profil, standortspezifischen Merkmalen und der Zusammensetzung der Schülerklientel als relevante Ebene von Schulentwicklungsprozessen in den Blick zu nehmen (vgl. Stošić, 2012). Wir plädieren dafür, hier auch die Mesebene des Schulsystems, d. h. die Positionierungen und damit Konstellationen von Einzelschulen in dem jeweiligen Bildungsraum, zu reflektieren (vgl. Stošić, Thönnies & Hackbarth, 2020). Diesen raumtheoretisch konnotierten Zugang konkretisieren wir in diesem Beitrag, wobei wir vor allem den kulturtheoretisch-praxeologischen Ansatz als professionstheoretischen Rahmen der Lehrer:innenbildung nutzen (vgl. Idel, Schütz & Thünemann, 2021). Ziel des favorisierten kasuistischen Ansatzes ist es, die Logik der pädagogischen Praxis in ihrem konkreten und routinierten Handlungsvollzug zu verstehen, in Bezug auf pädagogische Programmatiken zu reflektieren und entsprechend Überlegungen zur Transformation von Strukturen und Praktiken anzustellen.

Kasuistik ist mittlerweile in dem wissenschaftlichen Diskurs um eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung fest etabliert (vgl. Fabel-Lamla, Kunze, Moldenhauer & Rabenstein, 2020). Professionstheoretisch begründet wurde sie vor allem aus einer strukturtheoretischen Perspektive (vgl. Helsper, 2016). In diesem Beitrag knüpfen wir mit dem Fokus auf das Sinnverstehen an diese Überlegungen an, fokussieren aus einer praxeologischen Perspektive aber vor allem auf die Strukturen und das implizite Wissen der handelnden Akteur:innen. Methodologisch anschlussfähig ist dieser kasuistische Ansatz an die praxeologische Professionalisierungstheorie von Ralf Bohnsack (2020), für die das Bearbeiten des Spannungsverhältnisses von normativen Erwartungen und den habitualisierten Handlungspraktiken eine zentrale Dimension darstellt. Ziel der im weiteren vorgestellten praxeologischen Kasuistik ist es, sich mittels einer methodisch geleiteten Fallanalyse die Struktur der Praxis und das Wissen der Akteur:innen in der Handlungspraxis an dem konkreten Fall zu erschließen und damit von dem konkreten Fallbeispiel auf verallgemeinerbare Strukturen und Herausforderungen der pädagogischen Praxis sinnverstehend zu abstrahieren. Diese Konfrontation mit der Logik der Praxis bringt eine Reflexivitätsanforderung mit

sich, die an das reflektierte Verstehen von Einzelfällen gebunden und über dieses ermöglicht wird (vgl. Kunze, 2017).

Zielgruppe dieses kasuistischen Ansatzes sind sowohl in der Schulpraxis tätige Lehrkräfte, die z.B. die Verantwortung für Schulentwicklungsaufgaben übernommen haben, als auch Dozent:innen der Lehrer:innenbildung. Das fallbasierte Vorgehen wird aktuell im zweiten Durchgang einer kasuistischen Forschungswerkstatt an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und eines Theorie-Praxis-Projektes der RMU¹-Zusatzqualifikation „Inklusionsorientierte Schule“ durchgeführt und evaluiert. Die dafür aufbereiteten Fallbeispiele und Analysen sollen zukünftig über Open-Access Plattformen (z.B. über universitäre Fallarchive) für Aus-, Fort- und Weiterbildungszwecke zur Verfügung gestellt werden. Wie im folgenden Abschnitt noch erläutert wird, ist der thematische Fokus des Projektes auf die Teilhabe von Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) im Bildungsraum gerichtet. Das kasuistische Vorgehen ist allerdings auch für die Reflexion weiterer Differenzlinien denkbar. Die in unserem Projekt gewonnenen Fälle eignen sich z.B. auch für die Reflexion der Intersektionalität von sozialer Herkunft, Migration und Behinderung (vgl. Hackbarth, Huth, Stošić & Thönnies, i.E.). Über die Interviews mit den Schulleitenden können exemplarisch Einblicke in die Strukturen und Praktiken folgender Schulformen gewonnen werden: Förderschule Lernen, Integrierte Gesamtschule (mit und ohne Tradition des Gemeinsamen Unterrichts), formal inklusive Grundschulen in staatlicher und privater Trägerschaft. Die Perspektive der Eltern von Kindern mit SPF lässt sich entlang von Fallbeispielen zu den Förderschwerpunkten Lernen, körperlich-motorische Entwicklung, emotional-soziale sowie geistige Entwicklung nachvollziehen. Im Folgenden konkretisieren wir in Kürze diesen empirischen Analysefokus, um daran anschließend Möglichkeiten der kasuistischen Lehrer:innenbildung aufzuzeigen.

2. Empirische Grundlagen der Fallanalyse

In dem Projekt „Lokale Konstellationen inklusiver Bildung. Wissen, Handeln, Organisation im Bildungsraum“ (LoKoBi)² sind wir der Frage nach der Konstituierung inklusiver Bildungsräume in einer ausgewählten Großstadt nachgegangen. Dafür haben wir auf Basis von Schulbesuchsquoten Schulen ausgewählt und dort leitfadengestützte Interviews mit Schulleitenden, Lehrkräften und Eltern von Kindern mit SPF durchgeführt (vgl. Hackbarth, Huth, Stošić & Thönnies, 2019, i.E.; Hackbarth, Stošić & Thönnies, i.E.; Stošić et al., 2020). Die dokumentarische Analyse der Interviews (vgl. Nohl, 2017) hat gezeigt, dass eine vergleichbare Struktur des Schulangebotes

1 RMU steht für den Rhein-Main-Universitäten-Verbund. Daran beteiligt sind die Universitäten Darmstadt, Frankfurt und Mainz.

2 Das Projekt wurde von 2018–2020 im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (Förderkennzeichen: 01NV1734A/B) durch das BMBF gefördert. Es ist ein Verbundprojekt zwischen den Universitäten Frankfurt und Mainz (Projektleitungen: Dr. Patricia Stošić und Prof. Dr. Anja Hackbarth, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen: PD Dr. Radoslaw Huth und Lea Thönnies).

für Eltern und ihre Kinder ungleiche Möglichkeiten der Teilhabe eröffnet. Je nachdem, welche Eltern welche Schulen anfragen und wie Schulen mit Behinderungen, Differenzierungen und auch familiären Milieus umgehen, ergeben sich für die Familien unterschiedliche Konstellationen an Passungen im Bildungsraum und damit auch ungleiche Teilhabeoptionen. Vor allem die Analyse der Interviews mit den Eltern hat gezeigt, dass für Eltern eine formal inklusive Beschulung in keinem Fall im Modus des Selbstverständlichen erfolgt. Der Zugang zu den Regelschulen erfordert in allen Fällen ein besonderes Engagement und ein spezifisches Wissen. Die Analysen des habitualisierten Wissens von Eltern machen darauf aufmerksam, dass sich in dem untersuchten Bildungsraum keine institutionalisierten und routinierten Strukturen und Praktiken der Inklusion etabliert haben. Diese Erfahrungsperspektive ist, wie gerade auch die Differenz zu der Perspektive der Schulleiterin in dem im folgenden vorgestellten Fall aufzeigt, für Schulentwicklungsprozesse mit zu berücksichtigen. Relevant sind dabei neben der Erfahrungsperspektive von Eltern auch die der Schüler:innen. Diese erheben wir gerade mit einem vergleichbaren Forschungsdesign in einem Anschlussprojekt.

3. Praxeologische Kasuistik in der Lehrer:innenbildung

Das im Folgenden vorgestellte kasuistische Vorgehen orientiert sich in den ersten beiden Schritten an der dokumentarischen Methode, wobei sowohl eine Distanzierung von eigenen Deutungen und Bewertungen als auch der sogenannte Wechsel der AnalyseEinstellung vom „was“ (Thema) zum „wie“ (Modus Operandi) bedeutsam sind. In einem ersten Schritt wird der thematische Verlauf des Interviews beschrieben, dann folgt eine Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens der Akteur:innen. Dafür wird das Gesagte der Interviewten zuerst in eine der folgenden Textsorten eingeordnet: Erzählung, Beschreibung, Argumentation oder Bewertung. Für die Interpretation des handlungsleitenden Wissens sind vor allem die Textsorten der Erzählung und Beschreibung aufschlussreich. Anschließend wird – idealerweise im Fallvergleich mit anderen Fällen – interpretiert, in welcher Art und Weise (Modus Operandi) das Thema dargestellt wird. Für die weiteren Schritte modifizieren wir die Fallanalyse für die Lehrer:innenbildung so, dass wir mit dem dritten Schritt eine theorie- oder auch normativ geleitete Reflexion der Fallanalyse vornehmen und diese Erkenntnisse im vierten Schritt auf Schulentwicklungsprozesse anwenden. Ein konstitutives Element der Fallarbeit ist der Austausch, die Diskussion und Argumentation der Fallanalysen sowie ein fallvergleichendes Vorgehen in Gruppen. Das lässt sich einerseits aus der Praxis der Forschungswerkstätten und der Reflexion der Standortgebundenheit der eigenen Interpretationen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), andererseits aber auch aus den empirischen Reflexionen der fallbasierten Diskussionen von Studierenden empirisch herleiten. Insbesondere das Ausloten der Differenz zwischen normativen Erwartungen und habitualisierter Handlungspraxis, das Erfahren der Perspektive anderer relevanter Akteur:innen kann über den Austausch in den Gruppen angeregt werden (vgl. Hackbarth & Akbaba, 2019, 2020).

Tabelle 1: Fallanalyse (Beispiel: Interviews)

(1) Thematischer Verlauf	Teilen Sie das Interview in thematische Abschnitte ein und geben Sie diesen Überschriften. Fassen Sie den thematischen Verlauf des Interviews so zusammen (Paraphrase), dass Sie sich möglichst nah an dem Text orientieren.
(2) Das handlungsleitende Wissen	Interpretieren Sie die Art und Weise der Darstellung: Wie wird der Text (Erzählung, Beschreibung, Argumentation, Bewertung) gerahmt? Wie nehmen die Interviewten (worauf) Bezug? Was ist das relevante handlungsleitende Wissen im Hinblick auf welches Thema (z. B. in Bezug auf die Beschreibung der Schule, der Schülerklientel, der Aufnahmepraktiken)? Nutzen Sie für die Interpretation den Fallvergleich mit einem relevanten Fallbeispiel.
(3) Reflexion	Welche theoretischen, normativen und programmatischen Konzepte sind für diesen Fall relevant? Wie lassen sich diese, z. B. die Norm der gleichberechtigten Teilhabe, in Bezug auf diesen Fall reflektieren? Diskutieren Sie diese Überlegungen mit der Ihnen zugeteilten Gruppe und prüfen Sie dabei die Plausibilität Ihrer Argumentation.
(4) Schulentwicklungsprozesse	Das pädagogische Personal der Schule bittet Sie um eine Rückmeldung zu dem Interview, dass Sie mit Schüler:innen, Eltern oder Lehrkräften geführt haben. Insbesondere interessiert die Kolleg:innen, wie teilhabeförderlich die Schulkultur aus der Perspektive der Befragten eingeschätzt wird. Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie aus den Analysen für Schulentwicklungsprozesse?

Beispiel für eine Fallanalyse

Das Interview, aus dem der folgende Ausschnitt (siehe Zeile 85 bis 121) stammt, wird mit Frau Junge³, Schulleiterin einer Förderschule im Schwerpunkt Lernen, geführt. Vorgestellt wird eine kurze Interpretation des Interviewausschnittes.

85 Also die Förderschule Lernen ist ja nun eine Förderschule, zu der die Schüler
86 nicht mehr zugewiesen werden, sondern die Kinder, die bei uns sind, kommen auf
87 Elternwunsch. Die Eltern müssen einen Antrag auf Aufnahme in die Förderschule stellen.
88 Wer diesen Antrag auf Aufnahme stellt, hat vermutlich gute Gründe, oder vielleicht auch sehr
89 individuelle Gründe, warum sie nicht, warum das Kind nicht in die Inklusion soll. Und was
90 wir so als Rückmeldung gehört haben, war, dass gerade so die Eltern, die Kinder im
91 Grenzbereich GE haben, die Förderschule Lernen nochmal so ein bisschen als (.) Schritt in
92 die Normalität sehen und denken, wenn mein Kind jetzt in der Förderschule GE ist, dann ist
93 es behindert und wenn es auf die Förderschule Lernen geht, dann ist es das nicht. Also, das ist
94 nochmal so ein bisschen der Versuch, diese Stigmatisierung zu vermeiden. Also, da wird
95 eigentlich die Förderschule Lernen ein Stück weit als Aufwertung betrachtet, oder auch
96 aufgewertet in dieser Sicht. (..) Gleichzeitig haben wir aber auch viele Schülerinnen und
97 Schüler, die uns, gerade in diesem **anderen** Spektrum der (.) emotionalen und sozialen, ja, des
98 Förderbedarfes, die uns zugewiesen werden, beziehungsweise wo wir von der [Name: Stelle
99 im Schulumt] oder von anderen (.) Förderschulen oder Einrichtungen, [Name: Förderschule ESE]
100 oder von den (.) Förderschulen ESE die Anfragen bekommen, ob wir die Kinder nicht
101 nehmen können. Da ist der Elternwunsch dann mit Sicherheit an irgendeinem Punkt auch
102 gegeben, sonst könnten sie ja nicht zu uns kommen, aber da ist es mehr (.) wie soll ich sagen,
103 der Versuch, da ist es mehr vielleicht eine Form der Verzweiflung, das Kind ist in allen

3 Die Namen und Orte sind in dem Transkript anonymisiert. Fettmarkierungen stehen im Transkript für lautes betontes Sprechen. Kurze Pausen werden mit dem folgenden Zeichen abgebildet: (.).

104 anderen Bereichen gescheitert, vielleicht kann man, oder das System ist gescheitert, wie rum
 105 auch immer, wie man das betrachtet, vielleicht kann. Es gibt ja nicht so viele kleine Systeme,
 106 die noch was auffangen können. Und die sind alle sehr klar in ihrer Abgrenzung zueinander.
 107 Also, ein Schüler, der ein problematisches Verhalten zeigt, aber nicht lernzielgleich
 108 unterrichtet werden kann, der kann eben nicht an einer Förderschule ESE unterrichtet werden.
 109 Ein Förderschüler, der ein problematisches Verhalten zeigt und in der [Name: Förderschule ESE]
 110 beschult wird, weil eine extreme psychische Belastungssituation vorgelegen hat oder
 111 Krankheit, der kann dort auch nicht dauerhaft beschult werden. Nach einer gewissen Zeit
 112 muss das Kind wieder in das normale Schulsystem zurückgeführt werden. Für diese Kinder
 113 gibt es aber wenig Plätze und in den großen inklusiven Systemen ist das eigentlich gerade vor
 114 allem in der Sekundarstufe keine gute Idee. Diese Kinder brauchen einfach ein anderes
 115 Umfeld, die brauchen ein kleines System, die brauchen eine individuelle Ansprache. Gerade
 116 wenn es in diesen ESE-Bereich geht, ist das Thema Beziehung ein ganz, ganz wesentliches,
 117 da ist einfach nur eine (.) Arbeit erfolgreich, wenn sie über die Beziehung geht. Also,
 118 grundsätzlich wichtig in der Pädagogik, aber bei diesen Kindern ist es nochmal deutlich
 119 wichtiger, dass man sich intensivst mit ihnen auseinandersetzt und ein sehr intensives
 120 Beziehungsangebot macht. Und das können eigentlich die meisten größeren inklusiven
 121 Systeme, gerade in der Sek nicht mehr leisten.

Schritt 1 – Thematischer Verlauf

Eltern wählen die Förderschule Lernen aus (85–96): An die Förderschule Lernen werden Schüler nicht mehr zugewiesen. Die Kinder kommen auf Elternwunsch. Die Eltern stellen einen Antrag auf Aufnahme in die Förderschule, vermutlich mit guten Gründen, oder sehr individuellen Gründen, warum das Kind nicht in die Inklusion „soll“. Eltern von Kindern im Grenzbereich GE (Geistige Entwicklung) sehen die Förderschule Lernen als Schritt in die Normalität. An der Förderschule GE ist es behindert, auf der Förderschule Lernen ist es das nicht. Förderschule Lernen als Aufwertung, als Versuch, Stigmatisierung zu vermeiden.

Die Förderschule nimmt die in der Inklusion (oder anderen Systemen) gescheiterten (ESE-)Schüler:innen auf (96–121): Viele werden aus dem Spektrum des emotionalen und sozialen Förderbedarfes zugewiesen. Das Schulamt, andere Förderschulen/ Einrichtungen stellen die Anfrage. Elternwunsch ist zwar auch gegeben, es ist aber vor allem eine Form der Verzweiflung. Das Kind ist in allen anderen Bereichen gescheitert, das System ist gescheitert. Es gibt nicht so viele kleine Systeme, die auffangen können. Die sind alle sehr klar in Abgrenzung zueinander. Schüler mit problematischem Verhalten, die nicht lernzielgleich unterrichtet werden, können nicht an der Förderschule ESE (emotional-soziale Entwicklung) unterrichtet werden. Auch die Förderschüler mit extremer psychischer Belastungssituation oder Krankheit können nicht dauerhaft an der Förderschule ESE beschult werden. Das Kind muss in das normale Schulsystem zurückgeführt werden. Es gibt wenig Plätze. In den großen inklusiven Systemen ist das vor allem in der Sekundarstufe keine gute Idee. Kinder brauchen ein anderes Umfeld, ein kleines System, individuelle Ansprache. Im ESE-Bereich ist das Thema Beziehung ganz wesentlich. Die Arbeit ist nur dann erfolgreich, wenn sehr intensive Beziehungsangebote gemacht werden können. Die meis-

ten größeren inklusiven Systeme, vor allem die in der Sekundarstufe, sind dazu nicht in der Lage.

Schritt 2: Das handlungsleitende Wissen

Beschreibung (85–89): Frau Junge nimmt eine positive Rahmung der Förderschule vor. In der Fokussierung auf den Elternwunsch zeigt sich der Gegenhorizont, dass die Zuweisung vorher nicht über die Eltern erfolgt ist und dass der Elternwunsch nun zu einem positiven Aspekt der Förderschule Lernen wird (Kontextwissen: das wird in dem Interview als Veränderung durch die Inklusion aufgerufen). Frau Junge positioniert die Schule somit als für Eltern attraktive Alternative im Bildungsraum. Das wird auch durch die Ausführungen unterstützt, dass Eltern für den von ihnen gestellten Antrag zumindest „gute“ oder vielleicht auch „individuelle“ Gründe haben, warum das Kind nicht in die Inklusion „soll“. „Die Inklusion“ wird als der negative Gegenhorizont zur Förderschule aufgerufen, womit die Förderschule wiederum als positiv besetzte, frei wählbare Alternative der Inklusion gegenübergestellt wird. Die „guten“ Gründe verweisen auf eine nachvollziehbare und berechtigte Kritik an der Inklusion. Eltern werden mit ihrer Schulwahl als Akteur:innen positioniert, die sich aus nachvollziehbaren und berechtigten „Gründen“ für die Förderschule Lernen entscheiden.

Erzählung (89–94) und Bewertung (94–96): Zu den zuvor zunächst unspezifischen Gründen führt sie nun ein Beispiel über Eltern von Kindern mit SPF GE an, die sich explizit die Förderschule Lernen „wünschen“. Die Förderschule Lernen wird auch hier positiv gerahmt und über den Elternwunsch als „Schritt in die Normalität“ verstanden. Deutlich wird in der Darstellung eine hierarchisierende Perspektive auf Behinderungskategorien: die Förderschule Lernen würde die Kinder weniger *behindert* machen, zumindest sind sie nicht mehr *behindert*, wenn sie dort zur Schule gehen. Die Förderschule Lernen wird – über den Verweis auf die Eltern – als Möglichkeit aufgerufen, der behinderungsbezogenen „Stigmatisierung“ entgegen zu können, womit ihr eine „Aufwertung“ zugeschrieben wird. In der Art und Weise der Rahmung des Themas dokumentiert sich wiederum, wie die Schulleiterin die Förderschule als Alternative zur ‚Inklusion‘ als auch zur Förderschule GE positiv positioniert.

Beschreibung (96–101): Deutlich wird in diesem Abschnitt ein implizites Wissen, das auf eine (hierarchische) Ordnung von Schüler:innen nach zugeschriebenen Förderbedarfen und damit auch auf einen etablierten Modus der kategorialen Sonderpädagogik verweist. Schüler:innen des Förderschwerpunkts ESE würden sich von den Schüler:innen mit GE unterscheiden, sie seien „in diesem **anderen** Spektrum“. Die Anfragen, die sie von anderen Einrichtungen bekommen, verweisen darauf, dass hier institutionalisierte Strukturen wirksam sind. An dieser Stelle zeigt sich die Relevanz institutioneller Logiken, die für Frau Junge in der hierarchisierenden Zuwei-

sung von Schüler:innen zu Förderschwerpunkten und Förderschulen relevant werden.

Bewertung (101–122) und Argumentation (110–111): In der Relativierung der Aussage, dass neben der Anfrage der Institution für die Schüler:innen mit ESE ebenso wahrscheinlich auch ein Elternwunsch vorliegen muss, dokumentiert sich wieder der Modus der Darstellung der Beschulung an den Förderschulen nach Elternwunsch. Zugleich wird deutlich, dass die Förderschule Lernen für Frau Junge im Bildungsraum eine weitere bedeutsame Aufgabe übernimmt: Sie ist für die Schüler:innen zuständig, die durch „extreme psychische Belastungssituation“ in den anderen System „scheitern“. Die formale Begründung, warum sie dann auf der Förderschule Lernen unterrichtet werden, ist, dass die Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt ESE nicht mehr auf Regelschulniveau unterrichtet werden können. Hier dokumentiert sich, dass Frau Junge die Förderschule Lernen über fähigkeitsbezogenen Differenzkonstruktionen legitimiert. Die relevante Differenzierung zwischen den Schulformen ist die „Lernzielgleichheit“. Diese Förderschule ist somit weiterhin für all die Kinder zuständig, die «nicht lernzielgleich» unterrichtet werden. Zudem werden die «großen inklusiven Systeme» als negativer Gegenhorizont zur Förderschule aufgerufen, die Förderschulen bildet als kleines System mit der Möglichkeit einer „intensiven“ Beziehungsarbeit den positiven Gegenhorizont zur Inklusion.

(3) Reflexion

Die Schulleiterin der Förderschule positioniert sich gegenüber dem „inklusiven System“ kritisch und legitimiert damit den Erhalt der Förderschule. Die negativen Aspekte der Förderschulen, z. B. die segregative Schulform, die Positionierung von Schüler:innen sowie die selektive Funktion des Schulsystems, werden nicht thematisiert. Damit unterscheidet sich ihre Perspektive grundlegend von denen der Schulleiterinnen der inklusiven Grundschulen. Anders als diese konkretisiert sie an keiner Stelle das pädagogische Profil und das Bemühen der Lehrkräfte um einzelne Schüler:innen ihrer Schule. Die Förderschule wird vor allem über die problematischen und nicht lernzielgleich zu unterrichtenden Schüler:innen (als schulorganisatorische Kategorie), die Defizite der inklusiven Schulen und den Elternwunsch begründet. In dem Interview mit dieser Schulleiterin findet sich keine Perspektive, die auf eine Orientierung an „gleichberechtigter Teilhabe“ verweisen würde, so wie es z. B. in der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert ist. Auch lassen sich keine Ansätze für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung finden, für die in den theoretischen Überlegungen die Reflexion von Barrieren der Teilhabe relevant sind (u. a. Allen & Sturm, 2018; Booth & Ainscow, 2002). Vielmehr wird in ihrer Perspektive, eine an der Tradition der kategorialen Sonderpädagogik orientierten Defizitzuschreibung von Schüler:innen und Konstruktion von Schüler:innengruppen sichtbar, für die der Besuch von Sondereinrichtungen relevant ist. Damit argumentiert sie vor allem auf einer institutionellen Ebene für den Erhalt und eine Stärkung der Förder-

schulen, wobei die Defizite der „anderen Systeme“ einer der relevanten Bezugspunkte ihrer Perspektive sind (kleine vs. große Systeme).

(4) Schulentwicklungsprozesse

Aus der Interpretation lassen sich in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse unterschiedliche Schlussfolgerungen formulieren. Naheliegend ist einerseits, die Beharrungstendenzen und Argumentationen für die Förderschule kritisch zu betrachten und in Reflexionsmöglichkeiten zu überführen. Denkbar wäre hier z.B. über die Analyse der Erfahrungsperspektive von Schüler:innen an den entsprechenden Förderschulen (vgl. dazu Pfahl, 2011) für die ungleichheitsverstärkenden Aspekte der Beschulung an Förderschulen zu sensibilisieren und damit die Perspektive von Schüler:innen zu stärken. Interessant wäre auch, an dieser Schule über die Fallanalysen von Interviews mit Eltern nachzudenken und damit die in dem Interviewausschnitt sichtbar gewordene Perspektive auf den Elternwunsch zu differenzieren. In unseren Analysen finden sich neben der Entscheidung für die Förderschule auch die Eltern, die sich nicht für die Förderschule entschieden hätten, dies aber aufgrund von strukturellen Zwängen dann doch tun und auch die Eltern, die sich keineswegs für die Förderschule entscheiden würden. In diesen Analysen wird deutlich, dass alle Eltern mit Ablehnungs- und Misserfolgserfahrungen konfrontiert sind, so dass die Förderschule dann eher zu einer „Notlösung“ wird (vgl. Hackbarth, Stošić & Thönnies, i.E.). Zugleich wäre über kooperative Schulentwicklungsmaßnahmen nachzudenken, die nicht nur die Einzelschulen als relevante Einheit, sondern hier die Positionierungen und damit auch Differenzierungen von Schulen im Bildungsraum in den Blick nimmt. In der Perspektive dieser Schulleiterin wird deutlich, wie sie die Förderschule in einem Verhältnis zu den anderen Schulen positioniert und das Profil der Förderschule über das Scheitern in den anderen Systemen legitimiert. Hier wäre auszuloten, wie dieses „Scheitern“ über vernetzte Maßnahmen für Schüler:innen so zu minimieren ist, dass Schüler:innen die Teilhabe an den allgemeinen Schulen ermöglicht und die segregative Schulerfahrung mit entsprechenden notwendigen Vorkehrungen vermieden werden kann. Gerade mit Bezug auf den menschenrechtlichen Anspruch auf inklusive Bildung ist die Konstellation des lokalen und regionalen Schulangebotes so zu reflektieren, dass hier Maßnahmen der Transformation auf der organisationalen Ebene angestoßen werden sollten. Zudem wäre in weiteren Analysen zu ergründen, über welche Strukturen und Praktiken die Förderschulen verfügt, die über die hier verfolgte Argumentation der „kleinen“ Systeme, das vor allem im Sinne der kleineren Klassen, hinausreicht. Diese pädagogische Ausrichtung des Schulprofils könnte dann auch stärker in die Beratung und Vernetzung von Bildungsangeboten, die Kooperation mit anderen (inkluisiven) Schulen, so eingebracht werden, dass hier wechselseitige Professionalisierungsprozesse angeregt werden könnten.

4. Zusammenfassung und Fazit

Der hier vorgestellte kasuistische Ansatz basiert zum einen auf Erkenntnissen aus der Studie „Im Fall von Inklusion“⁴. Hier wurde vor allem das Potenzial des Einsatzes von (filmbasierten) Fällen für eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung anhand der Rekonstruktion fallbasierter in situ Diskussionen von Studierenden und damit auch ein Fall der praxeologischen Kasuistik reflektiert (Hackbarth & Akbaba, 2019, 2020). In den empirischen Analysen der studentischen Falldiskussionen wurde sichtbar, dass die Konfrontation mit und das Aushandeln von unterschiedlichen Orientierungen eine „Praxis des Explizierens und Reflektierens als [...] ein Raum, in dem das Neue handlungspraktisch erprobt, kennengelernt und verstanden werden kann“ (Asbrand & Nohl, 2013, S. 164), erzeugen kann. Insbesondere das Verstehen der Logik der Praxis aus der Perspektive der Akteur:innen, der damit notwendigerweise einhergehende Perspektivenwechsel sowie die Reflexion der Handlungspraxis mit den ihr inhärenten Normen und strukturellen Logiken sehen wir als eines der Potentiale dieser praxeologischen Kasuistik an. Mit der methodisch geleiteten Analyse von forschungsbasierten Fällen kann somit nicht nur auf Strukturen und Praktiken geschlossen werden. Mit der konsequenten Hinwendung zu der Perspektive von Akteur:innen wird auch erkennbar, dass Einzelschulen im Bildungsraum die Zuständigkeit für bestimmte Schüler:innen übernehmen und sich hier über fähigkeitsbezogene Differenzlinien (wie die der Nicht-/Lernzielgleichheit) legitimieren. So wurde in dem Interviewausschnitt mit der Förderschulleiterin deutlich, wie über die organisationsspezifische Differenzierung der Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche, die nicht die fähigkeitsbezogenen Erwartungsstrukturen der Regelschule erfüllen und diese mit der Erfahrung des Scheiterns verlassen, die Funktionalität der Regelschulen und anderer Einrichtungen aufrechterhalten wird. Relational zu den anderen Schulen im Bildungsraum erfüllt sie somit weiterhin eine kompensatorische bzw. auch entlastende Funktion, die sie auch vor der Ratifizierung der UN-BRK oder auch bereits seit der Gründung der ersten Hilfsschulen innehatte (vgl. Moser, 2013; Miller & Schroeder, 2019). Inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse machen dementsprechend vor allem dann Sinn, wenn entsprechend komplementär Prozesse der Schulentwicklung an den Regelschulen und an den Förderschulen im Bildungsraum angestoßen werden. Diese müssten auf der Ebene von Strukturen und habitualisierten Handlungspraktiken ansetzen, wozu der hier vorgestellte kasuistische Ansatz eine Möglichkeit der Reflexion bietet.

4 Diese Studie wurde gemeinsam mit Yalız Akbaba von 2017–2019 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt.

Literatur

- Allen, J. & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–190). Opladen: Budrich.
- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 150–169). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Reprinted*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2021). Die Norm der Inklusion zwischen Affirmation und Transformation. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Rott Fournier & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 122–136). Opladen: Budrich.
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2019). Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 8, 54–66. <https://org.doi/10.3224/zisu.v8i1.04>
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2020). „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 219–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A., Huth, R., Stošić, P. & Thönnies, L. (2019). Inklusion und Exklusion in lokalen Schullandschaften. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 207–213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A., Huth, R., Stošić, P. & Thönnies, L. (im Erscheinen). Inklusion im Raum. Praxeologische Perspektivierung ungleicher Passungsverhältnisse im Bildungsraum. *Tertium Comparationis*, (2).
- Hackbarth, A., Stošić, P. & Thönnies, L. (im Erscheinen). „Da ist mein Weg zu Ende.“ Elterliche Perspektiven auf schulische Platzierungen im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum (S. 145–158). *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 10.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Opladen: Budrich.
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miller, S. & Schroeder, R. (2019). Das begrenzte Bildungsverständnis der Hilfsschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 327–342. <https://org.doi/10.1007/s42278-019-00056-5>
- Moser, V. (2013). Die Hilfsschule als Wegbereiter einer besonderen Pädagogik zur pädagogischen Sonderbehandlung „besonderer“ Schülerinnen und Schüler in besonderen Schulen. In E. Rohrmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive*

- Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (S. 75–91). Marburg: Tectum-Verlag.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Stošić, P. (2012). Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. *Tertium comparationis*, 18(1), 12–24.
- Stošić, P., Thönnies, L. & Hackbarth, A. (2020). Empirische Inklusionsforschung in bildungs-räumlichen Kontexten – Anschlussmöglichkeiten für eine regionale und inklusive Schulentwicklung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, G. Bruns, B. Ehl & N. C. Jansen (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 138–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

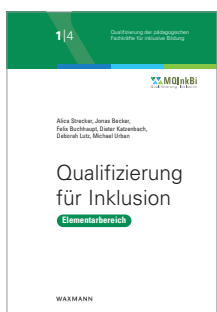


Inklusion ist als Thema aus dem deutschen Bildungssystem nicht mehr wegzudenken und trotzdem stellt sie weiterhin eine Herausforderung auf unterschiedlichen Ebenen dar. Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist dabei neben der Bereitstellung adäquater Rahmenbedingungen als ein besonders wichtiges Handlungsfeld zu betrachten. Die Bände der Reihe „Qualifizierung für Inklusion“ greifen den bestehenden Forschungs- und Entwicklungsbedarf auf und geben einen Überblick über die Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen des Programms „Qualifizierung der pädagogischen

Fachkräfte für inklusive Bildung“ geförderten Forschungsprojekte. Adressiert werden damit sowohl Wissenschaftler:innen als auch mit dem Themenfeld Inklusion befasste Personen und Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Bildungsadministration und der Bildungspolitik.

Die Reihe besteht aus vier Bänden, in denen die Ergebnisse zur Qualifizierung für Inklusion im Elementarbereich (Band 1), in der Grundschule (Band 2), in der Sekundarstufe (Band 3) sowie in der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung (Band 4) vorgestellt werden.

BAND 1

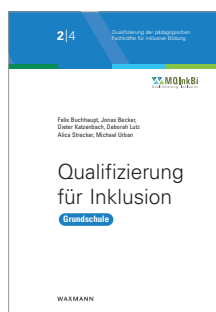


2022, 126 Seiten, br., 27,90 €,
ISBN 978-3-8309-4512-3
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9512-8,
doi.org/10.31244/9783830995128

Alica Strecker, Jonas Becker,
Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion Elementarbereich

BAND 2

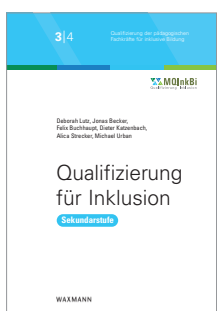


2022, 202 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4513-0
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9513-5,
doi.org/10.31244/9783830995135

Felix Buchhaupt, Jonas Becker,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion Grundschule

BAND 3

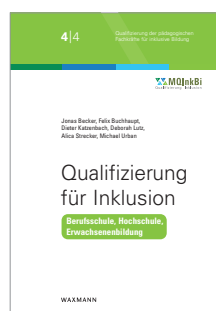


2022, 248 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4514-7
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9514-2,
doi.org/10.31244/9783830995142

Deborah Lutz, Jonas Becker,
Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Alica Strecker, Michael Urban

Qualifizierung für Inklusion Sekundarstufe

BAND 4



2022, 100 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4515-4
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9515-9,
doi.org/10.31244/9783830995159

Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung