

## Professionalisierung für Inklusion

Herausgegeben von  
Martin Dege und Michel Knigge

**Jule Behr et al.:** Train-the-Trainer • **Caroline Breyer & Barbara Gasteiger-Klicpera:** Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (IMAS II) • **Daniela Egger et al.:** Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht • **Ann-Christin Faix et al.:** Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen • **Marie-Luise Gehrman & Satyam Antonio Schramm:** Klassenmanagement bei angehenden Lehrkräften aufbauen • **Franziska Greiner et al.:** Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht? • **Christian Jäntsch et al.:** »Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...« • **Andreas Köpfer et al.:** Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen in der Praxis von Lehrkräften • **Poldi Kuhl & Ulrike Beate Müller:** Professionalisierung inklusiver Schulentwicklungsprozesse • **Fanny Hösel et al.:** Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen • **Lisa Berkel-Otto et al.:** Weiterbildendes Studium »Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit« an der Universität Paderborn • **Christina Baust & Anita Pachner:** Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum »Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen« • **Susanne Prediger et al.:** Mathematik inklusiv lehren lernen • **Silvia Greiten et al.:** Kompetenzen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften als Gelingensbedingungen der inklusiven Berufsorientierung in allgemein- und berufsbildenden Schulen am Beispiel des Organisierens von Schülerbetriebspraktika • **Helge Stobrawe:** Irritationen des professionellen Habitus?! • **Alexander Wedel et al.:** Evidenzbasierung und Zusammenhangsanalysen in der Lehrkräftebildung • **Patrizia Weidenhiller et al.:** Inklusion und Digitalisierung in der Lehrerbildung



# Inhalt

Professionalisierung im Bereich Inklusion Editorial	3	Klassenmanagement bei angehenden Lehrkräften aufbauen	95
Train-the-Trainer Entwicklung und Umsetzung einer prozessbegleitenden Fortbildung zur Erweiterung von Handlungskompetenze und Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens im inklusiven Kontext <i>Jule Behr, Tatjana Leidig &amp; Thomas Hennemann</i>	6	Eine Seminarevaluation unter Berücksichtigung von Überzeugungen und Selbstwirksamkeit bezüglich inklusiver Bildung <i>Marie-Luise Gehrman &amp; Satyam Antonio Schramm</i>	
Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (IMAS II)	29	Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht? Perspektiven aus der Berufspraxis <i>Franziska Greiner, Sabine Sommer, Stefanie Czempiel &amp; Bärbel Kracke</i>	117
Entwicklung und Evaluierung web-basierter Wissensboxen zur Förderung inklusiver Kompetenzen von Schül*innen <i>Caroline Breyer &amp; Barbara Gasteiger-Klicpera</i>		»Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...« Zur Wahrnehmung des Angebotes von Fortbildungen zu schulischer Inklusion <i>Christian Jäntsche, Martin Dege &amp; Michel Knigge</i>	143
Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht <i>Daniela Egger, Sarah Brauns, Katja Sellin, Matthias Barth &amp; Simone Abels</i>	50	Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen in der Praxis von Lehrkräften	170
Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen <i>Ann-Christin Faix, Elke Wild, Birgit Lütje-Klose &amp; Annette Textor</i>	71	Implikationen für die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungen <i>Andreas Köpfer, Katharina Papke &amp; Jürgen Gerdes</i>	

## Inhalt

Professionalisierung inklusiver Schulentwicklungsprozesse Eine Analyse von Schulentwicklungszielen im Kontext einer Fortbildungsreihe für Lehrkräfte <i>Poldi Kuhl &amp; Ulrike Beate Müller</i>	192	Kompetenzen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften als Gelingensbedingungen der inklusiven Berufsorientierung in allgemein- und berufsbildenden Schulen am Beispiel des Organisierens von Schülerbetriebspraktika <i>Silvia Greiten, Thomas Bienengräber, Thomas Retzmann, Lütfiye Turhan &amp; Marie Schröder</i>	313
Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen Gestaltungs- und Handlungsansätze für ein organisationales Gestaltungsmodell »Inklusive Schule« <i>Fanny Hösel, Ariane Bößneck &amp; Anzhela Preissler</i>	212	Irritationen des professionellen Habitus?! Erste Einblicke in eine explorative Untersuchung der Handlungspraxis von Lehrkräften in der Inklusiven Erwachsenenbildung <i>Helge Stobrawe</i>	336
Weiterbildendes Studium »Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit« an der Universität Paderborn Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion <i>Lisa Berkel-Otto, Lydia Böttger, Nele Fischer, Tetyana Vasylyeva, Svenja Hammer &amp; Constanze Niederhaus</i>	237	Evidenzbasierung und Zusammenhangsanalysen in der Lehrkräftebildung Diagnosewissen, Selbstkonzept und Einstellungen zu Inklusion in manifesten Wachstumsmodellen <i>Alexander Wedel, Jan Pfetsch &amp; Angela Ittel</i>	356
Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum »Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen« <i>Christina Baust &amp; Anita Pachner</i>	263	Inklusion und Digitalisierung in der Lehrerbildung Lehrveranstaltungskonzept zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden <i>Patrizia Weidenhiller, Susanne Miesera &amp; Claudia Nerdel</i>	382
Mathematik inklusiv lehren lernen Entwicklung eines forschungsbasierten interdisziplinären Fortbildungskonzepts <i>Susanne Prediger, Jan Kuhl, Christian Büscher &amp; Sarah Buró</i>	288	Impressum	400

# Professionalisierung im Bereich Inklusion

## Editorial

Journal für Psychologie, 27(2), 3–5

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-3>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

Der Begriff Inklusion spielt insbesondere in der Soziologie schon mehrere Jahrzehnte eine wichtige Rolle. Speziell die Systemtheorien Talcott Parsons' und Niklas Luhmanns verwenden den Begriff, um die Möglichkeit der Partizipation von Individuen an gesellschaftlichen Subsystemen zu begreifen. Das hier entwickelte Gegensatzpaar von Inklusion und Exklusion findet sich dann auch beispielsweise in den Theorien zur sozialen Ungleichheit Pierre Bourdieus wieder.

Um inklusive Bildung, um die es in diesem Themenheft gehen soll, besser zu verstehen und zu analysieren, sind unter anderem diese soziologischen Ansätze hilfreich, wobei gleichzeitig ein großes Repertoire an pädagogischen und psychologischen Perspektiven auf diesen großen Themenkomplex zu finden sind. Die ethischen, politischen und gesetzlichen Ansprüche, die sich mit dem Ziel der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft und einem entsprechend inklusiven Bildungssystem verbinden, sind umfangreich und vielfältig. Diskriminierungsfreiheit, gleichwertige Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt stellen zentrale Komponenten von Inklusion dar. Vermeintlich außergewöhnliche Menschen sollen weder ausgeschlossen, also exkludiert, noch an einen speziellen Ort gezwungen, also segregiert, und eben auch nicht unfreiwillig an die Mehrheit angepasst, also integriert bzw. normalisiert werden. Stattdessen schwingt im Postulat inklusiver Bildung die Überzeugung einer grundsätzlich gleichwertigen Verschiedenheit aller Menschen mit, verbunden mit der Annahme, dass Bildung als System mit dieser Verschiedenheit produktiv umgehen und ggf. sogar davon profitieren kann.

Im Gegensatz beispielsweise zu den skandinavischen Ländern, in denen in der Breite verankerte inklusive Bildungspraxen auf jahrzehntelange Traditionen zurückblicken können, sind in Deutschland Bewegungen hin zu einer inklusiven Bildung für alle erst seit etwa einer Dekade ein in großer Breite thematisiertes öffentliches Thema. Meilensteine auf diesem Weg waren die Änderung des Artikel 3 des Grundgesetzes 1994 wie auch durch die Salamanca Erklärung im selben Jahr. Dennoch stellt sich bis heute die Frage, ob und wie das nominell dreigliedrige und tatsächlich teilweise immer noch viergliedrige Schulsystem in seinen verschiedenen Varianten der Länder der Bundesrepublik Deutschland zu reformieren sei, um inklusiv zu werden. Dabei werden sowohl

Fragen der Schulstrukturen als aber vor allem auch der schulischen Praxis in den Blick genommen. Mit der 2006 beschlossenen und von Deutschland ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat diese Debatte deutlich an Bedeutung gewonnen, was sich auch in deutlichen Veränderungen auf Indikatoren wie die sogenannten Inklusions- und Exklusionsquoten abbildet. Die politische und moralische Debatte über inklusive Bildung hat bis heute nichts an ihrer Brisanz oder Aktualität verloren.

Den Sozial- und Bildungswissenschaften sowie den Fachdidaktiken kommt in dieser Debatte eine besondere Aufgabe zu. Zum einen sollen sie Konzepte inklusiver Bildung erarbeiten und zum anderen aber auch aufzeigen, inwiefern Inklusion im Sinne von Gelingensbedingungen tatsächlich erfolgreich eingelöst werden kann, sprich wie inklusive Konzepte in der Bildung Konzepten von Exklusion und Segregation überlegen sein können. Entsprechend dieser mindestens doppelten Aufgabe, ergibt sich ein breites Spektrum von Forschungsansätzen: so stehen aus dem angesprochenen komplexen theoretischen Überbau abgeleitete Definitionen eher pragmatisch orientierte Ansätzen gegenüber.

Die mit dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems verbundenen Herausforderungen an praktisch alle Bildungseinrichtungen sowie die dort tätigen Personen sind vielschichtig und komplex, in Teilen spannungsgeladen und konträr und spiegeln sich in ebenso vielschichtigen Ideen und Lösungsansätzen wider.

Wesentliches Ziel der Herausgebenden dieses Themenheftes war es daher, die empirische Befundlage im Bereich Professionalisierung von pädagogischem Personal für Inklusion in den Blick zu nehmen, mit einem besonderen Fokus auf evidenzbasierte Interventionen. Der Begriff »Evidenzbasierung« ist dabei nicht – wie häufig anzutreffen – rein quantitativ zu verstehen, sondern explizit unter Einschluss qualitativer, quantitativer sowie Mixed-Methods-Forschung zu verstehen und sowohl auf die Erstellung von Materialien und Prozeduren als auch auf Ergebnisse von Implementationen bezogen. Die insgesamt 17 Beiträge des Themenheftes decken ein breites Spektrum von Inklusionpädagogischen Fragen ab und stammen sowohl aus der Feder führender deutschsprachiger Inklusionsforscherinnen und -forscher als auch von jüngeren Kolleginnen und Kollegen, für die die Debatte nicht »neu« sondern andauernder Bestandteil ihrer wissenschaftlichen Arbeit ist.

*Martin Dege und Michel Knigge*

## Die Herausgeber

*Martin Dege*, Prof. Dr., war wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv« am Arbeitsbereich Inklusion und Organisationsentwicklung an der Universität Potsdam. Inzwischen ist er Assistenzprofessor am Psychologie Department der American University of Paris.

*Kontakt:* mdege@aup.edu

*Michel Knigge*, Prof. Dr., ist Universitätsprofessor. An der Universität Potsdam hatte er den Lehrstuhl für Inklusion und Organisationsentwicklung sowie die Standortleitung Brandenburg im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv« inne. Seit dem Frühjahr 2020 lehrt und forscht er an der Humboldt-Universität zu Berlin im Bereich Rehabilitationspsychologie.

*Kontakt:* [michel.knigge@hu-berlin.de](mailto:michel.knigge@hu-berlin.de)

# Train-the-Trainer

## Entwicklung und Umsetzung einer prozessbegleitenden Fortbildung zur Erweiterung von Handlungskompetenzen und Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens im inklusiven Kontext

*Jule Behr, Tatjana Leidig & Thomas Hennemann*

Journal für Psychologie, 27(2), 6–28

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-6>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel stellt die Konzeption eines evidenzbasierten MultiplikatorInnenmodells zur Begleitung von Schulen auf dem Weg zur Inklusion vor. Auf der Basis der Analyse der Gelingensbedingungen inklusiver Bildung sowie der Befunde zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungen und TTT-Maßnahmen entwickelte das Autorenteam eine prozessbegleitende Maßnahme für inklusive Schulen in Form eines TTT-Modells, die in Kooperation mit einem Schulträger über einen Zeitraum von drei Jahren an zwölf Schulen umgesetzt und evaluiert wird. Im Fokus stehen dabei einerseits der gezielte Aufbau professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften und die Stärkung des Wirksamkeitserlebens in herausfordernden Lehr-Lernsituationen durch eine qualitativ hochwertige Fortbildungsmaßnahme. Andererseits wird die systematische Qualifizierung von FortbildnerInnen in den Blick genommen, um eine ökonomische und effiziente Verbreitungsmöglichkeit von inklusiven Fortbildungsinhalten im Kontext des aktuellen schulischen Transformationsprozesses zu ermöglichen. Basierend auf den Erfahrungen im Rahmen der Entwicklung und Umsetzung des TTT-Modells werden erste Implikationen für Forschung und Praxis abgeleitet.

*Schlüsselwörter:* Train-the-Trainer-Modell, LehrerInnenfortbildung, Evidenzbasierung, Konzeption, Inklusion

### Summary

Train-the-Trainer. Developing and implementation of an integrated professional development program designed to build coping skills and increase a sense of self-efficacy for teachers in inclusive settings

This article presents the approach of an evidence-based Train-the-Trainer (TTT)-model to support schools on their way towards inclusion. Based on the analysis of the key success

factors of inclusive education and the findings regarding effective professional development and TTT-interventions, we developed a process accompanying support system for inclusive schools in the form of a TTT-model. Over a three-year period, the TTT-model will be implemented and evaluated in twelve schools in cooperation with a local school board. On the one hand the project aims to build competence of teachers and self-efficacy in dealing with challenging teaching-learning situations by a high-quality professional development. On the other hand, the systematic qualification of trainers will be considered in order to develop an economic and efficient possibility to disseminate inclusive professional development contents in the context of the current school transformation process.

*Key words:* Train-the-Trainer-model, professional development, evidence-based approach, conception, inclusion

## Einleitung

Der schulische Transformationsprozess hin zu einem inklusiven System stellt alle Beteiligten vor neue Aufgaben, die mit deutlichen Veränderungen des Professionalitätsprofils von Lehrkräften einhergehen (Forlin, Keen und Barrett 2008, 251–52; Melzer und Hillenbrand 2015). Neben der Notwendigkeit der qualitativen Weiterentwicklung von Unterricht und Förderung (Arndt und Werning 2017; Operti, Walker und Zhan 2014) sind inklusionsbezogene diagnostische Kompetenzen (Blumenthal und Mahlau 2017; Schäfer und Rittmeyer 2015) sowie fundierte Kenntnisse über die didaktisch-methodische Gestaltung inklusiver Lernarrangements und geeignete Fördermaßnahmen (Hornby 2014; Mitchell 2014; Reich 2014) erforderlich. Darüber hinaus impliziert die im inklusiven Setting hohe Bedeutung von Kooperation eine Veränderung schulischer Strukturen und pädagogischer Arbeit (Causton und Theoharis 2014; European Agency 2016; Lindmeier und Lütje-Klose 2015). In der dritten Phase der LehrerInnenbildung stellen qualitativ hochwertige Fortbildungsmaßnahmen eine wichtige Möglichkeit dar, um professionelle Handlungskompetenz zur Bewältigung dieser Anforderungen zu entwickeln (Amrhein und Badstieber 2013; Leidig et al. 2016; Leko und Roberts 2014). Die zurzeit existierenden Fortbildungsangebote für Lehrkräfte werden der Neuorientierung des Bildungssystems hin zu einem inklusiven System noch nicht gerecht (Amrhein 2015, 143ff.). Dies ist vor allem auf zwei Aspekte zurückzuführen:

- (1) Professionalisierungsmaßnahmen im Kontext Inklusion sind hauptsächlich partiell ausgerichtet, sodass schulspezifische Entwicklungsprozesse nur selten über einen längeren Zeitraum in den Blick genommen werden (Amrhein und Badstieber 2013, 18; Leidig et al. 2016, 65). Es fehlt sowohl an der Entwicklung geeigneter Fortbildungsangebote als auch deren Evaluation (Amrhein 2015; Ha-

nisch 2017; Hillenbrand, Melzer und Hagen 2013; Leidig und Hennemann 2018).

- (2) Darüber hinaus stellt die ökonomische und gleichzeitig qualitativ hochwertige Verbreitung von Fortbildungsinhalten aufgrund fehlender Konzeptionen zur wissenschaftlich fundierten Qualifizierung von FortbildnerInnen eine noch nicht ausreichend gelöste Aufgabe dar (Lipowsky 2014, 531), die angesichts der hohen Anforderungen im Kontext Inklusion jedoch besonders relevant ist (Hennemann et al. 2017).

Der vorliegende Beitrag stellt vor diesem Hintergrund eine Fortbildungskonzeption zur Unterstützung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System vor, die durch ein Train-the-Trainer (TTT)-Modell in der schulischen Praxis implementiert wird. Ziel der prozessbegleitenden, langfristig angelegten Fortbildung ist es, die professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften systematisch zu erweitern und das damit eng verknüpfte Wirksamkeitserleben bei der Gestaltung herausfordernder Lehr-Lernsituationen zu verbessern. Die Einbettung in das TTT-Modell zielt zum einen auf die ökonomische Verbreitung der wissenschaftlich fundierten Fortbildungsmaßnahme im Kontext Inklusion ab, um dem schulstrukturellen Wandel gerecht zu werden. Zum anderen intendiert dies die Entwicklung einer tragfähigen Konzeption zur Qualifizierung von FortbildnerInnen in Kooperation staatlicher Träger und Universität, um die Fortbildungsinhalte zwar effizient aber gleichzeitig qualitativ hochwertig zu verbreiten. Neben der Vorstellung der entwickelten TTT-Konzeption und der Implementation dieser, sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, die gewonnen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen im Rahmen weiterer Forschungsbemühungen im Kontext von Professionalisierungsmaßnahmen und der Umsetzung dieser nutzbar zu machen (»lessons learned«).

## **Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften im inklusiven Kontext als zentrale Gelingensbedingung schulischer Inklusion**

Zur erfolgreichen Umsetzung schulischer Inklusion scheint die (Weiter-)Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2006) von Lehrkräften unabdingbar, da professionell handelnde Lehrkräfte als zentraler Faktor bei »der Gestaltung und Umsetzung von Innovationen in Institutionen unseres Bildungswesens« (Lindmeier und Weiß 2017, 4) gelten. Studienergebnisse zeigen, dass professionelle Handlungskompetenzen die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften, die Unterrichtsqualität sowie letztlich das Lernen der SchülerInnen positiv beeinflussen (Baumert

und Kunter 2006; Timperley et al. 2007; Zee und Koomen 2016). Die aktuelle Forschung rekurriert dabei nicht auf einen statischen Kompetenzbegriff, sondern fokussiert explizit die Frage des Transfers von kognitiven und affektiv-motivationalen Dispositionen professioneller Handlungskompetenz in konkreten Anwendungssituationen (Blömeke, Gustafsson und Shavelson 2015; Frey 2014; Hattie 2012). Professionelle Handlungskompetenz wird entsprechend »als Kontinuum mit vielfachen Übergängen« (Blömeke, Gustafsson und Shavelson 2015, 7) aufgefasst.

Die inklusionsbezogenen kognitiven Dispositionen (Blömeke, Gustafsson und Shavelson 2015) konkretisieren sich in der Fachexpertise der Lehrkräfte in den Bereichen Didaktik, effektives Classroom Management sowie Lern- und Entwicklungsstörungen (Hennemann, Ricking und Huber 2018, 124–25; Leko und Roberts 2014, 50–51). Darüber hinaus sind fundierte Kenntnisse bezüglich konkreter Handlungsstrategien und evidenzbasierter Praktiken zum Umgang mit herausforderndem SchülerInnenverhalten sowie zu deren Umsetzung zentral (Burnard und Yaxley 2000; Hillenbrand 2015, 176–77)

Affektiv-motivationale Eigenschaften sind im inklusiven Kontext vor allem die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006, 501ff.) und die Einstellung zur Inklusion, da internationale und nationale Studien deren Einfluss auf die Wirksamkeit von inklusivem Unterricht aufzeigen (Huber 2011; Lindsay 2007; Urton, Wilbert und Hennemann 2014). Die Arbeiten von Guskey (1988), Ghaihi und Yaghi (1997) sowie Bruce und Ross (2008) zeigen auf, dass Lehrkräfte mit einem hohen Maß an Selbstwirksamkeitserleben auch positiver gegenüber Bildungsreformen und der Umsetzung neuer Vorgaben eingestellt sind. Selbstwirksamkeit spielt zudem eine wichtige Rolle bei der Planung und Durchführung von Maßnahmen und der Bewältigung schwieriger Aufgaben, wie dem Umgang mit herausfordernden Situationen im Klassenzimmer (Chao et al. 2017; Urton, Wilbert und Hennemann 2014; Zee und Koomen 2016). Darüber hinaus wird die wahrgenommene kollektive Wirksamkeit innerhalb eines Kollegiums durch gegenseitige Unterstützung, gemeinsame Überzeugungen und die Annahme beeinflusst, über Handlungskompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung herausfordernder Situationen bzw. neuer Anforderungen zu verfügen (Urton, Wilbert und Hennemann 2014). Neben diesen Aspekten sind auch interdisziplinär angelegte Teamstrukturen und effektive Kooperation von pädagogischen Fachkräften (Fussangel und Gräsel 2014; Ryndak et al. 2014) zentrale Faktoren, die zu einer Einstellungs- und Verhaltensänderung gegenüber inklusiver Beschulung führen und letztlich das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften stärken (Chao et al. 2017; Forlin, Loreman und Sharma 2014; Urton, Wilbert und Hennemann 2014).

Moderiert durch situationsspezifische Fähigkeiten (Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung) führen die kognitiven und affektiv-motivationalen Dispositionen letztlich zum beobachtbaren Lehrkräfthandeln im Sinne der Performanz

(Blömeke, Gustafsson und Shavelson 2015). Die European Agency (2012) leitet ausgehend von inklusiven Werten konkrete Kompetenzbereiche für den inklusiven Kontext ab, in denen Einstellungen und Haltungen (*attitudes, values*) sowie Wissen (*knowledge*) im Zusammenspiel mit Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Anwendung des Wissens (*skills*) die tatsächliche Performanz bedingen.

## **Bedeutung von Fortbildungsmaßnahmen im Kontext der Professionalisierung**

Lehrerfortbildungsmaßnahmen sollen die Bewältigung inklusiver Professionalisierungs- und Entwicklungsprozesse im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen (Amrhein 2015; Leko und Roberts 2014). Deutschlandweit existiert bereits eine Reihe von Fortbildungskonzepten, die Inklusion auf unterschiedliche Weise aufgreifen und thematisieren (Amrhein 2015; Amrhein und Badstieber 2013). Während international im Bereich der evaluierten Fortbildungskonzeptionen im Kontext Inklusion eine längere Angebotsdauer bereits etabliert zu sein scheint (Leko und Roberts 2014), sind in Deutschland Kurzzeitfortbildungen vorherrschend. Diese werden jedoch der Komplexität der Anforderungen an den Lehrberuf sowie der Forderung nach Nachhaltigkeit und Prozessorientierung von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Inklusion nicht gerecht (Amrhein und Badstieber 2013, 12; Kurniawati et al. 2014; Leidig et al. 2016). Die flächendeckende Umsetzung von Inklusion erfordert demnach langfristig angelegte, prozessorientierte Fortbildungskonzepte im Sinne des *Professional Developments* (Amrhein 2015; Leko und Roberts 2014). In der internationalen Literatur wird Professional Development als »a set of coordinated, comprehensive, and intensive activities designed to enhance educators' knowledge, beliefs, skills, and practices for the purpose of improving student outcomes« (Leko und Roberts 2014, 43) oder auch »lebenslanges, in den Alltag des Berufs eingebettetes Lernen« (Rösken 2008, 595) verstanden. Auf dieser Basis konzipierte Fortbildungen können einen wichtigen Beitrag zur systematischen Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz leisten und zu positiven Ergebnissen bis auf Ebene der SchülerInnen führen (Darling-Hammond, Hyler und Gardner 2017; Leko und Roberts 2014; Leidig et al. 2016; Lipowsky 2014). Die Forschungsergebnisse zu Merkmalen effektiver Fortbildungen zeigen, dass wirksame Fortbildungsmaßnahmen durch eine Verbindung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen mit Feedback und Coaching in der Regel über einen langfristig angelegten Prozess hinweg die Erweiterung der Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und damit einhergehend die Stärkung ihres Wirksamkeitserlebens ermöglichen (Chao et al. 2017; Darling-Hammond et al. 2017; Leko und Robert 2014; Lipowsky 2014). Darüber hinaus scheint die Anbindung an universitäre Institutionen bzw. der Einbezug von Forschungsergebnissen

die Qualität von Fortbildungsangeboten zu unterstützen (Avramidis, Bayliss und Burden 2000; Lipowsky 2014). Hinsichtlich der Professionalisierung im Kontext der Arbeit mit SchülerInnen mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Kontext sind darüber hinaus fallbezogenes Arbeiten unter Einbezug datengestützter Rückmeldeprozesse sowie die explizite Unterstützung von Kooperation und Teamarbeit als didaktisch-methodische Merkmale wirksamer Fortbildungen anzuführen (Leidig et al. 2016).

## Multiplikatorenmodelle zur Professionalisierung von Lehrkräften

Neben den genannten didaktisch-methodischen und strukturellen Merkmalen hat die fachliche und fachdidaktische Expertise der FortbildnerInnen nach Lipowsky (2014, 531) einen bedeutenden Einfluss auf das Lernen der teilnehmenden Lehrkräfte. Deren Rolle bleibt jedoch in der Bildungsforschung bislang weitestgehend unberücksichtigt (Kennedy 2016, 973). Bei der Umsetzung schulischer Inklusion muss auch die systematische Qualifizierung von FortbildnerInnen fokussiert werden, um die Implementation qualitativ hochwertiger Fortbildungsangebote sicherzustellen. Um einerseits eine flächendeckende Umsetzung von inklusionsbezogenen Fortbildungen und andererseits die systematische und ökonomische Qualifizierung von FortbildnerInnen (Amrhein 2015, 153; Lipowsky 2014, 531–32) zu realisieren, ist ein Vorgehen erforderlich, das die verfügbaren Ressourcen möglichst effizient einsetzt und gleichzeitig eine hohe Qualität ermöglicht.

Dies kann durch Multiplikatorenkonzepte umgesetzt werden, die die Qualifizierung von FortbildnerInnen (hier im Folgenden auch synonym als ModeratorInnen bezeichnet) explizit fokussieren (Cross et al. 2014; Jones, Fremouw und Carples 1977). Die international in der Sozialarbeit und der Gesundheitsprävention verbreiteten und vielfach evaluierten Train-the-Trainer (TTT)-Modelle, im englischsprachigen Raum auch als *indirect service delivery model*, *triadic training*, *helper model training* oder *pyramidal training* bezeichnet (Pearce et al. 2012), ermöglichen einen ökonomischen Umgang mit zeitlichen und personellen Ressourcen (Cross et al. 2014; Pearce et al. 2012). Sie gelten nicht nur als zeit- und kosteneffizient, sondern ermöglichen gleichzeitig, langfristige nutzbare Strukturen für die berufliche Entwicklung zu etablieren (Jones, Fremouw und Carples 1977). Das Modell fokussiert in einem dreistufigen Aufbau (vgl. Abbildung 1) die Qualifizierung von ModeratorInnen durch ExpertInnen (z. B. wissenschaftliche UniversitätsmitarbeiterInnen eines Fachbereichs) zur Fortbildung weiterer Personengruppen (TeilnehmerInnen) hinsichtlich eines neuen Themengebiets (vgl. Pearce et al. 2012, 215–16). Eine umfangreiche Recherche in einschlägigen internationalen Datenbanken (ERIC, MEDLINE, PsycARTICLES, PsychINFO und PSYINDEX) auf Basis der existierenden Bezeichnungen für TTT-Modelle, zeigt, dass hinsichtlich des Einsatzes von

Multiplikatorenmodellen im Kontext des beruflichen Lernens von Lehrkräften lediglich einzelne Studien (z. B. LaVigna, Christian und Willis 2005) vorliegen, die sich durch eine starke Heterogenität im Hinblick auf inhaltliche Schwerpunkte, Stichprobengröße und Evaluationsdesign auszeichnen. Eine detaillierte Analyse der recherchierten und als relevant identifizierten Studien ist derzeit in Vorbereitung (Behr et al. in Vorbereitung). Als besonders unzureichend stellt sich vor allem der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum dar. Obwohl durchaus einige evaluierte Konzepte existieren (z. B. Hennemann et al. 2017), fehlt es einerseits an Publikationen in Zeitschriften mit Peer-Review-Verfahren, andererseits an Wirksamkeitsstudien zu den Konzepten (Lipowsky 2014, 531). International stellen die Forschungsgruppen um Jones, Fremouw und Carples (1977) und LaVigna, Christian und Willis (2005) jedoch heraus, dass TTT-Modelle eine nachhaltige und vergleichsweise kostengünstige Implementierung wissenschaftlich fundierter Interventionen in die Praxis ermöglichen. Darüber hinaus lassen sich auf Basis der existierenden evaluierten TTT-Konzepte einzelne zentrale Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Umsetzung solcher Maßnahmen identifizieren. Als essenziell hat sich, wie in der nachfolgenden Abbildung 1 veranschaulicht, in verschiedenen Evaluationsstudien der Aspekt externer und wissenschaftlicher ExpertInnen zur Qualifizierung von ModeratorInnen auf Stufe 1 erwiesen (z. B. LaVigna, Christian und Willis 2005). Darüber hinaus ist die Unterstützung der TeilnehmerInnen auf Stufe 3 bei der Implementation konkreter Inhalte in die Praxis sowohl durch die ModeratorInnen als auch durch ExpertInnen von Stufe 1 eine relevante Bedingung (z. B. Marchant et al. 2010). Zudem sind kontinuierliche Begleitung und Coaching der ModeratorInnen durch die ExpertInnen eine wesentliche Prämisse wirksamer Konzeptionen (z. B. LaVigna, Christian und Willis 2005). Die Ergebnisse der vorliegenden Studien zu Multiplikatorenkonzepten im schulischen Setting zeigen, dass durch TTT-Konzepte Informationen im schulischen Kontext beschleunigt verbreitet werden können, ohne die Qualität der Fortbildungsangebote zu beeinträchtigen (z. B. Bahr et al. 2006, 39). Zudem kann mit diesem Vorgehen eine hohe Implementationsqualität auf Stufe 2 erreicht werden (z. B. LaVigna, Christian und Willis 2005; Pence, St. Peter und Tetreault 2012).

## **Entwicklung und Umsetzung eines Train-the-Trainer-Modells im Kontext schulischer Inklusion**

Auf der Basis der Analyse der Gelingensbedingungen inklusiver Bildungsprozesse, der Befunde zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung des Kontextes Inklusion sowie vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zur Effektivität von MultiplikatorInnenkonzepten im schulischen Setting wurde eine prozessbegleitende Maßnahme für Schulen auf dem

Weg zu Inklusion in Form eines TTT-Modells entwickelt. Die konzipierte Maßnahme wird aktuell in Kooperation mit einem Schulträger in einem Zeitraum von drei Jahren an zwölf Schulen implementiert und evaluiert. Sie richtet sich an alle Lehrkräfte und die weiteren pädagogischen Fachkräfte der teilnehmenden Schulen.

Im Folgenden wird ausgehend von den zentralen Zielsetzungen der entwickelten TTT-Konzeption ein Überblick über die grundlegende Struktur und Inhalte dieser gegeben sowie die Qualifizierung der ModeratorInnen vorgestellt. Im Anschluss wird als Spezifikum der Konzeption, das prozessbegleitende Unterstützungsangebot in Form von regelmäßigen Coachings erläutert.

## **Ziele der TTT-Konzeption**

Die TTT-Maßnahme, die inhaltlich auf der universitär fundierten und bereits evaluierten prozessbegleitenden Fortbildungskonzeption von Leidig und Hennemann (2018) basiert (Leidig, Hennemann und Grünke 2017; Leidig und Hennemann 2018; Leidig et al. 2019) wurden in dieses Modell überführt, um eine ökonomische und gleichzeitig qualitativ hochwertige Verbreitung in der Schulpraxis zu ermöglichen. Dabei werden die identifizierten Gelingensbedingungen für schulische Inklusion (Hennemann, Ricking und Huber 2018; Huber 2011; Lindsay 2007) thematisch aufgegriffen und in den Zielsetzungen der Maßnahme berücksichtigt. Die vorrangigen Ziele auf der Ebene der Lehrkräfte und der weiteren pädagogischen Fachkräfte sind (1) der systematische Aufbau von Handlungskompetenzen, Bewältigungsstrategien und Selbstwirksamkeitserleben (Urton, Wilbert und Hennemann 2014; Zee und Kooman 2016), (2) die Etablierung von Kooperation multiprofessioneller Teams (Chao et al. 2017; McLeskey et al. 2014) sowie (3) die Förderung eines inklusiven Schulklimas (Hoppey und McLeskey 2014; Urton, Wilbert und Hennemann 2014). Orientiert an den Ergebnissen der Wirksamkeitsforschung, soll durch die Maßnahme die Chance erfolgreicher Veränderungs- und Entwicklungsprozesse auf SchülerInnen-, Lehrkraft- und Schulebene erhöht werden (Lipowsky 2014; Hillenbrand 2015). In der gesamten TTT-Konzeption, auf allen Stufen ist das datengestützte Arbeiten handlungsleitend und wird demnach in der Moderatorenqualifizierung und Fortbildungsmaßnahme auf Schulebene explizit erarbeitet und angewendet.

## **Struktur und Inhalte der TTT-Konzeption**

Im vorliegenden Projekt werden aktuell 24 ModeratorInnen in einem ersten Schritt modulweise und prozessbegleitend durch UniversitätsmitarbeiterInnen (ExpertInnen)

inhaltslich geschult. Dabei werden jeweils neuralgische Aspekte hinsichtlich der Moderation sowie der Inhalte und geplanten Methoden dialogisch erörtert und mögliche Lösungsstrategien gemeinsam erarbeitet und weiterentwickelt. Diese Faktoren resultieren aus den Erfahrungen aus der bereits evaluierten Fortbildungsmaßnahme (Leidig und Hennemann 2018) sowie den Anliegen der ModeratorInnen aus dem aktuellen TTT-Projekt. Mögliche neuralgische Punkte sind neben allgemeiner oder auch individueller Widerstände gegenüber der Maßnahme innerhalb eines teilnehmenden Kollegiums, vor allem auch der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Da ein verändertes inklusives Lehrkräftenhandeln angelehnt an empirische Forschungsergebnisse zum Beispiel bezogen auf den Einsatz wirksamer Fördermaßnahmen durch fehlendes Wissen erschwert wird (Grosche und Grünke 2008; Hillenbrand 2015), ist es unabdingbar wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis so aufzubereiten, dass diese als konstruktive Alternative wahrgenommen werden (Reusser und Pauli 2014, 645). Evidenzbasierte Maßnahmen sollten jedoch nicht rezepthaft angewendet, sondern vor dem Hintergrund des Erziehungs- und Bildungsverständnisses, der konkreten, komplexen pädagogischen Handlungssituation, der jeweiligen Erziehungs-, Bildungs- und Förderziele und des Menschenbildes (Hillenbrand 2015; Kuhl und Hecht 2014) reflektiert werden, um den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen angemessen Rechnung zu tragen und schulische Inklusion wertebasiert zu unterstützen (Hillenbrand 2015, 208–09). Durch datengestütztes Arbeiten kann eine Brücke zwischen Evidenz und Haltung geschlagen werden. Im Rahmen der TTT-Konzeption werden Daten zu Lernvoraussetzungen und Lernfortschritten der SchülerInnen in den Bereichen Lesen, Mathematik, sozial-emotionale Schulsituation, Lernverhalten sowie externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten im Unterricht zur Planung und Evaluation von Handlungsstrategien und Fördermaßnahmen genutzt, die innerhalb des Projekts »Schulen auf dem Weg in die Inklusion. Mettmann 2.0« (Projektleitung: Hennemann, Universität zu Köln und Wilbert, Universität Potsdam) einmal jährlich erhoben werden. Die Einbindung der Daten ermöglicht die Reflexion bestehender Annahmen und Einstellungen und kann die (Weiter-)Entwicklung des fachdidaktischen und diagnostischen Wissens unterstützen (Lipowsky 2010, 44–45; Timperley et al. 2007). Lehrkräfte stehen datengestütztem Arbeiten zum Teil jedoch kritisch gegenüber und treffen Entscheidungen bevorzugt auf der Basis ihrer subjektiven Beobachtungen und Intuition (Lai und Schildkamp 2015, 81–82). Nicht zuletzt stellt die Implementationsqualität einen bedeutenden neuralgischen Faktor dar. Gerade im Rahmen von TTT-Modellen, die sich durch ein dreistufiges Vorgehen auszeichnen (vgl. Abbildung 1), sollte die Umsetzungstreue von wissenschaftlichen und methodisch-didaktischen Inhalten fokussiert betrachtet werden, um keine bedeutsamen Inhalte auf einer der Stufen durch die mehrfache Weitergabe zu verlieren. Im Anschluss an ihre eigene Schulung bieten die ModeratorInnenteams die Fortbildungsveranstaltung in ihrer jeweiligen Begleitschule für das gesamte Kollegium und

weitere pädagogische Fachkräfte (TeilnehmerInnen) an (individuelle Terminvereinbarung in einem Zeitraum von ca. drei Monaten). Bedarfsorientiert berät und coacht das Uni-Team die ModeratorInnenteams, um diese bei individuellen Fragen oder Herausforderungen in ihren Begleitschulen zu unterstützen und die Implementationsqualität zu gewährleisten. Dieses Vorgehen wiederholt sich jeweils pro Fortbildungsmodul. Während der Phasen zwischen zwei Fortbildungsveranstaltungen haben die Lehrkräfte sowie die weiteren pädagogischen Fachkräfte der Schule die Aufgabe, die neuen Inhalte in ihren Schulalltag zu implementieren (vgl. Abbildung 1). Um die Qualität der Umsetzung zu erhöhen und Teamentwicklungsprozesse zu begleiten, bieten die ModeratorInnen den Schulen oder auch einzelnen Teams ein prozessbegleitend ergänzendes und bedarfsorientiertes Begleitungs- und Beratungsangebot an.

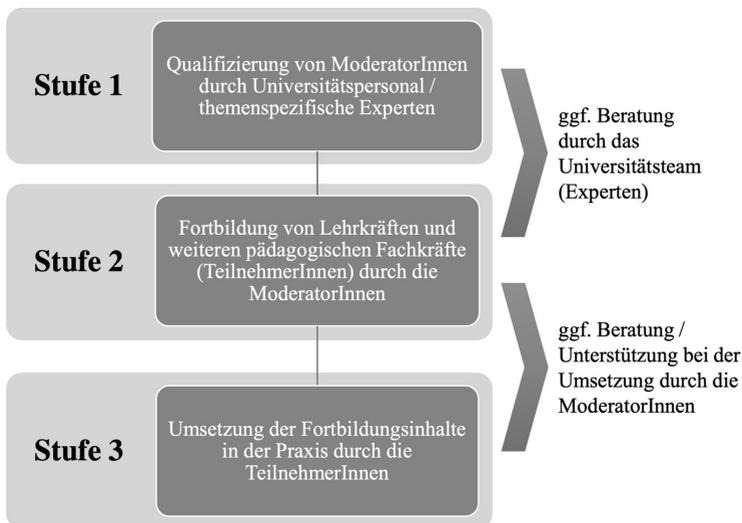


Abbildung 1: Schematische Darstellung des dreistufigen Aufbaus des vorliegenden TTT-Modells

Es werden insgesamt zehn aufeinander aufbauende Fortbildungsmodul zu vier Themenfeldern (Leidig und Hennemann 2018) im Sinne des Blended Learning (Ganz und Reinmann 2007) angeboten, an denen das Kollegium und weitere pädagogische Fachkräfte der Schule teilnehmen. Darüber hinaus sind eine Auftaktveranstaltung, zwei Module zur Zwischenreflexion und ein Abschlusstermin vorgesehen. Sowohl die inhaltlichen Schwerpunkte als auch die didaktisch-methodischen Überlegungen der TTT-Konzeption beruhen auf der bereits evaluierten Fortbildungsmaßnahme von Leidig und Hennemann (2018). Deshalb sei hier lediglich anzumerken, dass diese auf

Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und Forschungsergebnissen zu gelingender schulischer Inklusion sowie evidenzbasierter Maßnahmen entwickelt wurde (Leidig und Hennemann 2018). Die Abbildung 2 verdeutlicht das inhaltliche Vorgehen sowie den strukturellen Aufbau der Fortbildungskonzeption.

Aufgrund dieses Doppeldecker-Vorgehens von TTT-Konzepten, da sowohl ModeratorInnen qualifiziert werden (Stufe 1), als auch die Umsetzung der Fortbildungsveranstaltung auf Schulebene stattfindet (Stufe 2), müssen die Qualitätsmerkmale von Fortbildungsmaßnahmen auf beiden Ebenen berücksichtigt werden. Die ModeratorInnenqualifizierung als ein bedeutendes aber in der Bildungsforschung noch kaum thematisiertes Kernelement von TTT-Modellen (Lipowsky 2014, 531) wird hier gezielt beleuchtet.

<b>Fortbildungsmodule</b> durchgeführt (1) in der ModeratorInnenschulung durch das Universitätsteam und (2) vor Ort in den Schulen durch die ModeratorInnenteams mit allen Lehrkräften & weiteren pädagogischen Fachkräften – unter Berücksichtigung der erhobenen Lernausgangslagen und Lernfortschritte der SchülerInnen – verbunden mit E-Learning			
systematische Verzahnung der Fortbildungsmodule			
<b>Themenfeld 1: Teamentwicklung</b> Bildungs- und Erziehungsangebote im Team planen	<b>Themenfeld 2: Classroom Management</b> Umgang mit herausfordernden Lehr- Lern-Situationen	<b>Themenfeld 3: Erhebung &amp; Auswertung der Lernausgangslagen und Lernfortschritte</b> fach- und entwicklungsbezogene Förder- und Unterrichtsplanung	<b>Themenfeld 4: Planung von Bildungs- &amp; Erziehungsangeboten</b> Arbeitsverhalten, Emotionalität und Sozialverhalten im Unterricht fördern
<i>2 Module</i>	<i>2 Module</i>	<i>2 Module</i>	<i>3 Module</i>
(z.B. Fussangel und Gräsel 2014; Ryndak et al. 2014)	(z.B. Evertson und Emmer 2012; Mitchell 2014; Reicher 2010)	(z.B. Lai und Schildkamp 2015; Timperley et al. 2007)	(z.B. Reicher 2010; Schwab und Elias 2015)

Abbildung 2: Abbildung zur Übersicht der Fortbildungsmodule auf Basis der Gelingensbedingungen schulischer Inklusion und evidenzbasierter Maßnahmen, leicht modifiziert nach Hennemann und Leidig (2018, 51)

## Qualifikation und Qualifizierung der ModeratorInnen

Die Merkmale der ModeratorInnen werden als zentraler Einflussfaktor hinsichtlich der Effektivität von Fortbildungen eingeschätzt (Kennedy 2016, 973; Parr et al 2007), obwohl bezüglich des konkreten Einflusses von FortbildnerInnen und deren gelingender Qualifizierung ein Forschungsdesiderat zu konstatieren ist (Kennedy 2016, 973; Lipowsky und Rzejak 2017, 381). Einzelne Studien weisen darauf hin, dass FortbildnerInnen,

die über langjährige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen im Rahmen der Fortbildungsthematik sowie über Motivationsfähigkeiten verfügen, ein Indikator für effektivere Angebote sind (Jäger und Bodensohn 2007, 50–51; Kennedy 2016, 973; Linder 2011, 47–48; Lipowsky 2014, 531). Daher sind im vorliegenden Projekt zwölf Moderationsteams (Tandems) mit jeweils zwei ModeratorInnen gebildet worden, von denen mindestens eine Person bereits einschlägige Erfahrung als ModeratorIn im Bereich schulische Inklusion hat. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass mindestens eine Person über langjährige Unterrichtserfahrung in den Settings Förderschule und inklusive Schule verfügt. Die Qualifizierung der ModeratorInnen erfolgt in Kooperation von Universität und Schulträger in Form des Blended Learning Ansatzes, dem das Prinzip der Kombination von Präsenzphasen und E-Learning zugrunde liegt (Ganz und Reinmann 2007, 171–72). Vor jeder gemeinsamen Schulung (Präsenzphase), die für jede der zehn Fortbildungsmodule prozessbegleitend stattfindet, bereiten die ModeratorInnen die theoretisch-empirischen Grundlagen des Themas per E-Learning vor. Darüber hinaus erfolgt vorab die Sichtung des Fortbildungsmaterials durch die ModeratorInnen, welches ihnen per Mail zugesandt wird.

Neben der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Vorbereitung durch die Universität im Rahmen der gemeinsamen Schulungstermine bieten erfahrene KollegInnen des Schulträgers ergänzende Angebote zur Erarbeitung der Fortbildungsinhalte für neue ModeratorInnen sowie zur Reflexion der Arbeit für alle ModeratorInnen an. Die bereits über langjährige Moderationserfahrung verfügenden ModeratorInnen übernehmen zudem eine TutorInnenfunktion hinsichtlich Moderation und Prozessbegleitung. Zur Nachbereitung sowie Vertiefung der Fortbildungsinhalte stehen den ModeratorInnen weitere Informationen im Rahmen des E-Learnings zur Verfügung. Die Beratungs- und Coachingangebote der Universität für die Moderationsteams konkretisieren sich auf der Basis des evaluierten Konzepts der Kooperativen Beratung (Methner, Melzer und Popp 2013; Mutzeck 2008) in

- (1) verbindlichen und fakultativen face-to-face-Coachings pro Tandem,
- (2) telefonischen Coachings von Einzelpersonen oder Tandems sowie Kurzberatungen per Telefon und Email, vor allem hinsichtlich didaktisch-methodischer Fragen,
- (3) kollegialen Beratungsangeboten in Kleingruppen im Rahmen der Schulungstermine sowie bei Bedarf darüber hinaus.

Die Präsenzphasen dienen vor allem der Schulung der ModeratorInnen hinsichtlich der Inhalte des jeweiligen Fortbildungsmoduls sowie der Konkretisierung des methodisch-didaktischen Vorgehens. Dabei wird auch das datengestützte und evidenzbasierte Arbeiten intensiv thematisiert und reflektiert. Da die Evidenz keinen Selbstzweck er-

füllt, sondern es viel mehr um die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen geht sowie die Wahrscheinlichkeit eines Fördererfolgs zu erhöhen (Hillenbrand 2015, 208–09), muss der Einsatz vor dem Hintergrund der Komplexität pädagogischen Handelns und inklusionsorientierter Werte reflektiert werden (Hillenbrand 2015; Kuhl und Hecht 2014). Konkrete Anregungen zur Umsetzung werden im Rahmen der Qualifizierung der ModeratorInnen erarbeitet, da diese die Lehrkräfte und die weiteren pädagogischen Fachkräfte während der Fortbildungsveranstaltungen bei der Analyse der Daten sowie der Erarbeitung möglicher Konsequenzen intensiv begleiten. In Anbetracht der vorliegenden Forschungsergebnisse ist eine externe Expertise und Unterstützung für die Interpretation und Analyse von SchülerInnendaten unabdingbar (Lai und Schildkamp 2015; Timperley et al. 2007).

## **Prozessbegleitende Unterstützungsangebote**

Auf der Basis der Kooperativen Beratung (Methner, Melzer und Popp 2013; Mutzeck 2008) wurden prozessbegleitende Beratungs- und Unterstützungsangebote konzipiert, um zum einen die Implementationsqualität der in der Fortbildung vermittelten Maßnahmen zu erhöhen (Hagermoser Sanetti et al. 2015) und um zum anderen zeitnah Modifikationen entwickeln zu können. Zur Unterstützung der Implementation auf Schulebene führen die ModeratorInnen jeweils zwischen den einzelnen Fortbildungsmodulen mindestens ein Gespräch mit der Steuergruppe zur Vorbereitung und Reflexion der einzelnen Module sowie des Gesamtprojektes. Dabei werden auch Ideen zur Prozesssteuerung und zur Implementation der erarbeiteten Inhalte und Strategien generiert. Fallberatung und Förderplanung im Team werden in Anlehnung an die Idee der idealerweise multiprofessionell zusammengesetzten Problemlöseteams (Huber 2015) unter Anleitung der ModeratorInnen angeboten. In diesen Formaten erfolgt eine systematische Analyse herausfordernden SchülerInnenverhaltens. Unter Einbezug der vorliegenden Daten zur Lern- und Verhaltensentwicklung werden Strategien entwickelt sowie Umsetzung und Evaluation geplant. Zur Implementation einzelner Strategien bieten die ModeratorInnen Veranstaltungen zur Interventionsplanung sowie prozessbegleitende Coachingtermine an, was sich als bedeutsam für die Umsetzung im Alltag erweisen hat (z. B. Strieker, Logan und Kuhel 2012; Yoon et al. 2007). Auf dieser Basis erfolgt gemeinsam mit den ModeratorInnen eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage der Eignung sowie notwendiger Modifikation und Bedingungen zur erfolgreichen Implementation evidenzbasierter Maßnahmen (Hillenbrand 2015). Ergänzend zu den genannten Angeboten kann Konzeptentwicklung (z. B. zur Förderplanung im Team oder zur Zusammenarbeit zwischen Offenem Ganztage und Lehrkräften) ein weiterer Beratungsanlass sein. Die Schulleitung hat darüber hinaus die Möglichkeit,

an einem extern verankerten Coachingangebot durch einen Schulentwicklungsberater teilzunehmen.

## Evaluation des Konzepts

Die ohnehin bereits vielschichtigen Wirkprozesse von Fortbildungen (King 2014, 90; Lipowsky und Rzejak 2017, 392–93) werden aufgrund der inhaltlichen und strukturellen Komplexität in TTT-Konzepten noch unübersichtlicher: Zum einen findet die Durchführung auf drei Stufen statt, zum anderen sind vier Personengruppen (ExpertInnen, ModeratorInnen, TeilnehmerInnen, SchülerInnen) sowie das schulische System beteiligt. Die Entwicklung eines Evaluationsdesigns gestaltet sich vor diesem Hintergrund als sehr herausfordernd. Um den komplexen Ansatz einer TTT-Konzeption dennoch erfassen und evaluieren zu können, greift die Forschungsgruppe auf das bewährte Kontext-, Input-, Prozess- und Produktbewertungsmodell (CIPP-Modell) von Stufflebeam zurück. Hierbei handelt es sich um »a comprehensive framework for conducting formative and summative evaluations of projects, personnel, products, organizations, and evaluation systems« (Stufflebeam und Coryn 2007, 309).

Die formative und summative Evaluation im vorliegenden TTT-Projekt findet in einem Mixed-Method-Design (Döring und Bortz 2015, 184) statt. In längsschnittlich angelegten quantitativen Fragebogenerhebungen sowie leitfadengestützten Interviews soll überprüft werden, inwiefern

- (1) sich das Modell in inklusive Settings implementieren lässt und welche Faktoren aus Sicht der ModeratorInnen, Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte bei der Implementation im schulischen Alltag förderlich sowie welche hinderlich wirken (Input- und Prozessbewertung),
- (2) die beteiligten Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte ihre Handlungskompetenzen und ihr Selbstwirksamkeitserleben verbessern (Produktbewertung).

Das Evaluationsmodell unterstützt einerseits die EvaluatorInnen (hier: UniversitätsmitarbeiterInnen) bei der systematischen Durchführung und Begutachtung eines Projekts (hier: das TTT-Programm) und bildet andererseits die Bewertung eines Projekts seitens der verschiedenen beteiligten Interessensgruppen (hier: ModeratorInnen und pädagogische Fachkräfte) ab. Die Abbildung 3 verdeutlicht das evaluatorische Vorgehen im vorliegenden Projekt auf Basis des CIPP-Modells (Stufflebeam 1971) und mit Berücksichtigung der Stufen der TTT-Konzeption. Die Ergebnisse der Evaluation fließen in die fortlaufende Optimierung des vorliegenden Konzepts sowie in die (Weiter-)Entwicklung von künftigen systematischen TTT-Angeboten im inklusiven Kontext ein (Guskey 2014; Stufflebeam und Coryn 2007).

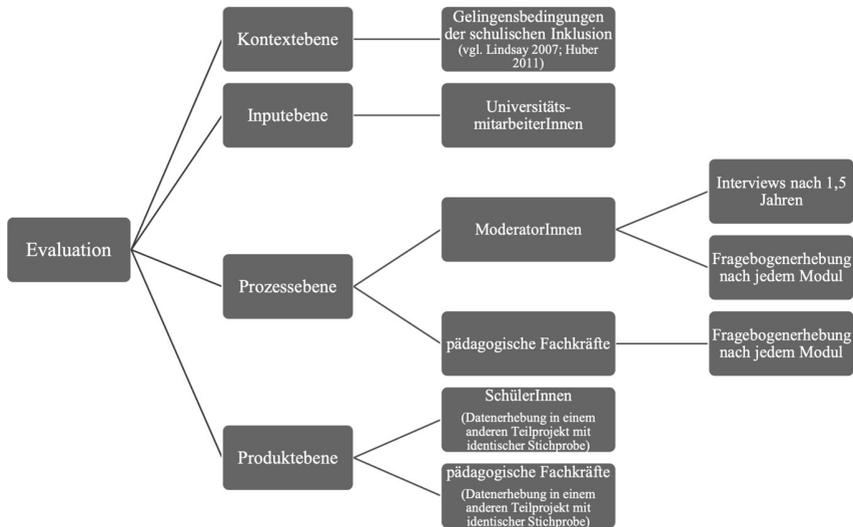


Abbildung 3: Evaluationsstränge (Evaluationsebene, Zielgruppe, methodisches Vorgehen) auf Basis des CIPP-Modells (Stufflebeam 1971)

## Zusammenfassung und Ausblick

Neben den zentralen Kriterien wirksamer Fortbildungsmaßnahmen (Leko und Roberts 2014; Leidig et al 2016), an denen sich die vorliegende TTT-Konzeption orientiert, haben die Erfahrungen im Rahmen der Entwicklung und Implementation dieser Maßnahme zur Professionalisierung von Lehrkräften in der Inklusion zu einigen »lessons learned« geführt. Stärken und Herausforderungen der Umsetzung werden vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse wirksamer Fortbildungsmaßnahmen in den Blick genommen, um durch diese Informationen Forschung und Praxis voranzubringen.

Durch eine langfristig angelegte prozessbegleitende Maßnahme (Lipowsky 2014, 518; Timperley et al. 2007) wird mit universitärer Anbindung (Leidig et al. 2016; Lipowsky 2014, 5) die kontinuierliche Unterstützung pädagogischer Fachkräfte zur systematischen Erweiterung der Handlungskompetenzen und des Selbstwirksamkeitserlebens in herausfordernden Lehr-Lernsituationen in einem inklusiven System angestrebt. Die Kooperation der Universität mit einem staatlichen Träger erscheint vielversprechend, da so wissenschaftlich fundierte Interventionen in die Praxis implementiert und die Lehrkräfte kontinuierlich unterstützt werden können. Die Überprüfung der Nachhaltigkeit der Implementation bedarf jedoch einer langfristigen Reflektion, wie dies im Rahmen des vorliegenden Projekts vorgesehen ist.

Die pädagogischen Fachkräfte werden durch die Verbindung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen mit Feedback und Coaching zum vertieften Nachdenken über die eigene Praxis angeregt (Leko und Roberts 2014, 44ff.; Lipowsky und Rzejak 2017, 390). Die TTT-Maßnahme knüpft an das Wissen und die vorhandenen Konzepte der teilnehmenden Fachkräfte an und versucht, diese durch das Aufwerfen von Divergenzen zwischen den eigenen Annahmen und Überzeugungen und den tatsächlich vorliegenden SchülerInnendaten bzw. die scheinbare Wirkung der eigenen Praxis auf die SchülerInnen zu optimieren (Lipowsky und Rzejak 2017, 390). Auch wenn das datengestützte Arbeiten und die Dateninterpretation als Herausforderung charakterisiert wird, zeigt sich auf Lehrkräfteebene der Wunsch nach individuellen, an den Bedarfen der SchülerInnen ausgerichteten Maßnahmen im Rahmen von Lern- und Verhaltensproblemen. Diese Passung wird auf Basis der vorliegenden SchülerInnendaten ermöglicht und mit Unterstützung der ModeratorInnen werden evidenzbasierte Maßnahmen ausgewählt, umgesetzt und hinsichtlich der Eignung kritisch reflektiert.

Darüber hinaus gilt die Wirkung der Expertise der FortbildnerInnen zwar als wenig evaluiert (z.B. Bodensohn und Jäger 2007, 56–57), scheint im vorliegenden Projekt nach den ersten Rückmeldungen der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte jedoch eine substantielle Bedeutung für die Zufriedenheit dieser mit der Fortbildungsveranstaltung zu haben. Einzelne Studien weisen außerdem nach, dass die FortbildnerInnenexpertise einen hohen Einfluss auf den Fortbildungserfolg und die Implementationsqualität hat (z.B. Goldschmidt und Phelps 2007). Die langfristige Qualitätssicherung der Qualifizierung von FortbildnerInnen (Lipowsky 2014, 531) muss daher ein zentraler Aspekt weiterer Forschungsbemühungen sein. TTT-Modelle ermöglichen zum einen die Realisierung systematischer Qualifizierung von Fachkräften und FortbildnerInnen, zum anderen unterstützen sie den Ökonomiegedanken (Pearce et al. 2012), da ausgebildete FortbildnerInnen nachhaltig in ihrer Rolle fungieren und Fortbildungsinhalte so effizient und schneller verbreitet werden können. Im Rahmen des Projekts gilt es vor diesem Hintergrund zu eruieren, wie die Kooperation von Schulträger und Universität langfristig gestaltet werden kann, um verlässliche Strukturen und qualitativ hochwertige Professionalisierung von FortbildnerInnen zu etablieren.

Aus den Erfahrungen und ersten Rückmeldungen im Rahmen des vorliegenden Projekts lassen sich neben Implikationen für die Entwicklung und Umsetzung weiterer TTT-Konzepte im schulischen Setting auch Konsequenzen für die Adaption international empirisch überprüfter Maßnahmen und deren Implementation in inklusive Schulen in Deutschland ableiten. Resümierend sind unabdingbar folgende Prämissen zu beachten, um die Wirksamkeit und Implementationsqualität von TTT-Konzepten (im inklusiven Setting) zu erhöhen: (1) Auf der Basis einer wissenschaftlich fundierten Fortbildungskonzeption (Leidig und Hennemann 2018; Lipowsky 2014) sollten

(2) FortbildnerInnen systematisch qualifiziert werden (Lipowsky 2010), um (3) pädagogische Fachkräfte prozessbegleitend und systembezogen bei der Implementation evidenzbasierter Maßnahmen in den Alltag zu unterstützen (Leko und Roberts 2014; Timperley et al. 2007). Dabei muss (4) die Maßnahme im Prozess evaluiert werden, um bei Bedarf frühzeitige Modifikationen vornehmen zu können (Stufflebeam und Coryn 2007).

## Literatur

- Amrhein, Bettina. 2015. »Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland.« In *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann, 139–56. Münster: Waxmann.
- Amrhein, Bettina, und Benjamin Badstieber. 2013. *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Arndt, Ann-Kathrin, und Rolf Werning. 2017. »Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.« In *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, herausgegeben von Martin K.W. Schweer, 607–23. Wiesbaden: Springer.
- Avramidis, Elias, Phil Bayliss und Robert Burden. 2000. »A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority.« *Educational psychology* 20, Nr. 2: 191–211. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Bahr, Michael W., Kenneth Walker, Eric M. Hampton, Bonita S. Buddle, Tamyra Freeman, Nancy Ruschman, Jennifer Sears, Angela McKinney, Maurice Miller und William Littlejohn. 2006. »Creative Problem Solving for General Education Intervention Teams.« *Remedial and special education* 27, Nr. 1: 27–41.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 469–520.
- Behr, Jule, Tatjana Leidig, Johanna Krull, Markus Spilles und Thomas Hennemann. In Vorbereitung. »Multiplikatorenkonzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften – ein systematisches Review empirischer Studien.«
- Blömeke, Sigrid, Jan-Eric Gustafsson und Richard J. Shavelson. 2015. »Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum.« *Zeitschrift für Psychologie* 223: 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.
- Blumenthal, Yvonne, und Kathrin Mahlau. 2017. »Diagnostik und Inklusion.« *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 86: 340–42. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2017.art38d>.
- Bruce, Cathrine D., und John A. Ross. 2008. »A model for increasing reform implementation and teacher efficacy-teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics.« *Canadian Journal of education* 31, Nr. 2: 346–70. <https://www.jstor.org/stable/20466705>.
- Burnard, Sonia, und Heather Yaxley. 2000. »Children with Behavioural and Emotional Difficulties: Complex Children, Complex Training for Teachers.« *Emotional & Behavioural Difficulties* 5, Nr. 2: 25–34. <https://doi.org/10.1080/13632750008550192>.
- Causton, Julie, und George Theoharis. 2014. *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Chao, Chih Nuo Grace, Wing Sze, Emily Chow, Chris Forlin und Fuk Chuen Ho. 2017. »Improving teachers' self efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong.« *Teaching and Teacher Education* 66: 360–69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>.
- Cross, Wendi F., Anthony R. Pisani, Karen Schmeelk-Cone und Yinglin Xia. 2014. »Measuring Trainer Fidelity in the Transfer of Suicide Prevention Training.« *Crisis* 35, Nr. 3: 202–12. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000253>.
- Darling-Hammond, Linda, Maria E. Hyler und Madelyn Gardner. 2017. *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2015. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Zugriff im April 2019, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2016. *Raising the achievement of all learners in inclusive education – literature review*. Odense, Dänemark.
- Evertson, Carolyn M., und Edmund Emmer. 2012. *Classroom Management for Elementary Teachers*. New Jersey: Pearson
- Forlin, Chris, Margaret Keen und Emma Barrett. 2008. »The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context.« *International Journal of Disability, Development and Education* 55, Nr. 3: 251–64. <https://doi.org/10.1080/10349120802268396>.
- Forlin, Chris, Tim Loreman und Umesh Sharma. 2014. »A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong.« *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 42, Nr. 3: 247–60. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564>.
- Frey, Andreas. 2014. »Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 712–44. Münster: Waxmann.
- Fussangel, Kathrin, und Cornelia Gräsel. 2014. »Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 846–64. Münster: Waxmann.
- Ganz, Alexander, und Gabi Reinmann. 2007. »Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation einer Fortbildungsinitiative zum Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht.« *Unterrichtswissenschaft* 35, Nr. 2: 169–91.
- Ghaith, Ghazi, und Hussein M. Yaghi. 1997. »Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation.« *Teaching and Teacher Education* 13, Nr. 4: 451–58. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5).
- Goldschmidt, Pete, und Geoffrey Phelps. 2010. »Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long?« *Economics of Education Review* 29: 432–39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.002>.
- Grosche, Michael, und Matthias Grünke. 2008. »Das sonderpädagogische Lehramtsstudium wissenschaftlicher gestalten.« *VHN* 77. 190–97.
- Guskey, Thomas R. 1988. »Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation.« *Teaching & Teacher Education* 4, Nr. 1: 63–69. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X).
- Guskey, Thomas R. 2014. »Measuring the effectiveness of educators' professional development.« In *Handbook of professional development in education. Successful models and practices, PreK-12*, herausgegeben von Linda E. Martin, Sherry Kragler, Diana J. Quatroche und Kathryn L. Bauserman. 447–65. New York: The Guilford Press.

- Hagermoser Sanetti, Lisa M., Melissa A. Collier-Meek, Anna C.J. Long, Justin Byron und Thomas R. Kratochwill. 2015. »Increasing teacher treatment integrity of behavior support plans through consultation and implementation planning.« *Journal of School Psychology* 53, Nr. 3: 209–29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.03.002>.
- Hanisch, Rolf. 2017. »Die Fortbildung von Lehrkräften vor aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen.« *Bildung und Erziehung* 70, Nr. 4: 467–80. <https://doi.org/10.7788/bue-2017-700408>.
- Hattie, John. 2012. *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hennemann, Thomas, Gino Casale, Klaus Fitting-Dahlmann, Dennis Hövel, Tobias Hagen, Tatjana Leidig, Conny Melzer, Michael Grosche, Clemens Hillenbrand, Marie-Christin Vierbuchen und Jürgen Wilbert. 2017. »Schulen auf dem Weg zur Inklusion«. Konzeption, Evaluation und erste Befunde eines landesweiten Qualifizierungsprogramms zur Umsetzung von Inklusion in Nordrhein-Westfalen.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68, Nr. 11: 532–44.
- Hennemann, Thomas, Heinrich Ricking und Christian Huber. 2018. »Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung.« In *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*, herausgegeben von Roland Stein und Thomas Müller, 115–49. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, Clemens. 2015. »Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung?« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, Nr. 7: 312–24.
- Hillenbrand, Clemens, Conny Melzer und Tobias Hagen. 2013. »Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme.« In *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Hans Döbert und Horst Weishaupt, 33–68. Münster: Waxmann.
- Hoppey, David, und James McLeskey. 2014. »What are qualities of effective inclusive schools?« In *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, herausgegeben von James McLeskey, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine, 17–29. New York: Routledge.
- Hornby, Garry. 2014. *Inclusive special education. Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.
- Huber, Christian. 2011. »Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten.« *Empirische Sonderpädagogik* 3, Nr. 1: 20–36.
- Huber, Christian. 2015. »Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen.« *Lernen und Lernstörungen* 4, Nr. 4: 283–91. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000117>.
- Jäger, Reinhold, und Rainer Bodensohn. 2007. *Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Jones, Fredric H., William Fremouw und Steven Carples. 1977. »Pyramid Training of elementary school teachers to use a classroom management »skill package.«« *Journal of applied behavior analysis* 10, Nr. 2: 239–53.
- Kennedy, Mary M. 2016. »How Does Professional Development Improve Teaching?« *Review of Educational Research* 86, Nr. 4: 945–80. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>.
- King, Fiona. 2014. »Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework.« *Professional Development in Education* 40, Nr. 1: 89–111. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>.
- Kuhl, Jan, und Theresa Hecht. 2014. »Prävention von Lernschwierigkeiten durch die Implementie-

- nung von Diagnostik und Förderung – Ein Praxisbeispiel für das erste Schuljahr.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, Nr. 11: 406–15.
- Kurniawati, Farida, Anke de Boer, Alexander Minnaert und Frieda Mangunsong. 2014. »Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus.« *Educational Research* 56, Nr. 3: 310–26. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>.
- Lai, Mei Kuin, und Kim Schildkamp. 2015. »In-service Teacher Professional Learning: Use of assessment in data-based decision-making.« *Professional learning in assessment: Changing in-service teachers' values and practices. Handbook of Human and Social factors in assessment*, herausgegeben von Gavin T. L. Brown und Lois R. Harris, 77–94. New York, USA: Routledge.
- LaVigna, Gary W., Leeann Christian und Thomas J. Willis. 2005. »Developing behavioral services to meet defined standards within a national system of specialist education service.« *Pediatric Rehabilitation* 8, Nr. 2: 144–55. <https://doi.org/10.1080/13638490400024036>.
- Leidig, Tatjana, Thomas Hennemann, Gino Casale, Johannes König, Conny Melzer und Clemens Hillenbrand. 2016. »Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – ein systematisches Review.« *Heilpädagogische Forschung* 42, Nr. 2: 54–70.
- Leidig, Tatjana, Thomas Hennemann und Matthias Grünke. 2017. »Wie kann es gelingen? – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext Inklusion unter Berücksichtigung der Wirksamkeitsforschung.« In *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*, herausgegeben von Desiree Laubenstein und David Scheer, 171–80. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leidig, Tatjana, und Thomas Hennemann. 2018. »Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen.« In *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*, herausgegeben von Frank Hellmich, Gamze Görel und Marwin Felix Löper, 42–59. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leidig, Tatjana, Thomas Hennemann, Friederike van Zadelhoff, Matthias Grünke, Birthe Rauh und Nele Rauh. 2019. »Wie kann es gelingen – Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren einer prozessbegleitenden Fortbildung auf dem Weg zur inklusiven Schule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 70, Nr. 4: 178–93.
- Leko, Melinda M., und Carly A. Roberts. 2014. »How does professional development improve teacher practice in inclusive schools?« In *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, herausgegeben von James McLeskey, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine, 43–54. New York: Routledge.
- Linder, Sandra M. 2011. »The facilitator's role in elementary mathematics professional development.« *Mathematics Teacher Education & Development* 13, Nr. 2: 44–66.
- Lindmeier, Christian, und Birgit Lütje-Klose. 2015. »Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft.« *Erziehungswissenschaft* 2, 7–16.
- Lindmeier, Christian, und Hans Weiß. 2017. »Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung (Einleitung).« In *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung, 1. Beiheft Sonderpädagogische Fördereung heute*, herausgegeben von Christian Lindmeier und Hans Weiß, 3–7. Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, Frank. 2010. »Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung.« In *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, herausgegeben von Astrid Eichenberger, Manfred Lüders, Johannes Mayr Florian Müller, 51–70. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank. 2014. »Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit

- von Lehrerfort- und -weiterbildung.« In *Handbuch der Forschung im Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 511–41. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank, und Daniela Rzejak. 2017. »Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung.« *Bildung und Erziehung* 70, Nr. 4: 379–99. <https://doi.org/10.7788/bue-2017-700402>.
- Marchant, Michelle, Lynnette Christensen, Sue Womack, Laura Conley, and Adam Fisher. 2010. »Strengthening Positive School Discipline Practices through Professional Development.« *Education Research and Perspectives* 37, Nr. 2: 38–63.
- McLeskey, James, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine. 2014. »What are effective inclusive schools and why are they important?« In *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, herausgegeben von James McLeskey, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine, 3–16. New York: Routledge.
- Melzer, Conny, und Clemens Hillenbrand. 2015. »Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern?« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66: 230–42.
- Methner, Andreas, Conny Melzer und Kerstin Popp. 2013. *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mitchell, David. 2014. *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY: Routledge.
- Mutzeck, Wolfgang. 2008. *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim: Beltz.
- Opertti, Renato, Zachary Walker und Yi Zhan. 2014. »Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA.« In *The SAGE Handbook of Special Education*, herausgegeben von Lani Florian, 149–70. Los Angeles: SAGE.
- Parr, Judy, Helen Timperley, Paul Reddish, Rebecca Jesson und Rebecca Adams. 2007. *Literacy Professional Development Project. Identifying Effective Teaching and Professional Development Practices for Enhanced Student Learning*. New Zealand: Ministry of Education.
- Pearce, Jennifer, Marla K. Mann, Caryl Jones, Susanne van Buschbach, Miranda Olf und Jonathan I. Bisson. 2012. »The Most Effective Way of Delivering a Train-The-Trainers Program: A Systematic Review.« *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 32, Nr. 3: 215–26. <https://doi.org/10.1002/chp.21148>.
- Pence, Sacha T., Claire C. St. Peter und Allison S. Tetreault. 2012. »Increasing Accurate Preference Assessment Implementation Through Pyramidal Training.« *Journal of Applied Behavior Analysis* 45, Nr. 2: 345–59. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-345>.
- Reich, Kersten. 2014. *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reicher, Hannelore. 2010. »Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – A review.« *International Journal of Inclusive Education* 14, Nr. 3: 213–246. <https://doi.org/10.1080/13603110802504218>
- Reusser, Kurt, und Christine Pauli. 2014. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 642–61. Münster: Waxmann.
- Rösken, Bettina. 2008. »Zu innovativen Aspekten von Lehrerfortbildung.« In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2008 Online. Vorträge auf der 42. Tagung für Didaktik der Mathematik. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 13.3. bis 18.3.2007 in Budapest*, herausgegeben von Eva Vasarhelyi, 595–98. Münster: Martin Stein Verlag.
- Ryndak, Diane, Donna Lehr, Terri Ward und Hope DeBevoise. 2014. »Collaboration and Teaming in Effective Inclusive Schools.« In *Handbook of Effective Inclusive Schools*, herausgegeben von

- James McLeskey, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine, 395–409. New York: Routledge.
- Schäfer, Holger, und Christel Rittmeyer. 2015. »Inklusive Diagnostik.« In *Handbuch Inklusive Diagnostik*, herausgegeben von Holger Schäfer und Christel Rittmeyer, 103–34. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwab, Yoni, und Maurice J. Elias. 2015. From compliance to responsibility: Social-emotional learning and Classroom Management. In *Handbook of Classroom Management*, herausgegeben von Edmund Emmer und Edward J. Sabornie, 94–115. New York: Routledge.Stufflebeam, Daniel L. und Chris L.S. Coryn. 2007. *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Strieker, Toni, Kent Logan und Karen Kuhel. 2012. Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study.« *International Journal of Inclusive Education* 16, Nr. 10: 1047–65. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538868>
- Stufflebeam, Daniel L. 1971. »The use of experimental design in educational evaluation.« *Journal of Educational Measurement* 8, Nr. 4: 267–274.
- Stufflebeam, Daniel L., und Chris L.S. Coryn. 2007. *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar und Irene Fung. 2007. *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of education.
- Urton, Karolina, Jürgen Wilbert und Thomas Hennemann. 2014. »Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien.« *Empirische Sonderpädagogik* 6, Nr. 1: 3–16.
- Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss, and Kathy L. Shapley. 2007. »Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement.« *Issues & Answers*, Nr. 33: 1–62.
- Zee, Marjolein, und Helma M.Y. Koomen. 2016. »Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research.« *Review of Educational Research* 86, Nr. 4: 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

## Die AutorInnen

*Jule Behr* ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und emotional-soziale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Entwicklung und Evaluation von Fortbildungen in der LehrerInnenbildung in der schulischen Inklusion, Multiplikatorenkonzepte.

*Kontakt:* jule.behr@uni-koeln.de

*Tatjana Leidig, Dr.<sup>in</sup>* ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und emotional-soziale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Entwicklung und Evaluation von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, Entwicklung und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie Kooperation und Teamarbeit.

*Kontakt:* tleidig@uni-koeln.de

Jule Behr, Tatjana Leidig & Thomas Hennemann

*Thomas Hennemann*, Prof. Dr., ist Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung am Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften in der Inklusion, Entwicklung inklusiver Unterrichtsplanung in Kooperation mit Fachdidaktiken sowie Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen.

*Kontakt:* [thomas.hennemann@uni-koeln.de](mailto:thomas.hennemann@uni-koeln.de)

# Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (IMAS II)

## Entwicklung und Evaluierung web-basierter Wissensboxen zur Förderung inklusiver Kompetenzen von SchulassistentInnen

*Caroline Breyer & Barbara Gasteiger-Klicpera*

Journal für Psychologie, 27(2), 29–49

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-29>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Bei der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems nehmen SchulassistentInnen eine Schlüsselfunktion ein. Sie unterstützen Kinder und Jugendliche mit Behinderung beim Regelschulbesuch und tragen entscheidend zu einem erfolgreichen Bildungsweg dieser SchülerInnen bei. Obwohl ihr Tätigkeitsfeld umfassend ist, weisen Untersuchungen darauf hin, dass SchulassistentInnen sich selbst nicht als ausreichend qualifiziert einschätzen und es ihnen an spezifischen Kompetenzen mangelt, um Kinder mit Behinderungen zu unterstützen und Inklusion zu ermöglichen. Um diesem Qualifizierungsbedarf zu entsprechen, werden im Rahmen des internationalen Kooperationsprojekts IMAS II fünf web-basierte Wissensboxen zu Themen, die für den Berufsalltag von AssistentInnen bedeutsam sind, konzipiert. Die Wissensboxen werden gemeinsam mit AssistentInnen, den begleiteten Kindern und ihren MitschülerInnen als MitforscherInnen entwickelt, anschließend mit AssistentInnen, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen erprobt und evaluiert. Diese flexible Fortbildungsmöglichkeit soll zur Qualitätssteigerung und längerfristigen Qualitätsentwicklung der Schulassistenten sowie zum Gelingen von Inklusion im Schulbereich beitragen.

*Schlüsselwörter:* Schulassistenten, Qualifizierung, Professionalisierung, Inklusion, partizipative Forschung

### Summary

Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (IMAS II). Conception and Evaluation of web-based Knowledge Boxes to enhance inclusive competences of teaching assistants

Teaching assistants play a key role in the implementation of an inclusive educational system. They support children and adolescents with special educational needs (SEN) in regular

schools and contribute in a decisive way to a successful education of these students. Although their field of activity is very comprehensive, scientific evidence indicates that assistants do not consider themselves to be sufficiently qualified and lack specific competences to support students with SEN and enable inclusion. In order to meet this need for qualification, five web-based knowledge boxes on topics relevant to the daily work of assistants are being designed and evaluated within the framework of an international cooperation project IMAS II funded by the European Union. The knowledge boxes will be developed together with assistants, accompanied students and their classmates as co-researchers and then tested with assistants, teachers, parents and students. The impact of the knowledge boxes will be evaluated. This flexible further training opportunity is intended to contribute to a quality improvement and long-term quality development of assistance services and to the success of inclusion in schools.

*Key words:* teaching assistants, inclusive education, participatory research, professional development, training

## 1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention haben sich die Mitgliedsstaaten zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet (Artikel 24). Dies bedeutet, dass allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung ermöglicht wird, unabhängig von Geschlecht, sozio-ökonomischem Hintergrund sowie besonderen Lernbedürfnissen. Allerdings hat der Begriff der Inklusion sehr unterschiedliche Facetten und ermöglicht unterschiedliche Interpretationen (für eine Diskussion dieser Fragen siehe Grosche 2015). Inklusion wird als die Ermöglichung und Realisierung sozialer Partizipation betrachtet, als die Verwirklichung von Teilhabe und Anerkennung von Diversität. Die Wertschätzung von Verschiedenheit und die Ermöglichung einer Lernumgebung, die die unterschiedlichen Lernbedarfe aller Kinder berücksichtigt, wurde im deutschsprachigen Raum unter dem Stichwort der Pädagogik der Vielfalt diskutiert (Prenzel 2006). Schulische Inklusion verfolgt das Ziel, die Fähigkeiten jedes Kindes und die daraus resultierenden pädagogischen Bedarfe anzuerkennen und jedes Kind seinen Fähigkeiten entsprechend individuell zu fördern, damit sich alle Kinder bestmöglich zu autonomen und mündigen Personen entwickeln können (Feyerher 2012). Diesem Verständnis von Inklusion folgt auch der vorliegende Artikel. Es erscheint klar, dass die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems Zeit braucht und nur ein Schritt nach dem anderen möglich ist (Ainscow 2005). Um diesem Anspruch gerecht zu werden und ein inklusives Bildungssystem umzusetzen, sind Veränderungen in der Schulstruktur und -organisation nötig, die die bestehenden Schulsysteme mit vielfältigen Herausforderungen konfrontieren (u. a. Laubner, Lindmeier und Lü-

beck 2017, 7; Bernasconi und Böing 2017). Um schulische Inklusion zu ermöglichen, sind laut UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb des Bildungssystems angemessene Vorkehrungen entsprechend den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen zu treffen und notwendige Unterstützungsleistungen anzubieten (United Nations 2006, n. p.). Eine dieser Unterstützungsleistungen kann die Begleitung durch SchulasistentInnen sein, die – wenn sie sorgfältig implementiert wird – als bedeutsamer Schritt für die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme anzusehen ist (u. a. Fegert et al. 2016, 8; Henn et al. 2014, 398). Da es Schulen oftmals an Ressourcen zur Umsetzung von Inklusion mangelt, besteht die Aufgabe von Schulasistenz vor allem darin, die Kluft zwischen den Unterstützungsbedürfnissen der Kinder und dem, was Schulen derzeit an Unterstützung bieten können, zu überbrücken. Ohne die Unterstützung durch SchulasistentInnen wäre es vielen SchülerInnen nicht möglich, eine Regelschule zu besuchen (Laubner, Lindmeier und Lübeck 2017, 7).

## **2 Schulasistenz als Unterstützung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule**

SchulasistentInnen begleiten jene Kinder und Jugendliche im schulischen Alltag, »die auf Grund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen« (Dworschak 2010, 133–34). Obwohl diese Beschreibung relativ klar zu sein scheint, kann die Bezeichnung für diese Tätigkeit sehr unterschiedlich sein. In manchen Ländern wird von Schulasistenz gesprochen (Bacher, Pfaffenberger und Pöschko 2007), in anderen von Schulbegleitung (Laubner, Lindmeier und Lübeck 2017), Teaching Assistance (Webster et al. 2010) oder von Paraprofessionals (Giangreco, Suter und Doyle 2010). Gemeinsam ist diesen Maßnahmen, dass sie auf eine Unterstützung zur selbstbestimmten und vollen Teilhabe an der Gesellschaft und am gemeinsamen Unterricht abzielen (Feyerer, Prammer und Prammer-Semmler 2017, 6). Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Ländern in den gesetzlichen Bestimmungen und Grundlagen für die Schulasistenz. Während Schulasistenz in einigen Ländern als einzelfallorientierte Maßnahme zur Begleitung und Unterstützung von Kindern mit Behinderung in Regelschulen eingesetzt wird, die als Teil des Schulsystems verstanden wird (u. a. Giangreco und Doyle 2007, 430–31; Webster et al. 2010), ist Schulasistenz in anderen Ländern lediglich als externe zusätzliche Maßnahme konzipiert, die von den sozialen Diensten geleistet wird und weitgehend unabhängig vom Schulsystem ihrer Aufgabe nachkommt (u. a. Dworschak 2017, 37; Thiel 2017). In den österreichischen Gesetzmäßigkeiten zur Maßnahme Schulasis-

tenz ist beispielsweise deutlich formuliert, dass SchulassistentInnen (ausschließlich) für pflegerisch-helfende Tätigkeiten zuständig sind, um Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Unterricht zu unterstützen. Pädagogische Tätigkeiten liegen nicht in ihrem Aufgabenbereich (Rechtsinformationssystem des Bundes 2014, 5–6).

Trotz dieser rechtlichen Bestimmungen, die auch in anderen Ländern, wie Deutschland, Portugal oder Großbritannien, ähnlich formuliert sind, zeigen Untersuchungen sehr deutlich, dass die geforderte Abgrenzung zu pädagogisch-unterrichtlichen Tätigkeiten in der Praxis kaum haltbar ist. So gaben etwa in der Studie von Henn et al. (2014) 90% der befragten SchulassistentInnen in Deutschland an, das begleitete Kind häufig oder zumindest manchmal im Unterricht praktisch zu unterstützen. Weitere 54.3% der Befragten äußerten, die SchülerInnen häufig für die Teilnahme am Unterricht zu aktivieren und auch Unterstützung bei der Emotionsregulation zu leisten (Henn et al. 2014, 401). Vergleichbare Befunde wurden in der österreichischen Untersuchung von Bacher et al. (2007) berichtet, in der sich zeigte, dass SchulassistentInnen durchaus pädagogische Tätigkeiten in Form von Anleiten, Anpassen von Lerninhalten, Vorbereiten von Unterrichtsmaterialien, oder auch die Planung des Unterrichts übernahmen. Ferner fanden auch Webster et al. (2010) für Großbritannien, dass die befragten SchulassistentInnen in einem nicht unerheblichen Ausmaß in einer direkten pädagogischen Rolle mit dem Kind interagierten und es sowohl im Einzelsetting als auch in Kleingruppen unterstützten.

### **3 Spannungsfelder und kritische Entwicklungstendenzen im Zusammenhang mit schulischer Assistenz**

Die Divergenz zwischen den eng gesetzten rechtlichen Bestimmungen zur Maßnahme Schulassistentenz und den Aufgaben, die in der Praxis von den SchulassistentInnen wahrgenommen werden, stellt nur eines von mehreren Spannungsfeldern dar, in dem sich SchulassistentInnen bewegen. Ein weiterer schwieriger Bereich sind die unterschiedlichen Erwartungen seitens der Eltern und LehrerInnen, die an SchulassistentInnen herangetragen werden. Während Lehrkräfte von SchulassistentInnen erwarten, dass sie in ihrer Lehrtätigkeit sowie im Unterricht mit allen SchülerInnen unterstützt werden (Butt und Lowe 2012), äußerten Eltern hingegen den Wunsch, dass SchulassistentInnen ihr Kind im Rahmen einer Einzelförderung beim Lernen unterstützen (Peters 2015). Diese divergierenden Erwartungen sind unter anderem auf das Fehlen einer einheitlichen Rollen- und Aufgabenbeschreibung von AssistentInnen zurückzuführen (AFET – Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. 2016, 4–5).

Zudem trägt die von der Schule unabhängige Organisation der Assistenzdienstleistung durch eigene soziale Dienstleistungsanbieter, wie etwa in Österreich und

Deutschland, zu einem unklaren Rollen- und Aufgabenverständnis und damit verbundenen Unklarheiten in den jeweiligen Zuständigkeits- und Verantwortungsbereichen der beteiligten Professionen bei. SchulassistentInnen werden oft nicht als Teil des Schulkollegiums wahrgenommen und sind selten in das schulische Geschehen eingebunden, was eine gemeinsame Arbeitsplanung erschwert (AFET – Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. 2016, 4).

Neben unklaren Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen gibt es in vielen Ländern, wie etwa Österreich und Deutschland, auch keine klar umrissenen Anforderungsprofile oder spezifische Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für SchulassistentInnen. Eine Ausnahme bildet das im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung von Fegert und Ziegenhain am Universitätsklinikum Ulm entwickelte Curriculum »Schulbegleiter – Fortbildungskonzept für die Qualifizierung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern« (Baden-Württemberg Stiftung 2019). Ein Qualifizierungsangebot erscheint dringend notwendig, da sich SchulassistentInnen selbst als nicht ausreichend qualifiziert einschätzen und es ihnen an Kompetenzen mangelt, um Kinder mit Behinderung zu unterstützen und Inklusion zu ermöglichen (Bacher, Pfaffenberger und Pöschko 2007). Durch den Einsatz von nicht (ausreichend) qualifizierten SchulassistentInnen laufen Schulen Gefahr, Fehleinschätzungen und -entscheidungen bei der Förderung von Kindern mit Behinderung zu treffen und sie in ihrer Entwicklung nicht bedarfsgerecht zu unterstützen (AFET – Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. 2016, 5).

Die unzureichende Qualifikation von SchulassistentInnen könnte auch ein Grund für einen negativen Einfluss der SchulassistentInnen auf den Lernerfolg von SchülerInnen mit Behinderung sein, wie Webster und seine MitarbeiterInnen (2010) berichteten. Zudem konnten diese AutorInnen eine mit steigendem Behinderungsgrad des Kindes zunehmende Interaktion zwischen SchulassistentInnen und dem begleiteten Kind beobachten, während die Interaktion zwischen der Lehrkraft und dem Kind mit Behinderung abnahm (Webster et al. 2010).

Diese Befunde machen auf die Gefahr aufmerksam, dass die/der Schulassistent/in zur einzigen Ansprechperson für das Kind wird. Illustriert wird die besondere Rolle, die SchulassistentInnen für die begleiteten Kinder einnehmen, durch die Ergebnisse der Studie von Broer, Doyle und Giangreco (2005). Sie fragten Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen nach ihrer Einschätzung über die SchulassistentInnen. Die Ergebnisse zeigten, dass die befragten Jugendlichen ihre Schulassistentin/ihren Schulassistenten als FreundIn, BeschützerIn und als hauptverantwortliche Lehrkraft wahrnahmen.

Die intensive Unterstützung durch die SchulassistentIn birgt auch die Gefahr, zur Unselbstständigkeit des Kindes beizutragen (Schulze 2017). Zudem kann die ständige Anwesenheit von AssistentInnen sowie die Fixierung auf ein spezifisches Kind auch eine hemmende Wirkung auf die soziale Entwicklung des begleiteten Kindes haben (Böing und Köpfer 2017). Das fehlende bzw. unklare Rollen- und Aufgabenverständnis

schulischer Assistenz kann dazu beitragen, dass sich SchulasistentInnen zu sehr für das Kind, das sie begleiten, verantwortlich fühlen und dadurch eine zu enge Beziehung zu dem Kind aufbauen, die in der Folge die Selbstständigkeit des Kindes, den Kontakt zu den MitschülerInnen und damit auch die Inklusion in die Klassengemeinschaft hemmt. Schulze (2017) weist darauf hin, dass nicht nur ein unklares Rollen- und Aufgabenverständnis, sondern auch ein mangelndes Reflexionsvermögen sowie das Fehlen einer spezifischen Qualifikation ein ausbalanciertes Nähe-Distanz-Verhältnis beeinträchtigen (Schulze 2017, 104-05).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Tätigkeit von SchulasistentInnen von einem unklaren Rollen- und Aufgabenverständnis gekennzeichnet ist und trotz hoher Anforderungen ohne entsprechende Qualifizierung ausgeübt wird (Webster et al. 2010; Geist 2017; Schulze 2017; Blasse 2017). Um der Notwendigkeit nach Professionalisierung von schulischer Assistenz zu entsprechen (AFET – Berufsverband für Erziehungshilfe e. V. 2016, 4–5), zielt das durch die Europäische Union geförderte Projekt IMAS II (Improving Assistance in Inclusive Educational Settings II) darauf ab, SchulasistentInnen eine niederschwellige und adäquate Weiterbildungsmöglichkeit zu bieten.

## **4 Web-basierte Wissensboxen als Beitrag zur Professionalisierung schulischer Assistenz**

Die Basis für das Projekt bilden aktuelle wissenschaftliche Befunde, die eine Notwendigkeit der Professionalisierung schulischer Assistenz deutlich machen (u. a. Webster et al. 2010; Bacher, Pfaffenberger und Pöschko 2007; Carter et al. 2009). Im Rahmen dieses Projekts werden fünf web-basierte Wissensboxen zu Themen, mit denen SchulasistentInnen am häufigsten in ihrem Berufsalltag konfrontiert sind, entwickelt, implementiert und evaluiert.

### **4.1 Ziel der Wissensboxen**

Ziel der Wissensboxen ist es, SchulasistentInnen und weiterem interessierten pädagogischen Personal eine Möglichkeit zur selbstbestimmten, zeit- und ortsunabhängigen Weiterbildung zu bieten. Angeboten werden sowohl theoretisches Wissen zu spezifischen Störungsbildern und Behinderungsarten, als auch praktische Anregungen für den Umgang mit herausfordernden und kritischen Situationen, ebenso wie zur Gestaltung inklusiven Unterrichts. Die Wissensboxen mit den darin enthaltenen Materialien werden am Ende der Projektlaufzeit (2020) in fünf Sprachen vorliegen (Englisch,

Deutsch, Bulgarisch, Portugiesisch und Slowakisch) und für alle interessierten Personen Open Access zugänglich sein. Damit sollen SchulassistentInnen weltweit für eine bedarfsgerechte Unterstützung von Kindern mit Behinderung qualifiziert, für schulische Inklusion sensibilisiert und in ihren inklusiven Kompetenzen für die praktische Arbeit mit Kindern gestärkt werden.

Um diese Zielsetzungen zu erreichen, wurde mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Union und in Zusammenarbeit mit Universitäten aus Österreich (Universität Graz), Slowakei (Universität Trnava) und Portugal (Centre for Social Studies, Universität Coimbra), dem Europäischen Dachverband für Dienstleistungsorganisationen für Menschen mit Behinderung (EASPD), sozialen Dienstleistungsanbietern aus Österreich (Chance B), Bulgarien (Agency Vision), England (CSIE), Portugal (ARCIL) und der Slowakei (TENENET o. z.) und der aktiven Einbindung von erfahrenen SchulassistentInnen aus den Partnerländern im Sinne eines partizipativen Ko-Produktionsansatzes das Konzept der Wissensboxen entwickelt. Dieses Konzept umfasst theoretische Grundlagen, praktische Hinweise, Erfahrungsberichte, Interviews, etc. und die Inhalte werden derzeit von den sozialen Dienstleistungsanbietern gemeinsam mit den Universitäten entwickelt. Jeweils eine weitere Universität oder Organisation eines anderen Landes fungiert als Tandempartner und unterstützt durch Ideen und Feedback zu den erarbeiteten Inhalten. Nach der Rohfassung findet ein Feedbackprozess statt, an dem sich alle PartnerInnen beteiligen. Sobald alle Rohfassungen vorliegen, werden die Inhalte auf eine gemeinsame Plattform hochgeladen und reihum werden in einer Feedbackschleife Kommentare und Anregungen zu jeweils einer Wissensbox gegeben. Anschließend wird diese überarbeitet, dann erfolgt die Rückmeldung durch die/den nächste/n Partner/in. Dieser Prozess ermöglicht es, fundierte Rückmeldungen zu den Inhalten zu geben, die Materialien mit theoretischer und praktischer Expertise anzureichern und unterschiedliche transnationale Aspekte zu berücksichtigen. Im Folgenden werden zunächst die Themen der Wissensboxen begründet und anschließend wird die Konzeption näher beschrieben.

## 4.2 Inhalte der Wissensboxen

Untersuchungen zeigen, dass SchulassistentInnen häufig Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (59,4%), SchülerInnen mit Mehrfachbehinderungen (26,3%), Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) (35,9%) und mit Störungen des Sozialverhaltens (20%), ebenso wie SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung (8,2%) im Rahmen ihres Schulbesuches unterstützen und begleiten (Leitenbauer und Wilfling 2018, 11; Fegert et al. 2016, 18; Hafner 2016, 65; Henn et al. 2014, 400). Auch die Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt IMAS I (EASPD 2017) belegen, dass in den Partnerländern die Betreuung von Kindern mit diesen Förderbedarfen von besonde-

rer Wichtigkeit ist. Daher sind die Inhalte der Wissensboxen diesen Themen gewidmet. Zudem kommt das Bemühen der internationalen Projektpartnerschaft um eine möglichst inklusive Sprache auch in den Bezeichnungen der Wissensboxen zum Ausdruck. Eine Wissensbox wird sich mit dem Thema »Lernen und Kognition« auseinandersetzen. Inhaltlich wird ein Fokus auf Kinder mit intellektuellen Entwicklungsstörungen sowie Down-Syndrom gelegt. Eine weitere Wissensbox wird sich der Thematik »Interaktion und Kommunikation« widmen. Diese konzentriert sich auf Autismus-Spektrum Störungen. Die dritte Wissensbox wird das Thema »Verhalten« aufgreifen und einen Schwerpunkt auf herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen legen. In der vierten wird das Thema »Körper- und Sinnesbeeinträchtigungen« erörtert.

Die letzte Wissensbox beschäftigt sich mit »Einstellungen zu Inklusion und Wahrnehmung von Behinderung« sowie mit dem Rollenverständnis von SchulasistentInnen und mit der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Eltern und weiterem pädagogischem Personal. Diese Wissensbox thematisiert grundlegende Aspekte der Arbeit von SchulasistentInnen. Es wird die Frage diskutiert, was Inklusion bedeutet, und wie Partizipation und Teilhabe in der Schule umgesetzt werden können (Werning und Lütje-Klose 2012). Die Inhalte sollen die SchulasistentInnen zur Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Rollenverständnis ermutigen, dazu anregen, Einstellungen zu hinterfragen, Klarheit in den fehlenden Strukturen zu schaffen (Schulze 2017, 104) und das Rollen- und Aufgabenverständnis der beteiligten Professionen zu thematisieren (Blasse 2017, 115–16). In Abbildung 1 werden die Themen der Wissensboxen und die dafür (haupt-)verantwortlichen Partnerorganisationen, die sich durch umfassende Expertise in dem jeweiligen Bereich auszeichnen, dargestellt.



Abbildung 1: Themen der Wissensboxen und (haupt-)verantwortliche Partnerorganisationen

### 4.3 Aufbau und Struktur der Wissensboxen

Alle fünf Wissensboxen sind ähnlich aufgebaut. Jede Wissensbox enthält zunächst allgemeine Informationen zum jeweiligen Thema. Es werden theoretische Informationen zu Symptomen und Diagnostik gegeben, Ursachen beleuchtet und Möglichkeiten der Therapie und Förderung aufgezeigt. Dazu werden einführende Texte für ein Selbststudium zur Verfügung gestellt, Quizzes zur Einschätzung des eigenen Lernerfolgs, Videos zu diagnostischen Möglichkeiten sowie Interviews mit SchulassistentInnen, Lehrkräften, Eltern und SchülerInnen angeboten, um vielfältige Perspektiven einzubringen. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen umfasst jede Wissensbox konkrete praktische Handlungsansätze im Umgang mit kritischen und herausfordernden Situationen aus dem Schulalltag, die in Form von Videos, Erfahrungsberichten, Case-Studies und Good-Practice Beispielen dargestellt werden.

### 4.4 Methodische Überlegungen zur Konzeption der Materialien

Für jede Wissensbox werden Inhalte und Materialien ausgewählt, die theoretisch fundiert sind und deren Wirksamkeit im Rahmen empirischer Untersuchungen belegt wurde. Zusätzlich werden Materialien entwickelt, die die Expertise der PartnerInnen im Hinblick auf die ausgewählten Störungsbilder widerspiegeln. Es werden Videosequenzen produziert, in denen die Anwendung von Konzepten, wie etwa jenes der »Augmentative and Alternative Communication (AAC)«, gezeigt wird, deren Wirksamkeit empirisch belegt werden konnte, (u. a. Light und Mcnaughton 2015). Durch die Kooperation mit erfahrenen SchulassistentInnen ist es auch möglich, die Materialien mit praktischen Erfahrungen zu ergänzen und nutzerInnenfreundlich bereitzustellen.

Insgesamt wird bei der Entwicklung der Materialien darauf geachtet, praktisch relevante und theoretisch fundierte Inhalte zu konzipieren, die unterschiedlichen Ansprüchen und Anforderungen gerecht werden. Einerseits bedeutet das, dass die Inhalte und Materialien unterschiedliche Zielgruppen im Fokus haben, nämlich einerseits Grundschulkindern und andererseits auch Kinder der Sekundarstufe.

Zudem sollen die Materialien zur Wissensvermittlung und -erweiterung beitragen, indem sie an das unterschiedliche Vorwissen und die praktischen Erfahrungen der SchulassistentInnen in der Unterstützung von Kindern mit Behinderung anknüpfen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurden die Materialien zu theoretischen und diagnostischen Grundlagen in drei Komplexitätsniveaus entwickelt: ein Basislevel, ein ergänzendes Level und ein Vertiefungslevel. Das Basislevel bietet einen ersten Einblick in die Thematik, indem grundlegendes Wissen zu den jeweiligen Förderbedarfen ange-

boten wird. Insgesamt ist für das Basislevel ein Zeitaufwand von etwa sechs Stunden pro Wissensbox vorgesehen.

Das zweite Level baut auf dem Basislevel auf und bietet vertiefende Inhalte. Beispielsweise finden sich auf dem zweiten Level weiterführende Informationen über Behinderungen unter Berücksichtigung der Sichtweisen unterschiedlicher Disziplinen (z. B. Medizin, Soziologie, Psychologie, Sonderpädagogik) oder aber umfangreichere Texte als Ergänzung zu den Textausschnitten des ersten Komplexitätslevels. Die dritte Ebene beinhaltet Forschungsartikel und weiterführende Texte, die Open Access zur Verfügung stehen, Links zu öffentlich zugänglichen Videos, Materialien oder Homepages von Organisationen. Diese Unterlagen dienen dazu, dass die SchulassistentInnen auch vertiefende Informationen erhalten, wenn sie dies wünschen. Die Aufbereitung der Inhalte in drei Komplexitätslevels bietet NutzerInnen die Möglichkeit, selbstbestimmt zu entscheiden, in welchem Ausmaß und in welcher Intensität sie sich mit den Inhalten der Wissensboxen auseinandersetzen wollen.

Darüber hinaus sollen auch die praktischen Inhalte der Wissensboxen den unterschiedlichen Erfahrungen gerecht werden, die SchulassistentInnen in der Unterstützung von Kindern mit Behinderung mitbringen. Die praktischen Beispiele greifen verschiedene Situationen im Umgang mit einem Kind mit Behinderung im Kontext Schule auf und thematisieren die Gestaltung gemeinsamen Lernens und die Förderung von Inklusion. Für SchulassistentInnen, die bislang nur wenig bis keine Erfahrung in der Begleitung von Kindern mit Behinderung haben, werden konkrete Anregungen gegeben, wie etwa zur Gestaltung des Erstkontakts mit dem Kind, den Eltern und den Lehrkräften, oder Tipps zum Beziehungsaufbau mit dem begleiteten Kind. Andererseits wird versucht, bereits erfahrenen SchulassistentInnen konkrete Anregungen und Handlungsansätze zum Umgang mit besonders schwierigen oder herausfordernden Situationen zu geben und ihre Handlungskompetenzen zu stärken.

Um diese konzeptionellen Überlegungen zu verdeutlichen, wird im Folgenden eine der fünf Wissensboxen genauer beschrieben und die Inhalte werden auszugsweise vorgestellt.

#### **4.5 Inhaltliche Schwerpunkte der Wissensboxen am Beispiel der Wissensbox »Lernen und Kognition«**

Die Wissensbox *Lernen und Kognition* gliedert sich in drei Teile rund um das Thema Lernen bei einer leichten intellektuellen Entwicklungsstörung (ICD-11: 6A00.0; World Health Organization 2018). Im ersten Teil werden Lernen und Lernprozesse allgemein besprochen, im zweiten Teil werden Schwierigkeiten im Lernen und im dritten Teil werden Fördermaßnahmen und inklusiver Unterricht thematisiert. Der erste Teil

über Lernen und Lernprozesse hat das Ziel, eine theoretische Basis zu vermitteln. In Form von Cartoons wird ein Einstieg in die Thematik geboten, um SchulassistentInnen einen ersten Einblick in die Komplexität von Lernprozessen zu ermöglichen und zu einem besseren Verständnis sowie zu einer Sensibilisierung für die Vielfalt an Schwierigkeiten im Lernprozess beizutragen.

Im zweiten Teil werden Schwierigkeiten im Lernen dargestellt. Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, werden zunächst Ursachen von Schwierigkeiten beim Lernen beleuchtet. Neben einer leichten intellektuellen Entwicklungsstörung wird auch das Down-Syndrom als mögliche Ursache für Schwierigkeiten beim Lernen aufgegriffen. Anhand von verschiedenen Definitionen und mithilfe der Beschreibung von Merkmalen, die für Personen mit einer intellektuellen Entwicklungsstörung sowie für Personen mit Down-Syndrom charakteristisch sind, wird versucht, SchulassistentInnen einen Einblick in die entsprechenden Förderbedarfe zu geben (Schulze 2017) und zudem Klarheit in der Verwendung von Begrifflichkeiten zu schaffen. In diesem Zusammenhang soll auch die Abgrenzung einer leichten intellektuellen Entwicklungsstörung zu weiteren Störungsbildern thematisiert werden, die sich in ihren Diagnosekriterien und Fördermaßnahmen maßgeblich voneinander unterscheiden (Heimlich 2016). Die Basis dazu bieten internationale Klassifikationssysteme zur Diagnose von Krankheiten und psychischen Störungen (ICD-11: World Health Organization 2018; DSM-V: Falkai und Wittchen 2015).

Um Kinder mit Problemen beim Lernen zu unterstützen, ist eine förderdiagnostische Abklärung notwendig (Heimlich 2016, 130). Aus diesem Grund werden diagnostische Möglichkeiten, wie etwa gezielte Beobachtungen, Interviews mit Eltern und Lehrpersonen sowie Fragebögen besprochen. Mithilfe dieser diagnostischen Möglichkeiten, können SchulassistentInnen herausfinden, wo die Stärken und Schwächen eines Kindes liegen. Hierfür werden den SchulassistentInnen beispielsweise Anregungen zur Konstruktion von Situationen gegeben, in denen sie das Kind beobachten können. Zudem werden Beobachtungsbögen zur Verfügung gestellt, damit sie regelgeleitete Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen des Schulalltages durchführen können. Schließlich werden Möglichkeiten der Interpretation dieser Beobachtungen besprochen und Folgerungen für die Förderung und Unterstützung der Kinder abgeleitet. Auf diese Weise werden SchulassistentInnen mit Handlungswissen und Methoden ausgestattet, die ihnen helfen, Schwierigkeiten von Kindern zu identifizieren und zu verstehen, um konkrete und individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen ableiten zu können (Heimlich 2016; Werning und Lütje-Klose 2012).

Die theoretischen Hinweise werden mit drei konkreten Fallbeispielen belegt. Diese begleiten die Lernenden durch die Wissensbox und zeigen spezifische Charakteristika von Kindern mit Schwierigkeiten im Lernen. Drei Kinder, bei denen eine leichte intellektuelle Entwicklungsstörung diagnostiziert wurde und die im Rahmen ihres

Schulbesuchs durch eine/n Schulasistenten/in begleitet werden, stellen sich in kurzen Videosequenzen selbst vor und erzählen über sich. Um ein umfassenderes Bild zu zeichnen, werden die Kinder auch von ihren Eltern, ihren MitschülerInnen, einer Lehrkraft und von ihrer/m Schulasistenten/in in Form von kurzen Videos oder Texten beschrieben. Durch die Beschreibung der Kinder aus verschiedenen und zum Teil sehr persönlichen Perspektiven werden nicht nur verschiedene Facetten von Schwierigkeiten im Lernen sichtbar, sondern vor allem die Vielfalt an individuellen Stärken, Begabungen und Fähigkeiten dieser Kinder. Damit wird deutlich, dass kompetenzorientierte Sichtweisen die Grundlage für die gemeinsame Arbeit mit dem Kind darstellen. Auch Fördermöglichkeiten orientieren sich an den Kompetenzen des Kindes (Heimlich 2016). Gleichzeitig wird damit zum Ausdruck gebracht, wie vielfältig Kinder und ihre Fähigkeiten sind und dass diese Diversität als Chance für ein gemeinsames Lernen und als Bereicherung für den gemeinsamen Unterricht gesehen werden kann (Werning und Lütje-Klose 2012).

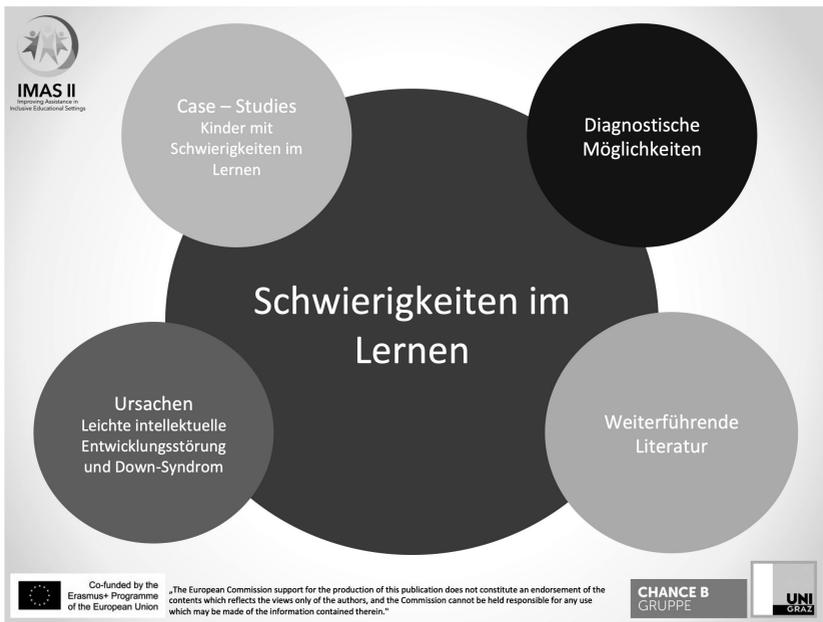


Abbildung 2: Gliederung des zweiten Schwerpunkts zum Thema Schwierigkeiten im Lernen

Im dritten Teil der Wissensbox *Lernen und Kognition* wird die Gestaltung inklusiven Unterrichts besprochen. Dieser Teil hat das Ziel, SchulasistentInnen die positive

Bedeutung eines inklusiven Unterrichts für die individuelle und soziale Entwicklung von SchülerInnen näher zu bringen und die Gefahren von separierender Betreuung zu verdeutlichen (u. a. Sturm und Wagner-Willi 2018). Inhaltlich werden vielfältige praktische Anregungen und Ideen angeboten, um inklusiven Unterricht zu gestalten und das Kind in den gemeinsamen Unterricht einzubeziehen (Wilken 2008).

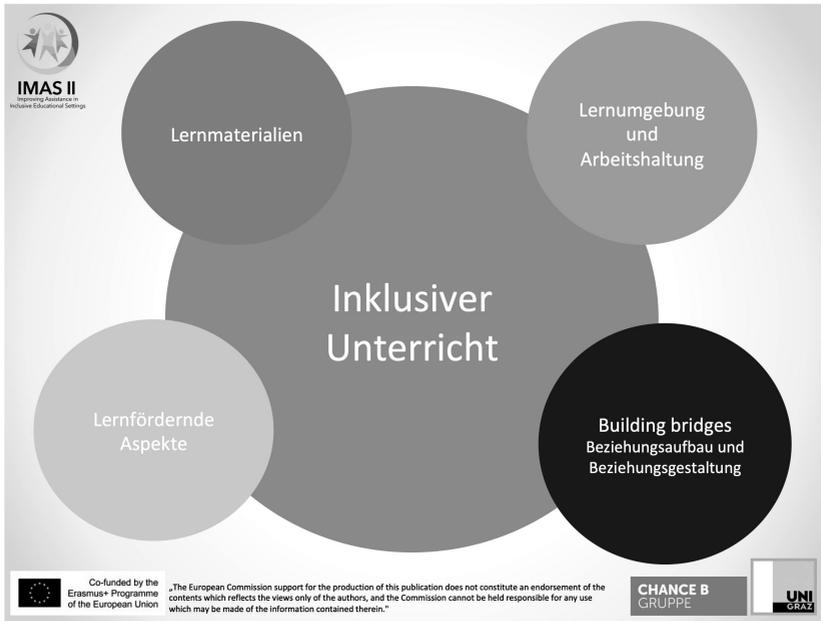


Abbildung 3: Gliederung des dritten Schwerpunktes zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts

Wie aus Abbildung 3 hervorgeht, werden in diesem Teil der Wissensbox zunächst Anregungen für die Gestaltung von Lernumgebungen und -arrangements gegeben, in denen sich Kinder wohlfühlen und in denen ein gemeinsames Lernen unter Einbezug der individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder ermöglicht wird (Dobrowsky 2012; Werning und Lütje-Klose 2012; Mitchell 2008). Auch werden Ideen, wie Kinder zum Lernen ermuntert werden können, diskutiert (Hattie und Timperley 2007; Brophy 2013).

Da eine positive LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion das Lernen von SchülerInnen beeinflussen kann (Hattie 2008), werden Möglichkeiten zum Beziehungsaufbau sowie zur Beziehungsgestaltung zwischen SchulasistentInnen und dem begleiteten Kind aufgezeigt. Darüber hinaus wird auf die Beziehungsgestaltung mit Eltern, Lehrkräften und SonderpädagogInnen eingegangen. Zusätzlich werden den Schulasistenten

Innen Strategien zur Unterstützung von Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung erläutert (Causton-Theoharis und Malmgren 2005). Diese Themen werden in Form von kurzen Videosequenzen, Storyboards, Erfahrungsberichten, Texten und Good-Practice-Beispielen dargestellt.

Abschließend wird eine umfangreiche Sammlung an Methoden und Materialien zur Verfügung gestellt, mit deren Hilfe das Lernen von Kindern mit einer leichten intellektuellen Entwicklungsstörung unterstützt werden kann. Die Materialien sollen den SchulassistentInnen dabei helfen, den Unterrichtsstoff für die Kinder differenziert aufzubereiten. Mithilfe von konkreten Beispielen, die Situationen aus dem Schulalltag und spezifische Inhalte aus den Unterrichtsfächern Lesen, Schreiben und Mathematik aufgreifen, werden den SchulassistentInnen praktische Anregungen gegeben, damit die Kinder am gemeinsamen Unterricht teilnehmen und mit den anderen Kindern am selben Thema lernen können (Werning und Lütje-Klose 2012).

Kinder, die in jungen Jahren viel mit Würfeln spielen (Brettspiele, Zähl- und Rechenspiele), und somit die **Würfelaußen also gut kennen**, haben beim Erlernen von Mengen und Zahlen Vorteile.

Solange die Zahlen bis Zehn noch nicht sicher gekannt werden, empfiehlt es sich, die Dinge auch **in der Ordnung der Würfelbilder** aufzulegen. Besonders bei Kindern mit Down-Syndrom ist der **visuelle Reiz** wichtig für das Lernen und eine gewisse Ordnung hilft ebenfalls, um sich Mengen einzuprägen.

Zahlen und Mengen bis 10

Post-it's können aufgeklebt werden, Kinder lieben es mit Material der Erwachsenen zu arbeiten. Man kann sie anschließend beschriften und sich Spiele damit ausdenken: Nehmen Sie eine Zahl weg und kleben Sie diese an einer anderen Stelle in der Klasse wieder auf. Welche Zahl fehlt? Das Kind kann die fehlende Zahl anschließend suchen.

**Jedes Kind liebt Spiele!** Spiele können gut in den Schulalltag eingebaut werden und durch das Spielen können Lerninhalte wiederholt und gefestigt werden. Hier zählen wir die Tore, wir üben die Fingerbilder und wir vergleichen, wer mehr oder weniger Tore hat.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

„Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser, die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.“

CHANCE B GRUPPE

UNI GRAZ

Abbildung 4: Beispiele für den Einsatz von Materialien und Methoden mit persönlichem Bezug im Mathematikunterricht, um das Zählenlernen zu unterstützen

Abbildung 4 zeigt exemplarisch Methoden, die die Teilnahme der Kinder am gemeinsamen Mathematikunterricht ermöglichen können. Um beispielsweise das Erarbeiten von Zahlenbegriffen anschaulicher zu machen, eignen sich verschiedene visuelle Un-

terstützungen, die in den Unterricht miteinbezogen werden (Wilken 2008, 29). Dazu können Materialien herangezogen werden, die in jeder Schule vorhanden sind. Passende Materialien können aber auch gemeinsam mit dem Kind erstellt und erarbeitet werden. Dadurch wird das Kind von Beginn an in den Prozess miteinbezogen, es kann sich aktiv einbringen und kreative Ideen beisteuern oder auch Entscheidungen über die Wahl und die Herstellung der Materialien treffen. Weitere Teilfertigkeiten, wie etwa die Feinmotorik beim Schneiden oder beim Legen kleiner Steine, werden gefördert. Neben dem Einsatz vielfältiger Materialien eignen sich auch Methoden, die sich durch einen persönlichen Bezug zum Kind auszeichnen. Wie in Abbildung 4 erkennbar, kann beispielsweise ein gemeinsames Tischfußballspiel dazu beitragen, Lerninhalte aus dem Mathematikunterricht zu wiederholen und zu festigen.

#### 4.6 Geplante Evaluierung

Die Implementierung der Wissensboxen wird durch einen Evaluierungsprozess begleitet. Das Ziel der geplanten Evaluierung liegt darin, den Implementationsprozess wissenschaftlich zu begleiten und die Wirksamkeit der Wissensboxen zu untersuchen, um gegebenenfalls gezielte Veränderungen und Adaptierungen beim Aufbau und den Inhalten der Wissensboxen vornehmen zu können.

Dazu werden neben der aktiven Einbindung von SchulassistentInnen in die Konzeption und Erstellung der Wissensboxen, auch Kinder aus allen Partnerländern in die Evaluierung einbezogen. Im Rahmen eines partizipativen Forschungsansatzes werden Interviews und Fokusgruppen mit Kindern aus Schulen geführt, die sich durch eine hohe Diversität in den Klassen auszeichnen. Um für alle Kinder eine aktive Beteiligung an den geplanten Forschungsaktivitäten sicherzustellen, werden Kinder mit und ohne Behinderung, die gemeinsam eine Klasse besuchen, für ihre Aufgabe zu Ko-ForscherInnen ausgebildet. Ziel dieses Forschungsansatzes ist es, die begleiteten Kinder und ihre MitschülerInnen zu ihrer Sicht auf Schulassistentenz, zu ihren Erfahrungen damit und zu ihren Wünschen zu befragen. Gemeinsam mit den SchülerInnen soll erforscht werden, wie SchulassistentInnen einen Beitrag zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems leisten können und welche Unterstützung seitens der AssistentInnen für die Kinder wichtig oder hilfreich ist. Für die Ausbildung der SchülerInnen zu Ko-ForscherInnen wird auf bereits erprobte Konzepte zurückgegriffen (Messiou 2013). Dabei erwerben Kinder Kompetenzen der Beobachtung, führen selbst Fotodokumentationen, diskutieren in Fokusgruppen zu Fragen des gemeinsamen Lernens und zu Möglichkeit der Unterstützung durch SchulassistentInnen. Die Ergebnisse der partizipativen Forschung mit den Kindern werden anschließend in die Weiterentwicklung der Wissensboxen einfließen.

Darüber hinaus wird im Anschluss an die erste Pilotphase, in der SchulassistentInnen die Wissensboxen nutzen, das neu erworbene Wissen im Zusammenhang mit den inklusiven Kompetenzen von SchulassistentInnen aus unterschiedlichen Perspektiven evaluiert. Dazu werden Lehrkräfte, Eltern und SchulassistentInnen aus allen Partnerländern mithilfe von Fragebögen und Reflexionsgesprächen zu ihrer Einschätzung der Effekte der Wissensboxen auf die Kompetenzen von SchulassistentInnen befragt. Der Fragebogen wird von einer der Partneruniversitäten konstruiert und setzt sich aus Items zusammen, die auf die Zielsetzungen der Inhalte aus den Wissensboxen abgestimmt sind. Zusätzlich werden bestehende Skalen, wie etwa zur Einstellung zu Inklusion (Hellmich und Görel 2014) oder zur Arbeit im Team (Kauffeld 2004), einbezogen. Insgesamt soll eine Stichprobe von 500 Personen zu ihrer Einschätzung der Effekte der Wissensboxen befragt werden. Es wird erwartet, dass sich durch die Nutzung der Wissensboxen das Wissen von SchulassistentInnen zur Unterstützung von Kindern mit Behinderungen erweitert und sich ihre Handlungsmöglichkeiten und ihre inklusiven Kompetenzen verbessern. Zur Einschätzung durch Lehrkräfte wird erwartet, dass sich eine Verbesserung in der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchulassistentInnen zeigt und diese im Umgang mit SchülerInnen als kompetenter eingeschätzt werden. Schließlich wird erwartet, dass auch Eltern die SchulassistentInnen im Umgang mit den SchülerInnen als kompetenter einschätzen. Nachdem die Evaluierungsergebnisse vorliegen, erfolgt eine gemeinsame Reflexion mit SchulassistentInnen, Lehrkräften und Eltern, um die Inhalte der Wissensboxen zu adaptieren und anzupassen.

Mit der geplanten Evaluierung soll sichergestellt werden, dass die Inhalte der Wissensboxen das Ziel einer nutzerInnenfreundlichen Weiterbildungsmöglichkeit erreichen und dass sie zur Qualitätsentwicklung der Maßnahme Schulassistentenz beitragen.

## 5 Zusammenfassung

Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem nehmen SchulassistentInnen eine Schlüsselfunktion ein. Sie begleiten und unterstützen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen bei ihrem Schulbesuch und tragen damit entscheidend zu einem erfolgreichen Bildungsweg dieser SchülerInnen bei (u.a. Laubner, Lindmeier und Lübeck 2017). Aktuelle Forschungsbefunde zeigen jedoch, dass sich SchulassistentInnen selbst nicht als ausreichend qualifiziert einschätzen und es ihnen an Kompetenzen mangelt, um ihre vielfältigen Aufgaben zu bewältigen und um Inklusion zu ermöglichen (Bacher, Pfaffenberger und Pöschko 2007). Gleichzeitig weisen Untersuchungen auch auf kritische Entwicklungstendenzen (u.a. Webster et al. 2010) und Spannungsfelder hin, in denen sich SchulassistentInnen befinden. Diese kritischen As-

pekte verdeutlichen die Notwendigkeit einer Professionalisierung schulischer Assistenz und zeigen einen dringenden Qualifizierungsbedarf von SchulassistentInnen (Schulze 2017; Webster et al. 2010; Carter et al. 2009).

Um SchulassistentInnen auf ihre Aufgaben besser vorzubereiten, werden im Rahmen des durch die Europäische Union geförderten Kooperationsprojektes IMAS II fünf web-basierte Wissensboxen entwickelt und evaluiert, die dann eine leicht zugängliche und niederschwellige Weiterbildungsmöglichkeit für SchulassistentInnen darstellen. Die Wissensboxen greifen Themen aus dem beruflichen Alltag von SchulassistentInnen auf und beinhalten verschiedene Schwerpunkte. Zunächst werden inklusive Haltungen und Einstellungen thematisiert, wobei allerdings eher Fragen von Inklusion, Chancengleichheit und Teilhabe aufgeworfen werden, ohne Vorgaben und Wertungen. Gebündelt in vier weiteren Themen (Lernen und Kognition, Verhalten, Interaktion und Kommunikation, Körper- und Sinnesbeeinträchtigungen) werden theoretische Grundlagen zu Behinderung vermittelt, es werden Symptome und Ursachen beleuchtet sowie Therapien und Fördermöglichkeiten besprochen.

Um die SchulassistentInnen auf ihre täglichen Aufgaben vorzubereiten, werden in den Wissensboxen konkrete Handlungsansätze für den Umgang mit herausfordernden Situationen sowie zur Gestaltung inklusiven Unterrichts vorgestellt, die ein gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung ermöglichen sollen. Darüber hinaus werden Lösungsansätze für die unterschiedlichen Spannungsfelder, mit denen SchulassistentInnen konfrontiert werden, thematisiert. Dazu gehören Anregungen zur Beziehungsgestaltung sowie Strategien zum Aufbau eines ausbalancierten Nähe-Distanz-Verhältnisses mit dem begleiteten Kind (Schulze 2017). Um die soziale Entwicklung der Kinder zu unterstützen, enthalten die Wissensboxen Anregungen zur Förderung von Peer-Interaktionen sowie zur Inklusion des begleiteten Kindes in die Klassengemeinschaft (Böing und Köpfer 2017). Auch kritische Aspekte der Wahrnehmung verschiedener Rollen im Team und der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen werden thematisiert. Schließlich werden Anregungen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit sowie für die Zusammenarbeit mit Eltern gegeben, die als elementare Faktoren für gelingende Inklusion angesehen werden (Meyer 2017).

Mit der Entwicklung der web-basierten Wissensboxen wird versucht, der internationalen Forderung nach Professionalisierung schulischer Assistenz gerecht zu werden, SchulassistentInnen für die Anliegen und Schwierigkeiten schulischer Inklusion zu sensibilisieren, sie für die differenzierte Unterstützung von Kindern mit Behinderung zu qualifizieren, und in ihren inklusiven Kompetenzen für die praktische Arbeit mit Kindern zu stärken. Darüber hinaus wird durch die Evaluierung der Wissensboxen sichergestellt, dass diese für SchulassistentInnen gut verständlich und hilfreich sind, damit sie zu einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung der Maßnahme Schulassistentenz beitragen und das Gelingen schulischer Inklusion unterstützen können.

## Literatur

- AFET – Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. 2016. »Dokumentation des ExpertInnengesprächs zu aktuellen rechtlichen und fachlichen Spannungsfeldern bei der Schulbegleitung in Regelschulen.« Hannover. [http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET\\_intern/PDF-intern/2015/Expertengesprch-Schulbegl-Nov15/01a.Dokumentation\\_Expertengesprch\\_04.11.2015.pdf?M=1488976164](http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/PDF-intern/2015/Expertengesprch-Schulbegl-Nov15/01a.Dokumentation_Expertengesprch_04.11.2015.pdf?M=1488976164).
- Ainscow, Mel. 2005. »Understanding the development of inclusive education system.« *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3(3).
- Bacher, Johann, Monika Pfaffenberger und Heidemarie Pöschko. 2007. *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/Innen*. Hagenberg: Pfaffenberger und Pöschko Sozialforschung.
- Baden-Württemberg Stiftung. 2019. »Schulbegleiter«. <https://www.bwstiftung.de/schulbegleiter/#c20532>
- Bernasconi, Tobias, und Ursula Böing. 2017. »Einleitung.« In *Inklusive Schulen Entwickeln. Impulse für die Praxis*, herausgegeben von Tobias Bernasconi und Ursula Böing, 7–14. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blasse, Nina. 2017. »Vielfältige Positionen von Schulbegleitungen im Unterricht.« In *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*, herausgegeben von Marian Laubner, Bettina Lindmeier und Anika Lübeck, 107–17. Weinheim: Beltz.
- Böing, Ursula, und Andreas Köpfer. 2017. »Schulassistent aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenzverfahren.« In *Schulbegleitung in der Inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*, herausgegeben von Marian Laubner, Bettina Lindmeier und Anika Lübeck, 127–136. Weinheim: Beltz.
- Broer, Stephen M., Mary Beth Doyle und Michael F. Giangreco. 2005. »Perspectives of Students With Intellectual Disabilities About Their Experiences With Paraprofessional Support.« *Exceptional Children* 71 (4): 415–30.
- Brophy, Jere E. 2013. *Motivating Students to Learn*. 3. Aufl. New York: Routledge.
- Butt, Rosemary, und Kaye Lowe. 2012. »Teaching Assistants and Class Teachers: Differing Perceptions, Role Confusion and the Benefits of Skills-Based Training.« *International Journal of Inclusive Education* 16 (2): 207–219. <https://doi.org/10.1080/13603111003739678>.
- Carter, Erik, Laura O' Rourke, Lynn G. Sisco und Danielle Pelsue. 2009. »Knowledge, Responsibilities, and Training Needs of Paraprofessionals in Elementary and Secondary Schools.« *Remedial and Special Education* 30 (6): 344–59.
- Causton-Theoharis, Julie, und Kimber Malmgren. 2005. »Building Bridges: Strategies to Help Paraprofessionals Promote Peer Interaction.« *TEACHING Exceptional Children* 37 (6): 18–24.
- Dobrowsky, Angelika. 2012. »Den Raum umräumen. Die Schule als gestalteter Lern- und Lebensraum.« In *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen*, herausgegeben von Erwin Rauscher, 155–64. Wolkersdorf: Paul Gerin.
- Dworschak, Wolfgang. 2010. »Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent. Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule.« *Teilhabe* 3 (49): 131–35.
- Dworschak, Wolfgang. 2017. »Zur Gewährung von Schulbegleitung – Wer erhält in welchem Umfang eine Schulbegleitung?« In *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*, herausgegeben von Marian Laubner, Bettina Lindmeier und Anika Lübeck, 37–49. Weinheim Basel: Beltz.
- EASPD. 2017. »IMAS – Improving Assistance in Inclusive Educational Settings.« 2017. <http://www.easped.eu/en/content/imas>.
- Falkai, Peter, und Hans-Ulrich Wittchen. 2015. *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5*. Herausgegeben von American Psychiatric Association. Göttingen: Hogrefe.
- Fegert, Jörg M, Ute Ziegenhain, Lydia Schönecker und Thomas Meysen. 2016. *Schulbegleitung als*

- Beitrag zur Inklusion*. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Gesellschaft und Kultur Nr. 81. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung.
- Feyerer, Ewald. 2012. »Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik.« *Zeitschrift für Inklusion* 6 (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>.
- Feyerer, Ewald, Wilfried Prammer und Eva Prammer-Semmler. 2017. »Vorwort.« In *Inklusion Konkret. Assistenz und Bildung*, herausgegeben von Ewald Feyerer, Wilfried Prammer und Eva Prammer-Semmler, Band 2, 6–8. Linz: BZIB.
- Geist, Eva-Maria. 2017. »Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen.« In *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*, herausgegeben von Marian Laubner, Bettina Lindmeier und Anika Lübeck, 50–65. Weinheim Basel: Beltz.
- Giangreco, Michael F, und Mary Beth Doyle. 2007. »Teacher Assistants in Inclusive Schools.« In *The SAGE Handbook of Special Education*, herausgegeben von Lani Florian, 429-439 M4-Citavi. London: Sage.
- Giangreco, Michael F, Jesse C Suter und Mary Beth Doyle. 2010. »Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research.« *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20: 41–57. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>.
- Grosche, Michael. 2015. »Was Ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel Zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung.« In *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*, herausgegeben von Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant und Manfred Prenzel, 17–39. Wiesbaden: Springer VS.
- Hafner, Katharina. 2016. »Vor- und Nachteile der Dienstleistung ›Schulassistent‹ aus der Sicht von steirischen Schulassistent/-innen.« Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität Graz.
- Hattie, John. 2008. *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>.
- Hattie, John, und Helen Timperley. 2007. »The Power of Feedback.« *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Heimlich, Ulrich. 2016. *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. 2. überarb. Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hellmich, Frank, und Gamze Görel. 2014. »Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (3): 227–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>.
- Henn, Katharina, Leonore Thurn, Tanja Besier, Anne K Künster, Jörg M Fegert und Ute Ziegenhain. 2014. »Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen.« *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 42 (6): 397–403.
- Kauffeld, Simone. 2004. *FAT – Fragebogen zur Arbeit im Team*. Göttingen: Hogrefe.
- Laubner, Marian, Bettina Lindmeier und Anika Lübeck. 2017. »Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Einführung in das Herausgeberwerk.« In *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*, herausgegeben von Marian Laubner, Bettina Lindmeier und Anika Lübeck, 7–10. Weinheim Basel: Beltz.
- Leitenbauer, Christoph, und Katharina Wilfling. 2018. »Qualifikationen von steirischen Schulassistent/innen – Besteht eine Notwendigkeit zur Professionalisierung des Berufsfeldes Schulassistenten?« Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität Graz.
- Light, Janice, und David Mcnaughton. 2015. »Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs.« *Augmentative and Alternative Communication* 31 (2): 85–96. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1036458>.

- Messiou, Kyriaki. 2013. »Working with Students as Co-Researchers in Schools.« *International Journal of Inclusive Education* 18 (6): 601–13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802028> T4.
- Meyer, Karina. 2017. »Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS).« *Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung* 37. <https://doi.org/10.17875/gup2017-1029>.
- Mitchell, David. 2008. *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge.
- Peters, Susanne. 2015. »Inklusive Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen? Elternperspektiven auf Schule.« PhD diss., Universität Koblenz-Landau.
- Prenzel, Annedore. 2006. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rechtsinformationssystem des Bundes. 2014. *Änderung Des Steiermärkischen Behindertengesetzes*. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA\\_ST\\_20140801\\_94/LGBLA\\_ST\\_20140801\\_94.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_ST_20140801_94/LGBLA_ST_20140801_94.html)
- Schulze, Kathrin. 2017. »Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – Eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns.« In *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*, herausgegeben von Marian Laubner, Bettina Lindmeier und Anika Lübeck, 97–106. Weinheim Basel: Beltz.
- Sturm, Tanja, und Monika Wagner-Willi, herausgegeben 2018. *Handbuch schulische Inklusion*. Oppladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thiel, Sylvia. 2017. »Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenten.« In *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*, herausgegeben von Marian Laubner, Bettina Lindmeier und Anika Lübeck, 28–36. Weinheim Basel: Beltz.
- United Nations. 2006. »Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.« 2006. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Webster, Rob, Peter Blatchford, Paul Bassett, Penelope Brown, Clare Martin und Anthony Russell. 2010. »Double Standards and First Principles: Framing Teaching Assistant Support for Pupils with Special Educational Needs.« *European Journal of Special Needs Education* 25 (4): 319–36.
- Werning, Rolf, und Birgit Lütje-Klose. 2012. *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wilken, Edda. 2008. »Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Down-Syndrom.« In *Sonderpädagogik der Geistigen Entwicklung*, herausgegeben von Susanne Nußbeck, Adrienne Biermann und Heidemarie Adam, 18–34. Göttingen: Hogrefe.
- World Health Organization. 2018. »ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics.« 2018. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en/#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F334423054>.

## Die Autorinnen

Caroline Breyer, Bakk.<sup>a</sup> phil., MSc, ist Doktorandin am Institut für Pädagogische Professionalisierung, Arbeitsbereich für Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie, der Universität Graz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Schulassistenten, Inklusion und Professionalisierung schulischer Assistenz.

Kontakt: caroline.breyer@uni-graz.at

*Barbara Gasteiger-Klicpera*, Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>, ist Professorin und Leiterin des Arbeitsbereichs für Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie am Institut für Pädagogische Professionalisierung der Universität Graz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Inklusive Bildung, Interventionen bei Leseschwierigkeiten, Differenzierter Unterricht, Kritische Gesundheitskompetenz und Evaluationsforschung.

*Kontakt:* barbara.gasteiger@uni-graz.at

# Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht

*Daniela Egger, Sarah Brauns, Katja Sellin, Matthias Barth & Simone Abels*

Journal für Psychologie, 27(2), 50–70

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-50>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

## Zusammenfassung

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006, Artikel 24) hat sich Deutschland verpflichtet »Bildung für alle« (UNESCO 2015) im deutschen Schulsystem möglich zu machen. In der Lehrer\*innenbildung stellen sich zwei Herausforderungen für die Fachdidaktiken: Erstens ist der Schulunterricht in verschiedene Fächer aufgliedert, die jeweils eigene Fachinhalte aufweisen. Diese Inhalte müssen entlang fachdidaktischer Prinzipien inklusiv aufbereitet werden. Zweitens steigt die Komplexität der Fachinhalte vom Übergang der Grundschule in die Sekundarstufe deutlich an, sodass es für Lehrkräfte immer schwieriger wird, auf heterogene Lernvoraussetzungen angemessen einzugehen (Musenberg und Riegert 2015, 5). Die Professionalisierung von Lehrkräften muss gezielt auf diese Herausforderungen reagieren und Lehramtsstudierende nachhaltig auf ihr Tätigkeitsfeld vorbereiten. Wie diese Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Forschung und Lehre umgesetzt werden kann, wird exemplarisch an einem Projektseminar zum inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht vorgestellt. Das BMBF Projekt »Nawi-In«<sup>1</sup> vereint Forschung und Lehre, indem es die Kompetenzentwicklung Studierender im Projektseminar beforscht. Dies wird durch videobasierte Kompetenzforschung begleitet (Riegel 2013).

*Schlüsselwörter:* Forschendes Lernen, Inklusion, inklusiver Naturwissenschaftsunterricht, Lehrer\*innenbildung, videobasierte Kompetenzforschung

## Summary

### Professionalization of student teachers for inclusive science teaching

Germany ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations 2006, Article 24), and is therefore bound by contract to make »Education for All« possible (UNESCO 2015) in the German school system. Now there are two challenges for science education: first, the school education is divided in different subjects with different

subject contents. The contents have to be prepared inclusively and subject-related. Second, the complexity of the subject contents rises noticeably from primary to secondary school, so it gets more difficult to regard all needs of a heterogeneous group of students adequately (Musenberg and Riegert 2015, 5). Therefore, a professionalization of teacher students should target these challenges to prepare them effectively for their working field. How the implementation of teacher students' professionalization can be orchestrated is shown exemplarily by a project seminar designed for inclusive science teaching. Research and teaching is united through the »Nawi-In«-project – funded by the Federal Ministry of Education and Research – by investigating the students' development of competencies. This development is monitored by video-based competency research (Riegel 2013).

*Key words:* inclusion, inclusive science education, inquiry-based learning, teacher education, video-based competency research

## 1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)* der Vereinten Nationen, in der Menschen mit Behinderung die Teilhabe an einer umfassenden Bildung zugesichert wird (United Nations 2006, Artikel 24), verpflichtete sich die deutsche Bundesregierung im Jahr 2009 den Forderungen der Konvention und somit auch den Inhalten des oben genannten Artikels nachzukommen (UNESCO 2009, 15). Zehn Jahre nach der Ratifizierung ist inklusiver Unterricht noch nicht in allen Schulen angekommen und insbesondere die Ausbildung angehender Lehrkräfte wurde nur vereinzelt an die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention angepasst (Schönig und Fuchs 2016, 24–25).

Aufgrund der langen sonderpädagogischen Tradition sowie der Integrationsbewegung in den 1970er Jahren – und bekräftigt in der Verwendung des Begriffs in der Konvention – wird der Begriff »Inklusion« häufig alleinig auf die Differenzlinie der Behinderung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs fokussiert (Wocken 2014). Im Gegensatz zu diesem engen Inklusionsbegriff steht ein weites Verständnis von Inklusion (Werning 2015, 16–17). Nach dem weiten Verständnis geht es um die Reduzierung von Exklusion und jeglicher Diskriminierung sowie den Abbau von physischen und mentalen Barrieren. Es wird die Partizipation aller Menschen an Kultur, Bildung und Gesellschaft angestrebt (UNESCO 2009). Für Lehrkräfte bedeutet dies, sich darauf zu konzentrieren, welche Ressourcen und Bereicherungen Schüler\*innen durch ihre Potenziale in den Unterricht einbringen (z. B. Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen, Interesse etc.), um eine Lernumgebung zu schaffen, die alle Lernenden unterstützt und ihnen hilft, ihre Potenziale zu erweitern (Abels 2019; Gudjonsdottir und Óskarsdóttir

2016, 6). Die Anerkennung von Vielfalt in der Schule bedeutet weder jede\*n gleich, noch alle unterschiedlich zu unterrichten. Es gilt, die verschiedenen Zugänge der Schüler\*innen zu geteilter Erfahrung zu verstehen und bereitzustellen (Ainscow et al. 2006, 295–308).

Da Heterogenität in Schulklassen Realität ist, die sich im Unterrichtsalltag von praktizierenden Lehrkräften häufig auch als Überforderung zeigt, sollten bereits angehende Lehrkräfte in Hochschulen ausreichend auf diesen Alltag vorbereitet werden (Amrhein und Reich 2014, 32–33). Das Spannungsfeld eines engen und weiten Verständnisses von Inklusion muss auch in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen diskutiert werden, die sich zwischen Illusion und Vision von Inklusion bewegen können müssen. Die Besonderheit bei der Ausbildung angehender Lehrkräfte ist, dass das deutsche Schulsystem in einzelne Fächer aufgegliedert ist und die universitäre Ausbildung demnach ebenso stattfindet. Neben dem Studium erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlicher Inhalte sind für Regelschullehrämter die gewählten Fächer zentral, in denen neben den fachwissenschaftlichen Grundlagen fachdidaktische Inhalte vermittelt werden. Die Studierenden professionalisieren sich darüber hinaus in Unterrichtspraktika speziell auf ihre Fächer bezogen, jedoch selten auf die notwendige Entwicklung hin, ihren Fachunterricht in stark heterogenen Schulklassen durchzuführen (Troll et al. 2019, 537–538). Ein Grund dafür ist der fehlende Transfer von inklusiver Pädagogik auf die Unterrichtsfächer, ein anderer die fehlende Weiterbildung von Dozierenden an den Hochschulen. Diese müssen sich der Herausforderung stellen, das Thema ›Inklusive Bildung‹ in ihre fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zu integrieren und mit den Unterrichtsfächern zu verknüpfen (Abels und Schütz 2016). Zusätzlich zu dieser Lücke im Studium der Fachdidaktiken finden kaum Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte statt, die sich bereits im Schuldienst befinden (Weishaupt 2015). Damit Inklusion besser Eingang in die Schulen findet, sollten Lehrkräfte in ihrer Berufspraxis mehr unterstützt und angehende Lehrkräfte gezielter auf die Umsetzung inklusiven Fachunterrichts vorbereitet werden.

Im vorliegenden Beitrag wird die Umsetzung von Inklusion in der Naturwissenschaftsdidaktik fokussiert. Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist eine notwendige Bedingung für die gelingende Umsetzung von Inklusion im Unterrichtsalltag und so auch im Fachunterricht. Die angehenden Fachlehrpersonen tragen die Inhalte ihres Studiums in die schulische Praxis und gestalten den Unterricht für künftige Generationen von Schüler\*innen. Für eine gelingende und progressive Umsetzung von Inklusion in den Schulen sollten sich also Hochschulen der Herausforderung in Forschung und Lehre stellen, Lehramtsstudierende auf das Unterrichten inklusiv gestalteter Fachinhalte vorzubereiten (Abels und Schütz 2016, 425).

An dieser Leerstelle knüpft das vom BMBF geförderte Projekt *Nawi-In – Naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten* an. Im Projekt werden die Professionalisie-

rung und der Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte beforcht und gefördert. Das Ziel des Forschungsprojekts ist, eine Antwort auf die übergeordnete Fragestellung zu finden, welche professionelle Kompetenzentwicklung für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht sich bei Lehramtsstudierenden im Masterstudium feststellen lässt. Ort der Forschung ist das Projektband, das ausführlich unter Abschnitt 3.2 beschrieben wird. Dabei werden zwei Schulstufen einbezogen und verglichen: Sachunterricht mit den Bezugsfächern Biologie, Chemie und Physik in der Primarstufe sowie Biologie und/oder Chemie in der Sekundarstufe I.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist die Wichtigkeit von Inklusion in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte herauszustellen und die Professionalisierung exemplarisch in der Naturwissenschaftsdidaktik zu erläutern. Es wird aufgezeigt, welche Rolle der Fachdidaktik in der Ausbildung angehender Lehrkräfte zukommt. Um eine Überforderung in der späteren Berufspraxis zu vermeiden, sollen angehende Lehrkräfte entsprechend auf den Umgang mit einer heterogenen Schüler\*innenschaft vorbereitet werden. »Bildung für alle« (UNESCO 2015) kann nur umgesetzt werden, wenn in der Ausbildung der Lehrkräfte Inklusion auch in der Fachdidaktik konsequent thematisiert und als fester Bestandteil in die fachdidaktische Hochschullehre integriert wird.

## 2 Professionalisierung für die Umsetzung von Inklusion

Die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) hat in dem europaweiten Projekt »Teacher Education for Inclusion« untersucht, wie die Lehrer\*innenbildung in Hinblick auf einen inklusiven Unterricht ausgerichtet werden kann. Ausgehend von der Annahme, dass die Lehrer\*innenbildung einen wesentlichen Ansatz für die Entwicklung einer inklusiven Bildung darstellt, werden nicht nur zentrale Voraussetzungen der Lehrkräfte formuliert, sondern auch Empfehlungen für die Gestaltung der Lehrer\*innenbildung ausgesprochen. »Lehramtsstudierende brauchen Erfahrungen aus erster Hand in der Arbeit mit Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Lehrende, die für die Arbeit in inklusiven Settings ausgebildet sind. Lehramtsstudierende müssen in Praktika die Umsetzung des Erlernten ausprobieren können und die Gelegenheiten zu Praktika in inklusiven Settings erhalten« (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 24–25).

Die European Agency legt den Fokus aber nicht nur auf die direkten Erfahrungen, die Studierende in der Praxis mit Diversität erlangen, sondern vor allem auf die explizite Reflexion und das konstruktive Feedback, entlang dessen die Studierenden ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Für die Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen wird ein Ausgleich von Theorie-, Reflexions- und Praxisphasen gefordert (WiFF 2013). Die bisherige Forschung im Professionalisierungskontext zeigt, dass die Notwendig-

keit der theoriegeleiteten und reflektierten Auseinandersetzung mit und in der Praxis besteht, um Kompetenzaufbau zu ermöglichen (Loucks-Horsley et al. 2003). Für einen nachhaltigen Kompetenzaufbau in der Lehrer\*innenbildung ist es entscheidend, dass die entsprechenden Hochschullehrenden die Verantwortung für eine inklusionsorientierte Ausbildung angehender Lehrkräfte übernehmen. Dafür müssen zunächst bisherige Hochschulcurricula an die Anforderungen der unterrichtlichen Wirklichkeit angepasst und zukunftsorientiert verändert werden (vgl. Abschnitt 2.2). Diese formale Anpassung kann jedoch nur wirksam werden, wenn der Fokus auf die zu entwickelnden Kompetenzen angehender Lehrkräfte gelegt wird und somit eine Veränderung in der Lehre tatsächlich stattfindet.

## 2.1 Kompetenzen von Lehrkräften für einen inklusiven Fachunterricht

Zunächst stellt sich die Frage, was unter inklusivem Unterricht zu verstehen ist. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung (2011) wird die Gestaltung inklusiven Schulunterrichts so dargestellt, dass er sowohl den >Standards und Zielsetzungen für allgemeine schulische Abschlüsse< entsprechen als auch die individuellen Kompetenzen der Lernenden berücksichtigen sollte (ebd., 9). Maßnahmen dafür sind zum Beispiel innere und äußere Differenzierung, die Nutzung von Unterrichtsmedien und technischen Gestaltungsmöglichkeiten für gehandicapte Schüler\*innen, die Gestaltung in leichter Sprache, inklusiv gestaltete Lehr- und Lernmaterialien, kreative Entfaltungsmöglichkeiten in der Lernumgebung und eine lernprozessbegleitende Diagnostik (ebd., 9–10). Aus diesen Vorgaben heraus werden Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrkräften gestellt, die sich im Spannungsfeld zwischen den zu erreichenden Standards und den individuellen Lernprofilen der heterogenen Schüler\*innenschaft ergeben. Moser und Kropp (2014) haben im Rahmen des Forschungsprojekts *KIS* (Kompetenzen in inklusiven Settings) ein Kompetenzcluster erstellt, das folgende (Handlungs-)Kompetenzen gemäß den Anforderungen in der Praxis von den (sonderpädagogischen) Lehrkräften erfordert: Beratungs- und Organisationskompetenz, binnendifferenzierte Unterrichtung, Lern- und Entwicklungsförderung, behinderungsspezifische Kommunikation, interdisziplinäre Kooperation, Förderung des sozialen Lebens sowie Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik (ebd., 5). Doch nicht nur an Sonderpädagog\*innen werden diese Anforderungen gestellt. Für die Umsetzung von Inklusion an Schulen müssen auch Regelschullehrkräfte zu sogenannten »spezialisierten Generalisten« (Sawalies, Veber, Rott und Fischer 2013, 5) ausgebildet werden.

Wird von diesen Anforderungen an Lehrkräfte ausgegangen, müssen in einem nächsten Schritt die Inhalte der universitären Lehre und damit auch Hochschulcur-

ricula so modifiziert werden, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen zur Erfüllung der Anforderungen unterstützt werden kann. Bezogen auf inklusiven Fachunterricht bestehen einige Herausforderungen, für die die Entwicklung entsprechender Kompetenzen eine zentrale Aufgabe darstellt. Bisher gibt es jedoch noch kein Modell professioneller Kompetenz für inklusiven Fachunterricht. Allgemeine Modelle zur Professionalisierungskompetenz müssen auf ihre Eignung als Grundlage geprüft und ggf. erweitert werden.

Im Projekt Nawi-In (vgl. Abschnitt 1) wurden bereits Prädiktoren für einen gelingenden inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht identifiziert. Diese Prädiktoren wurden anhand eines Systematic Literature Review (Fink 2009) ermittelt, indem Suchbegriffe zu inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht in drei Datenbanken (ERIC, FIS Bildung und Scopus) recherchiert wurden (Brauns et al. in Vorb.). Nach einem Titel- und einem anschließenden Abstractscreening wurde die Anzahl von 10.787 Artikel auf eine Stichprobe von 286 Artikeln gefiltert und aus dieser mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) induktive Kategorien gebildet. Mit den vorliegenden Prädiktoren sollen die Studierenden im Projektband (s. Abschnitt 3.2) inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht planen, durchführen und reflektieren (s. Abb. 1).

In der fachdidaktischen Ausbildung sollte der Fokus darauf liegen, Fachwissen verständlich aufbereiten und Grundlagenwissen bei den Schüler\*innen ausbilden zu können (Amrhein und Reich 2014, 33). Lerninhalte sollten auf einem gemeinsamen Tätigsein und Erleben gründen und daraus ein individualisierter Lernprozess abgeleitet werden (Ziemen 2014, 53). Angehende Lehrkräfte müssen sich mit fachspezifischen Aneignungsmodi, vielfältigen Zugängen zu Lerngegenständen und Schüler\*innenvorstellungen auseinandersetzen, um Lernbarrieren, die das Fach stellt, zu erkennen und zu beseitigen (Abels und Schütz 2016). Naturwissenschaftsdidaktische Publikationen hierzu beziehen sich in der Regel auf einzelne Diversitätsdimensionen, wie etwa Geschlecht, Migration oder sonderpädagogischer Förderbedarf (Markic und Abels 2014, 273). Publikationen im Bereich des inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts, die sich an einem weiten Inklusionsbegriff orientieren, sind selten und dann häufig noch theoretisch bzw. normativ formuliert. Sie tendieren zu allgemein-pädagogischen statt fachdidaktischen Empfehlungen (Stroh 2015).

Im DFG geförderten »Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht« (NinU) wurde bisher ein Konsens erarbeitet, dass nach dem weiten Inklusionsverständnis inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht »allen Lernenden – unter Wertschätzung ihrer Diversität und ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen – die Partizipation an individualisierten und gemeinschaftlichen fachspezifischen Lehr-Lern-Prozessen zur Entwicklung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung ermöglicht« (Menthe et al. 2017, 801). Im naturwissenschaftlichen Unterricht zeigen sich bei der Umsetzung aber

große Herausforderungen, zum Beispiel in der Gestaltung der fachlichen Lernumgebung (Abels 2016), der Fachsprache (Abels und Markic 2013; Riebling 2013), der Schüler\*innenvorstellungen (Menthe und Hoffmann 2015) und der naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen (Andersson und Gullberg 2014).

Diesen Herausforderungen muss sich die fachdidaktische Lehrer\*innenbildung widmen und die dargestellten Aspekte müssen auch offiziell Eingang in die Hochschulcurricula finden, um langfristig Teil der Ausbildung von Lehrpersonen zu werden.

## 2.2 Curricula Inklusiver Lehrer\*innenbildung

Exemplarisch werden Angebote verschiedener Hochschulen zu Inklusiver Bildung kurz vorgestellt. Dies soll die Aufbruchsstimmung, die bezüglich Inklusiver Bildung herrscht, hervorheben, nicht den derzeitigen Stand der Umsetzung abbilden, der sich vermutlich durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Veränderung befindet. Die genannten Universitäten zeichnen sich dadurch aus, dass durch curriculare Änderungen in der Hochschullehre sowohl ein stärkerer Praxisbezug für die Lehramtsstudierenden erwirkt wurde als auch eine nachhaltige Verzahnung von Regelschul- und Sonderpädagogik. Dies ist als kurze Übersicht zu verstehen, die Veränderungen in der Lehrer\*innenbildung hin zu einer inklusiveren und praxisbezogeneren Ausbildung auf Hochschulebene darstellt. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern auf hochschuldidaktische Publikationen zu diesem Thema zurückgegriffen, worüber sich die folgende exemplarische Auswahl der Universitäten erklärt.

An der Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg werden Qualifikationen in drei Modulen erworben, in denen stark auf die theoretische Fundierung und Reflexion der praktischen Erfahrung gesetzt wird: Biografische Erfahrung statt Belehrung, differenzierende Förderkompetenzen erwerben und Forschendes Lernen (Fichten et al. 2006, 133–151). Im ersten Modul sollen die Teilnehmenden ein Verständnis individueller Lernwege erlangen. Im zweiten Modul liegt der Schwerpunkt auf Diagnostik sowie der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht für heterogene Lerngruppen. In letzterem Modul beforschen die Studierenden gemeinsam mit Lehrkräften die eigene Praxis mit dem Ziel einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber dem Arbeiten mit heterogenen Schulklassen (Obolenski 2004).

An der Universität Bremen absolvieren Studierende aller Lehramter eine Basisqualifizierung von 15 Leistungspunkten (450 Zeitsstunden) mit den Schwerpunkten Interkulturelle Bildung, Inklusive Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache. Sonderchullehramt kann ausschließlich in Kombination mit dem Grundschullehramt studiert werden. Für die Sekundarstufe wird ein sonderpädagogischer Weiterbildungsstudiengang etabliert (Seitz 2011, 50–54).

An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde 2011 unter der damaligen Leitung von Rektorin Prof. Anneliese Wellensiek ein Übergreifender Studienbereich (ÜSB) für alle Lehramtsstudierenden (Primar- und Sekundarstufe I) eingerichtet. Eins von drei Modulen im Umfang von fünf bis sieben Leistungspunkten fokussiert dabei auf den Bereich Inklusion und Diversität.

»Studierende sollen sich in diesem Modul für ethische, rechtliche, pädagogische und didaktische Aspekte inklusiver Bildung öffnen. Sie sollen als angehende Lehrer\_Innen lernen, Diversität [...] als Chance für gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse wahrzunehmen und entsprechende Rahmenbedingungen für Lehr- und Lernsituationen zu schaffen« (Pädagogische Hochschule Heidelberg 2019).

Auch in Österreich, das ein in Ansätzen vergleichbares Bildungssystem aufweist, wurden Curricula umgearbeitet. An der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich ist das Fach Inklusive Pädagogik im Curriculum verankert und von allen Lehramtsstudierenden zu belegen (vier SWS Pflicht und weitere vier SWS Wahlmöglichkeit; Feyerer 2004, 339–349). Der Schwerpunkt »Förderung individueller Begabungen, umfassende Partizipation an Bildung, inklusive Pädagogik« ist darüber hinaus in viele Module des Curriculums verflochten.

An der Universität Wien ist das Pflichtmodul »Inklusive Schule und Vielfalt« (fünf ECTS-Punkte) in den Bildungswissenschaften zu belegen. Manche Fachdidaktiken haben zusätzlich eigene Module mit dem Fokus auf Diversität entwickelt (Abels und Schütz 2016).

An der Leuphana Universität Lüneburg ist Inklusion in der Lehrer\*innenbildung im Bachelorstudiengang Lehren und Lernen im Professionalisierungsbereich verankert. Festgeschrieben ist das Grundlagenseminar (fünftes Semester) und das Aufbau-seminar (sechstes Semester) »Inklusion – Chancen und Herausforderungen I und II« für die Regelschule im Curriculum der Universität (ZZL 2018).

Insgesamt scheint inklusive Pädagogik als Querschnittsthematik an einigen Hochschulen zunehmend mitgedacht zu werden. Ein umfassender und systematischer Blick auf deutschsprachige Hochschulen würde sich lohnen, kann aber im Rahmen dieses Artikels nicht geleistet werden. Die kurze Übersicht zeigt, dass ein Desiderat nach wie vor die fachdidaktische Ausbildung für Inklusion zu sein scheint. Die fachdidaktische Lehrer\*innenbildung ist noch nicht oder nur vereinzelt bzw. unsystematisch auf das Unterrichten heterogener Schüler\*innengruppen ausgerichtet und bietet den Studierenden damit eher Orientierung im exklusiven Paradigma (Amrhein und Reich 2014).

Bezogen auf Inklusion und Fachdidaktik fand 2018 im ministerial geförderten Projekt »Inklusive Basiskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung« (IBaLL) eine Ringvorlesung mit dem Titel »Das inklusive Klassenzimmer« an der Leuphana

Universität Lüneburg statt, in der Expert\*innen verschiedener Fachdisziplinen (Sport, Sachunterricht, Mathematik und Sprachunterricht) die Studierenden für die Umsetzung von Inklusion in den unterschiedlichen Schulfächern sensibilisierten. In einem anschließendem »Denkraum« tauschten sich Lehrende der Universitäten mit den Expert\*innen aus, um die Lehrer\*innenbildung an der Leuphana Universität weiterzuentwickeln und Kooperationen anzubahnen, sodass den Studierenden Kompetenzentwicklung für inklusiven Unterricht sukzessive ermöglicht wird.

Neben Veränderungen in den Hochschulcurricula nimmt die Forschung für und mit der Praxis in der Lehrer\*innenbildung eine wichtige Position ein, um festzustellen, ob die Veränderungen der Curricula auch tatsächlich in der Lehre umgesetzt werden. Besonders hat sich in der Beforschung von Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte die videobasierte Forschung etabliert.

### **2.3 Videobasierte Kompetenzforschung in der Lehrer\*innenbildung**

Die Videoforschung ist in der empirischen Bildungsforschung, speziell in der Unterrichtsforschung und in der Lehrer\*innenbildung zu einem wichtigen Instrumentarium geworden. In einigen fachdidaktischen Disziplinen werden und wurden videobasierte Forschungsprojekte durchgeführt (Riegel 2013, 18). Besonders verbreitet scheint Videoforschung im Mathematik-, Deutsch- und naturwissenschaftlichem Unterricht sowie im fremdsprachlichen Unterricht zu sein (ebd., 19). Im Bereich der Mathematik- und Naturwissenschaftsdidaktik sind vor allem die TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) (Wendt et al. 2016), die IPN-Video-studie (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel) (Seidel et al. 2005) und das ViU-Projekt (Videobasierte Unterrichtsanalyse: Early Science – Theoretische Modellierung und empirische Erfassung der Kompetenzen zur Analyse der Lernwirksamkeit von naturwissenschaftlichem Grundschulunterricht) (WWU Münster 2019) zu nennen. Diese Videostudien liefern durch ihre Ergebnisse auch wichtige Beiträge zur Kompetenzforschung von Lehrkräften. Durch videobasierte Kompetenzforschung kann das Unterrichtshandeln einer Lehrkraft sichtbar gemacht werden, um im Anschluss die Reflexion ihres Handelns zu unterstützen und somit eine Weiterentwicklung und Erweiterung des Handlungsrepertoires zu fördern. Studien zeigen in Hinblick auf den Einsatz von videobasierten Ansätzen in der Lehrer\*innenbildung, dass diese sowohl zur Steigerung der subjektiven Kompetenzeinschätzung führen (Gröschner et al. 2018, 60), als auch lernförderlich und motivierend auf Studierende wirken können (Hoeks 2011, 56). Es wird davon ausgegangen, dass die Arbeit mit Unterrichtsvideos angehenden Lehrkräften dabei hilft, einen professionellen Habitus zu entwickeln und unterrichtsrelevante Kompetenzen zu verbessern (Sherin 2007,

383–396). Dies kommt durch die Schulung der Unterrichtswahrnehmung zustande, die als *professional vision* bezeichnet wird. Anders als bei Goodwin (1994), der bei *professional vision* davon ausgeht, dass eine professionsspezifische Tätigkeit zur Schulung der Wahrnehmung führt, verstehen van Es und Sherin (2008) diesen Begriff als professionellen Blick der Lehrkraft auf das Unterrichtshandeln. Dabei sollen wichtige von unwichtigen Informationen getrennt werden (*selective attention, noticing*) und aus den Wahrnehmungen der Videoinhalte auf Basis des professionellen Wissens Schlussfolgerungen gezogen werden (*knowledge-based reasoning*). Das gezeigte Handeln in den Unterrichtsvideos kann bewertet und/oder interpretiert werden (Lindmeier 2013, 49). Besonders die Interpretation wird von van Es und Sherin (2008) als wichtig erachtet, da diese sinnkonstituierend ist und die Reflexion der gezeigten Situationen ermöglicht.

Förderlich sind sowohl Fremdreflexionen als auch die Reflexion eigener Praxis. Letzteres heißt, dass (angehende) Lehrkräfte im Sinne einer *video-based intervention* das geschulte professionelle Handeln in der Praxis erproben und die Videos von ihrem eigenen Unterricht mittels professioneller Wahrnehmung analysieren, ihr Handeln reflektieren und weiterentwickeln (Janik et al. 2013). Die Reflexion wird als »eine Vorbedingung professionellen Handelns« gesehen (ebd., 64). Dadurch entsteht ein Zyklus aus Theorie und Praxis, der sich positiv und nachhaltig auf die professionelle Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden auswirkt (Leonhard und Abels 2017). Seidel et al. (2011) konnten feststellen, dass Lehrkräfte, die ihren eigenen Unterricht reflektieren, mehr Aspekte wahrnehmen (*noticing*) als Lehrkräfte, die Unterricht anderer Personen analysieren. Dafür waren die Eigenreflexionen weniger kritisch als die Fremdreflexionen und es wurden weniger Handlungsalternativen generiert. Abels (2019) konnte zeigen, dass sowohl in Eigen- als auch in Fremdreflexionen kaum Aspekte inklusiven Lernens zur Sprache kommen, insbesondere keine fachdidaktischen Aspekte inklusiven Lernens. Hierfür benötigen Lehrpersonen ein hohes Maß an Strukturierung und Unterstützung, um diese Aspekte der Reflexion zugänglich zu machen.

Der Effekt der Wahrnehmung und Reflexion durch das Zeigen und unterstützte Interpretieren von Unterrichtsvideos wird im vorliegenden Forschungsprojekt genutzt.

### **3 Inklusion als Aufgabe für die Naturwissenschaftsdidaktik**

Die Umsetzung von Inklusion im Fachunterricht ist eine fachdidaktische Aufgabenstellung. Um Inklusion und Fachdidaktik gemeinsam zu denken, müsste letztere breiter aufgestellt und nicht nur von der Perspektive der Fachinhalte aus gedacht werden,

sondern von der Perspektive des lernenden Individuums heraus (Stroh 2015). Dies gestaltet sich besonders in Deutschland schwierig. Die Ausbildung in den jeweiligen Fächern orientiert sich am Fachwissen und den fachwissenschaftlichen Methoden und im Vergleich zu anderen Ländern weniger an der didaktischen Ausgestaltung – noch weniger an der didaktischen Ausgestaltung eines inklusiven Fachunterrichts. Befunde zeigen, dass die Ansprüche an Fach- und an inklusiven Unterricht schwer zu vereinen sind, insbesondere in der Sekundarstufe (Abels, Heidinger, Koliander und Plotz, 2018; Musenberg und Riegert 2015). Die These ist, dass ein zunehmender fachlicher Anspruch Exklusionsmechanismen forciert, da die Komplexität der Unterrichtsinhalte und die damit verbundenen Anforderungen an die Schüler\*innen zunehmen (ebd.).

Auch die Anforderungen an die Lehrkräfte steigen, da diese sich ständig in einem Spannungsfeld von Orientierung an fachlichen Inhalten und einer inklusiven Unterrichtsgestaltung befinden (Abels 2016). Um auch die angehenden Lehrkräfte zu entlasten und einer Überforderung im Bereich der inklusiven Unterrichtsgestaltung und -durchführung entgegenzuwirken, ist die Entwicklung fachdidaktischer Module für die konsequente Vorbereitung auf inklusiven Fachunterricht gefordert. Bestehende fachdidaktische Ansätze müssen auf ihre Eignung für den Umgang mit Vielfalt geprüft werden. Die Ansätze müssen für spezifische fachliche Konzepte und Kontexte modelliert werden (Markic und Abels 2014).

### **3.1 Professionalisierung für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht**

Um die Professionalisierung angehender Lehrkräfte inklusiv entlang fachdidaktischer Prinzipien gestalten zu können, müssen Lehr-/Lernformate geprüft und auf ihre Umsetzbarkeit getestet werden.

Stroh (2015, 114) prüft Ansätze, die in einem Spannungsfeld zwischen Fach und Subjekt beide Pole vereinen könnten. Innerhalb dieses Spannungsfeldes verortet Stroh inklusiven Fachunterricht. Ist Unterricht auf die Entfaltung des Individuums ausgelegt, bewegt sich die primäre Orientierung der Fachdidaktik von der Sachorientierung zur Subjektorientierung (ebd.). Eine Orientierung zur Sache hin würde dazu führen, dass das zu vermittelnde Wissen exponentiell ansteige und die Ziele des inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts noch schwerer zu erreichen wären (ebd., 115). Allerdings dürften die Ansprüche des Faches nicht zugunsten einer Subjektorientierung vernachlässigt werden (ebd., 113). Stroh hat Unterrichtsmethoden nach dem Conceptual Change Ansatz (Kahlert 2009) und das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren nach Schmidkunz und Lindemann (2003) daraufhin geprüft, ob sie der Sache oder dem Subjekt gerecht werden. Während Conceptual Change Ansätze sich eher an den Sub-

jekten orientierten, aber eine beständige Diagnostik und Differenzierung benötigten, die Lehrpersonen in ihrem Unterrichtsalltag kaum leisten können, orientiere sich das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren in lehrerzentrierter Weise an der Sache und eigne sich nicht für inklusiven Fachunterricht.

Feyerer (2004) nennt als inklusive und potenzialorientierte Ansätze die Projekt- und Werkstattarbeit, Stationslernen und Freiarbeit, die als schüler\*innen- und kompetenzorientierte Ansätze das individuelle Lernen der Schüler\*innen in sozialer Eingebundenheit ermöglichen. Im Hinblick auf inklusiven Unterricht lassen sich diese Ansätze adaptiv gestalten, damit Schüler\*innen ihr Potenzial entfalten können (Abels 2019).

Ein weiterer Ansatz ist die Idee des Auflösens traditioneller Schulfächer und das Einsetzen von Themenfeldern (Booth 2014, 63). Themen wie »Water«, »Life on earth« oder »Sources of energy« (Booth 2014, 63) lassen sich in allen drei naturwissenschaftlichen Fächern verankern (Biologie, Chemie und Physik). In diesem Zusammenhang weist Abels (2019) darauf hin, dass die Auflösung der Fächer jedoch aufgrund des aktuellen Schulsystems in absehbarer Zeit nicht geschehen wird. Realistischer ist ein Unterricht in der Fächerstruktur entlang von Kontexten (Gilbert 2006), die zum Beispiel entlang des Forschenden Lernens in unterschiedlichen Offenheitsgraden bearbeitet und darüber alle Kompetenzbereiche einbezogen werden können (Bewertung, Erkenntnisgewinnung, Fachwissen und Kommunikation) (Abels, 2019). In einem offenen Format, zum Beispiel im Rahmen einer *Lernwerkstatt* können Schüler\*innen eigene Forschungsfragen entwickeln und anhand verschiedener Materialien selbst beantworten (Abels und Minnerop-Haeler 2015). Individuelle Lernwege werden somit von den Schüler\*innen selbst gestaltet und die Leistungen von der Lehrkraft wertgeschätzt.

Insbesondere die Forschungsgruppe um Thomas Scruggs zeigt in ihren Studien, dass sich für den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht das Forschende Lernen aufgrund der starken Subjekt- und Handlungsorientierung sowie der variablen Strukturierungsmöglichkeiten bewährt (z. B. Brigham, Scruggs und Mastropieri 2011). Lehrkräfte sollten nicht als reine Wissensvermittler\*innen auftreten, sondern als Lernbegleitung, die den selbstbestimmten Lernprozess individuell beratend und organisierend konstruktiv unterstützen sollte (Ziemen 2014, 46). Meta-Studien zeigen den positiven Effekt des begleiteten Forschenden Lernens insbesondere für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Therrien et al. 2011; Villanueva et al. 2012).

Das Lehr-/Lernformat des Forschenden Lernens eignet sich auch für die universitäre Ausbildung von angehenden Lehrkräften, die so in Form eines didaktischen Doppeldeckers an die Gestaltung von inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht herangeführt werden können (Brauns et al., in Vorbereitung). Dies ist so zu verste-

hen, dass das Forschende Lernen auf zwei Ebenen Anwendung finden kann: zum einen als Lernform im naturwissenschaftlichen Unterricht, die Lehramtsstudierende erproben können, und zum anderen als hochschuldidaktischer Ansatz, entlang dessen die Studierenden eigene Forschungsprojekte planen und gestalten. Das Ziel ist, dass die Studierenden einen forschenden Habitus entwickeln, der sie als angehende Lehrpersonen beständig Unterricht hinterfragen und adaptieren lässt (Huber 2006). Im nachfolgenden Abschnitt wird die Umsetzung dieser Ansätze im Rahmen des Nawi-In Projekts der Leuphana Universität Lüneburg genauer beschrieben.

### **3.2 Das Projektband zum Forschenden Lernen in den Naturwissenschaften**

Neben den bildungswissenschaftlichen Seminaren integrieren auch die Fachdidaktiken das Thema ›Inklusion‹ in ihre Module, allerdings bisher nicht systematisch und abhängig von den Kompetenzen der jeweiligen Dozierenden (vgl. Abschnitt 2.2). Im Rahmen der Neustrukturierung der Masterstudiengänge im Grund-, Haupt- und Real schulstudium (Masterabschluss mit 300 Leistungspunkten) in Niedersachsen wurden die Wissenschaftsorientierung und das Forschende Lernen als zentrale Elemente aufgenommen (Niedersächsisches Kultusministerium o.J.). Diese Elemente werden im Projektband umgesetzt, welches für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend ist. Das Projektband kann in einem der beiden studierten Fächer oder dem Professionalisierungsbereich Bildung belegt werden. Das Modul findet in Form eines Projektseminars vom ersten bis zum dritten Mastersemester statt und liegt dabei auch parallel zur halbjährigen Praxisphase in der Schule, die von den Studierenden im zweiten Mastersemester absolviert werden muss. Die Studierenden sind Praktikumschulen zugeordnet und werden dort von Mentor\*innen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht betreut. Eingebettet ist die Praxisphase in ein Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsseminar. Fragestellungen, die sich in der Schulpraxis ergeben, sollen anhand wissenschaftlicher Methoden von den Studierenden untersucht werden, damit diese eine forschende Haltung für ihr späteres Berufsfeld einnehmen können (ebd.). Ziel jedes Projektbands ist, dass die Studierenden eigene Forschungsprojekte initiieren und nach wissenschaftlichen Kriterien designen, durchführen und präsentieren. Angelehnt ist die Konzeption des Projektbands an die Oldenburger Teamforschung, die zum Ziel hat, dass Studierende im Rahmen einer selbst gewählten Studie im Praxissemester ihr späteres Berufsfeld erforschen und zu ihrer eigenen Professionalisierung beitragen (vgl. Abschnitt 2.1 und 2.2). Zusätzlich zu den neuen Erkenntnissen der Studierenden für ihre eigene Entwicklung tragen deren Forschungsarbeiten zur Weiterentwicklung in Schulen und universitärer Lehre bei (Fichten 2006, 135).

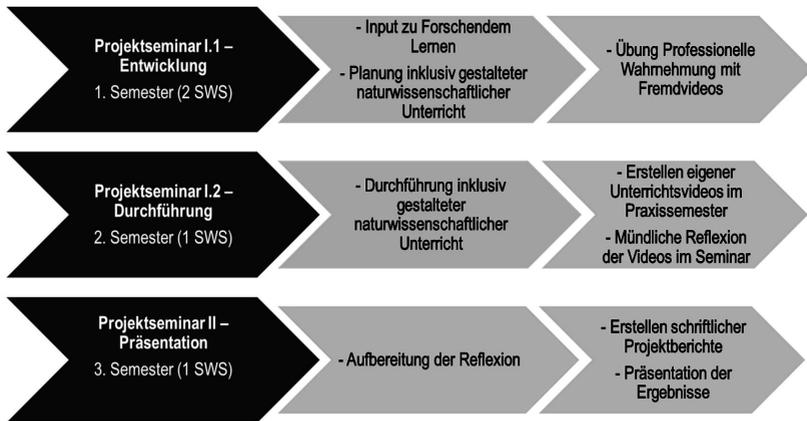


Abbildung 1: Konzeption Projektband »Forschendes Lernen im inklusiven Naturwissenschaftsunterricht«

Zur Kompetenzentwicklung angehender Naturwissenschaftslehrkräfte werden die beiden Projektbänder »Inklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule« für die Primarstufe im Sachunterricht mit naturwissenschaftlichem Bezugsfach und »Forschendes Lernen im inklusiven Naturwissenschaftsunterricht« für die Sekundarstufe I für die Fächer Biologie und Chemie an der Leuphana Universität Lüneburg angeboten (vgl. Abbildung 1). Die Studierenden werden im Projektband fächerübergreifend ausgebildet, das heißt, es werden fachdidaktische Ansätze gewählt, die in allen drei Naturwissenschaften gängig sind, wie zum Beispiel das Forschende Lernen. Im ersten Semester erlernen und vertiefen die Studierenden theoretische Grundlagen zu inklusiv gestaltetem Fachunterricht (Musenberg und Riegert 2015), erwerben Wissen über Definitionen (Menthe et al. 2017; UNESCO 2009), klären Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit dem weiten und engen Inklusionsverständnis (Werning 2014) und diskutieren Prinzipien inklusiven Unterrichtens (Feyerer 2012). Es kommen Methoden wie Gruppenpuzzle, Kugellager u. Ä. zum Einsatz, bei dem die Studierenden auch aufgefordert werden, fächerverbindende wie fächerspezifische Aspekte zu thematisieren (Arbeit mit Experimenten, Modellen, Formelsprache etc.). Die Studierenden wenden den Ansatz des Forschenden Lernens aktiv an, bevor sie ihn im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht einsetzen sollen, erfahren Lernbegleitungsstrategien und damit verknüpfbare Differenzierungsmaßnahmen. Zusätzlich bekommen die Studierenden Input zu fachdidaktischen Forschungsmethoden, die sie in ihrem hochschuldidaktischen Forschungsprojekt anwenden und umsetzen können. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Videografie und der Videoanalyse (vgl. Abschnitt 2.3).

Anhand von Videovignetten aus der Unterrichtspraxis erfahrener Naturwissenschaftslehrkräfte schulen Studierende ihre Wahrnehmung von inklusiven Unterrichtsettings und werden dazu angeregt, sich kritisch mit dem Handeln der Lehrkraft auseinanderzusetzen und Handlungsalternativen zu entwickeln (Alsawaie und Alghazo 2010). Von dieser Vorbereitung profitieren die Studierenden in der anschließenden Praxisphase, in der sie ihren zuvor im Seminar entwickelten Fachunterricht in inklusiven Settings umsetzen können. Insgesamt werden zwei Unterrichtseinheiten von den Studierenden videografiert, in denen sie ihren geplanten inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht durchführen. Die erste gefilmte Unterrichtseinheit wird von den Studierenden im Projektbandseminar gemeinsam reflektiert – wie zuvor die eingesetzten Fremdvideovignetten – und ein zweites Unterrichtsvideo während einer Unterrichtseinheit erstellt, in der die Ergebnisse der Reflexion umgesetzt werden sollen. Ob dies gelungen ist, wird erneut der Reflexion zugänglich gemacht.

Im Projektband zum Forschenden Lernen ist der Einsatz der Fremd- und Eigenvideos als *video-based intervention* vorgesehen (vgl. Abschnitt 2.3). Die Intervention zielt auf eine Verbesserung des Lehrer\*innenhandelns ab, da den Beobachtenden ermöglicht wird, fremdes oder eigenes Handeln bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren und daraus einen Erkenntnisgewinn zu ziehen (Janik et al. 2013, 66), ohne dass dabei ein Handlungsdruck besteht (Riegel 2013, 15).

Im begleitenden Forschungsprojekt Nawi-In werden die Reflexionen inhaltsanalytisch (Kuckartz 2016) auf die Kompetenzen der Studierenden für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht ausgewertet, Kompetenzprofile von Studierenden beider Schulstufen (Primar- und Sekundarstufe I) erstellt und verglichen. Im dritten Semester werden die Projekte von den Studierenden ausgewertet und ein Bericht erstellt, der die Videoreflexionen umfasst. Die Begleitforschung steht noch aus.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Inklusion in der Lehrer\*innenbildung kann in der heutigen Zeit nicht mehr als Nebensache behandelt werden, sondern muss als Schwerpunkt und dauerhaft in allen Bildungsbereichen verankert werden. Die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften zur Vorbereitung auf schulische Inklusion ist eine Gemeinschaftsaufgabe von Forschung und Lehre. Vor allem die Fachdidaktiken sind hier in der Pflicht, exklusive Mechanismen in ihren Fächern zu identifizieren und die Aufbereitung ihrer speziellen Fachinhalte didaktisch inklusiv auszugestalten. Da im jetzigen Schulsystem in Deutschland keine Transdisziplinarität der einzelnen Fächer durch eine Auflösung von Fächergrenzen zu erwarten ist, muss der Weg über eine inklusive Ausgestaltung in den einzelnen Fächern gewählt werden. Einige Hochschulen haben sich bereits auf den

Weg gemacht, Inklusion als Querschnittskompetenz systematisch in die Lehre zu integrieren und sich über Forschungsprojekte in diesem Themenbereich zu vernetzen. Beispielsweise findet im Förderprogramm der empirischen Bildungsforschung »Fachkräftequalifizierung für inklusive Bildung« des BMBF (2016) ein enger Austausch zwischen den teilnehmenden Hochschulen statt.

Es existieren bereits Lehr-/Lernformate, die sich für eine Umsetzung inklusiven Unterrichts in der schulischen Praxis eignen, wie am Beispiel der Naturwissenschaften aufgezeigt wurde. Die gezielte Förderung der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Planen und Umsetzen von inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht einerseits und die Beforschung dieser Professionalisierung in der unterrichtlichen Praxis andererseits soll die Lehramtsstudierenden bei ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen und die Ergebnisse der Begleitforschung zur hochschuldidaktischen Entwicklung beitragen. Hierfür werden vor allem Unterrichtsvideos genutzt, die sowohl von erfahrenen Lehrkräften in Form von Fremdvideos vorliegen als auch in Form von Eigenvideos von den Studierenden selbst. Die Studierenden nutzen die Videos zur Reflexion und der Entwicklung professioneller Kompetenz für inklusiven Fachunterricht. Die Videos dienen der Forschung zur Analyse der Kompetenzentwicklung und zur Identifizierung von Gelingensbedingungen inklusiv gestalteten naturwissenschaftlichen Unterrichts. In diesem Forschungszyklus nimmt die Videografie eine wichtige Rolle ein, da sie unterrichtliche Praxis abbildet und Prozesse des unterrichtlichen Handelns analysierbar macht.

Forschung und Lehre an den Hochschulen sind insgesamt auf dem Weg, sich hin zu einer inklusiven Ausrichtung in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu bewegen. Für die Fachdidaktiken ist hier nach wie vor Nachholbedarf zu verzeichnen, damit inklusiver Fachunterricht zur Selbstverständlichkeit wird und angehende Lehrpersonen in ihrer Kompetenzentwicklung diesbezüglich unterstützt werden.

## Anmerkung

- 1 Das Projekt Nawi-In wird vom BMBF (Förderkennzeichen 01NV1731, Laufzeit 01.04.2018–31.03.2021) gefördert.

## Literatur

- Abels, Simone. 2016. »Chemieunterricht und Inklusion – zwei unvereinbare Kulturen?« In *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, herausgegeben von Jürgen Menhe, Dietmar Höttecke, Thomas Zabka, Marcus Hammann und Martin Rothgangel, 323–334. Münster: Waxmann.
- Abels, Simone. 2019. »Potentialorientierter Naturwissenschaftsunterricht«. In *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*, herausgegeben von Marcel Veber, Ralf Benölken und Michael Pfitzner, 61–78. Münster: Waxmann.

- Abels, Simone. 2019. » Science Teacher Professional Development for Inclusive Practice.« *International Journal of Physics and Chemistry Education* 11: 19–30.
- Abels, Simone, und Silviya Markic. 2013. »Umgang mit Vielfalt: neue Perspektiven im Chemieunterricht.« *Naturwissenschaften im Unterricht: Chemie* 24: 2–6.
- Abels, Simone, und Elisabeth Minnerop-Haeler. 2015. »Lernwerkstatt ›Mensch‹: von den Fragen der SchülerInnen ausgehen.« *Praxis Schule* 6: 26–33.
- Abels, Simone und Sandra Schütz. 2016. »Fachdidaktik trifft inklusive Pädagogik – (Unausgeschöpfte) Potentiale in der Lehrerbildung.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67: 425–436.
- Ainscow, Mel, Tony Booth und Alan Dyson. 2006. »Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England.« *International Journal of Inclusive Education* 10: 295–308.
- Alsawaie, Othman N., und Iman M. Alghazo. 2010. »The effect of video-based approach on prospective teachers' ability to analyze mathematics teaching.« *Journal of Mathematics Teacher Education* 13: 223–241.
- Amrhein, Bettina, und Kersten Reich. 2014. »Inklusive Fachdidaktik.« In *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, herausgegeben von Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler, 31–44. Münster: Waxmann.
- Andersson, Kristina, und Annica Gullberg. 2014. »What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children?« *Cultural Studies of Science Education* 9, 2: 275–296.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 469–520.
- Booth, Tony. 2014. »Structuring Knowledge for all in the 21st Century.« In *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, herausgegeben von Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler, 57–69. Münster: Waxmann.
- Brauns, Sarah, Daniela Egger und Simone Abels. In Vorbereitung. »Forschendes Lernen auf Hochschul- und Unterrichtsebene beforschen«.
- Brauns, Sarah, Daniela Egger, Matthias Barth und Simone Abels. In Vorbereitung. »Prädiktoren gelingenden inklusiven Naturwissenschaftsunterrichts – ein Review«.
- Brigham, Frederick, Thomas Scruggs und Margo Mastropieri. 2011. »Science Education and Students with Learning Disabilities.« *Learning Disabilities Research & Practice* 26, 4: 223–232.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Zugriff 03.04.2019. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- Feyerer, Ewald. 2004. »Inklusion: Herausforderung an die Lehre am Beispiel der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz.« In *Inklusive Pädagogik*, herausgegeben von Irmtraud Schnell und Alfred Sander, 339–349. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Feyerer, Ewald. 2012. »Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik.« *Zeitschrift für Inklusion* 0, 3: o. S. Zugriff 21.11.2016. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>
- Fichten, Wolfgang, Ulf Gebken und Alexandra Obolenski. 2006. »Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung.« In *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*, herausgegeben von Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer, 131–151. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Fink, Arlene. 2009. *Conducting Research Literature Reviews – From the Internet to Paper*. California: SAGE Publications.
- Gilbert, Jonathan. 2006. »On the Nature of »Context« in Chemical Education.« *International Journal of Science Education* 28, 9: 957–976.
- Goodwin, Charles. 1994. Professional vision. *American Anthropologist* 96, 3: 606–633.
- Greiten, Silvia. 2014. »Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen

- an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie.« In *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*, herausgegeben von Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß, 107–121. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gröschner, Alexander, Susi Klauß und Matthias Dehne. 2018. »Effekte des videobasierten peer-coaching auf die Kompetenzeinschätzung.« *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 13, 1: 45–68.
- Gudjonsdottir, Hafdis, und Edda Óskarsdóttir. 2016. »Inclusive education, pedagogy and practice.« *Science Education towards Inclusion* 22: 1–16.
- Hattie, John. 2003. »Teachers Make a Difference, What is the research evidence?« In *Building Teacher Quality: What does the research tell us?* Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER): 1–17. Zugriff 30.03.2019. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003).
- Hoeks, Marrit. 2011. »Lernen mit einem Videoportfollio in der Lehrerbildung.« *Fremdsprache Deutsch* 45: 53–56.
- Huber, Ludwig. 2006. »Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion.« In *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*, herausgegeben von Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer, 15–36. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Janik, Tomas, Eva Minarikova und Petr Najvar. 2013. »Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung: Eine Übersicht leitender Ansätze.« In *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*, herausgegeben von Ulrich Riegel und Klaus Macha, 63–78. Münster: Waxmann.
- Kahlert, Joachim. 2009. *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike, Uta Klusmann und Jürgen Baumert. 2009. »Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell.« In *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, herausgegeben von Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Nickolaus Reinhold und Regina Mulder, 153–165. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz. 2011. »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen.« Zugriff 01.06.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf).
- Leonhard, Tobias, und Simone Abels. 2017. »Der ›reflective practitioner‹: Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung?« In *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, herausgegeben von Constanze Berndt, Thomas Häcker und Tobias Leonhard, 46–55. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lindmeier, Anke. 2013. »Video-vignettenbasierte standardisierte Erhebung von Lehrerkognitionen.« In *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*, herausgegeben von Ulrich Riegel und Klaus Macha, 45–62. Münster: Waxmann.
- Loucks-Horsley, Susan, Nancy Love, Katherine E. Stiles, Susan Mundry und Peter E. Hewson. 2003. *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. USA: Corwin Press.
- Markic, Silvija, und Simone Abels. 2014. »Heterogeneity and Diversity: A Growing Challenge or Enrichment for Science Education in German Schools?« *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 10, 4: 271–283.
- Menthe, Jürgen, Simone Abels, Eva Blumberg, Theresa Fromme, Annette Marohn, Andreas Nehring und Lisa Rott. 2017. »Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht.« In *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik*

- der Chemie und Physik*, herausgegeben von Christian Maurer, 800–802. Universität Regensburg.
- Menthe, Jürgen, und Thomas Hoffmann. 2015. »Inklusiver Chemieunterricht: Chancen und Herausforderungen.« In *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, herausgegeben von Judith Riegert und Oliver Musenberg, 131–141. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, Vera, und Andreas Kropp. 2014. »Abschlussbericht: Kompetenzen in inklusiven settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte.« Zugriff 30.05.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf).
- Musenberg, Oliver, und Riegert Judith. 2015. »Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung.« In *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, herausgegeben von Judith Riegert und Oliver Musenberg, 13–28. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niedersächsisches Kultusministerium. o.J. »GHR 300«. Zugriff 10.04.2019. [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte/studium\\_master\\_ghr\\_300/ghr-300--101533.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte/studium_master_ghr_300/ghr-300--101533.html).
- Obolenski, Alexandra. 2004. »Qualifizierung für eine inklusive Pädagogik: Anforderungen an die LehrerInnenbildung.« In *Inklusive Pädagogik*, herausgegeben von Irmtraud Schnell & Alfred Sander, 313–319. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg. 2019. »Übergreifender Studienbereich (ÜSB)«. Zugriff 09.04.2019. <https://www.ph-heidelberg.de/uesb/informationen/po-2011/ziele.html>.
- Riebling, Linda. 2013. *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Riegel, Ulrich. 2013. »Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken: Einleitung.« In *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*, herausgegeben von Ulrich Riegel und Klaas Macha, 9–24. Münster: Waxmann.
- Sawalies, Jennifer, Marcel Veber, David Rott und Christian Fischer. 2013. »Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung: Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrämter.« In *Schulpädagogik heute* 4, 8: 1–17.
- Schmidkunz, Heinz, und Helmut Lindemann. 2003. *Das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren: Problemlösen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Hohenwarsleben: Westarp Science.
- Schönig, Wolfgang, und John A. Fuchs. 2016. »Inklusion inkludiert: Was bedeutet Inklusion 10 Jahre nach der UN-BRK?« In *Inklusion: Gefordert! Gefördert?: Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*, herausgegeben von Wolfgang Schönig und John A. Fuchs, 9–31. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seidel, Tina, Manfred Prenzel und Mareike Kobarg (Hrsg.). 2005. *How to run a video study: Technical report of the IPN Video Study*. Münster: Waxmann.
- Seidel, Tina, Kathleen Stürmer, Geraldine Blomberg, Mareike Kobarg und Katharina Schwindt. 2011. »Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?« *Teaching and Teacher Education* 27: 259–267.
- Seitz, Simone. 2011. »Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden.« *Zeitschrift Für Inklusion* 3: o.S. Zugriff 03.06.2015. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>.
- Sherin, Miriam. 2007. »The Development of Teacher’s Professional Vision in Video Clubs.« In *Video Research in the Learning Sciences*, herausgegeben von Ricki Goldman, Roy Pea und Sharon J. Derry, 383–396. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Shulman, Lee S. 1986. »Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.« *Educational Researcher* 15: 4–14.

- Stroh, Michael. 2015. »Inklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht – Beschreibung eines Spannungsfeldes.« In *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung*, herausgegeben von Catrin Seidenbiedel und Caroline Theurer, 110–124. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Therrien, William, Jonte Taylor, John Hosp, Erica Kaldenberg und Jay Gorsh. 2011. »Science Instruction for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis.« *Learning Disabilities Research & Practice*, 26, 4: 188–203.
- Troll, Bianka, Michael Besser, Simone Abels, Michael Ahlers, Dominik Leiss und Jessica Süßenbach. 2019. »Preparing pre-service teachers for inclusive education: Analyzing the effect of different types of subject-specific learning opportunities at university on beliefs, self-efficacy and pedagogical content knowledge.« In *Inclusive mathematics education: Research results from Brazil and Germany*, herausgegeben von Michael Knigge, David Kollosche, Ole Skovsmose, Renato Marcone und Miriam Godoy Penteado, 537–559. Wiesbaden: Springer VS.
- UNESCO. 2009. »Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.« Zugriff 02.04.2019. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf).
- UNESCO. 2015. »UNESCO: Weltbildungsbericht 2015.« Zugriff 12.04.2019. <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/unesco-weltbildungsbericht/bildungsagenda-2030>.
- United Nations. 2006. »Convention on the Rights of Persons with Disabilities.« Zugriff 02.04.2019. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>.
- van Es, Elizabeth A., und Miriam G. Sherin. 2008. »Mathematics teachers' learning to notice: in the context of a video club.« *Teaching and Teacher Education* 24, 2: 244–276.
- Villanueva, Mary, Jonte Taylor, William Therrien und Brian Hand. 2012. »Science education for students with special needs.« *Studies in Science Education*, 48, 2: 187–215.
- Weinert, Franz E. 2001. »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: eine umstrittene Selbstverständlichkeit.« In *Leistungsmessungen in Schulen*, herausgegeben von Franz E. Weinert, 17–31. Weinheim: Beltz.
- Weishaupt, Horst. 2015. »Aus-, Fort- und Weiterbildung für ein Schulwesen auf dem Weg zur inklusiven Schule.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, 5: 216–229.
- Wendt, Heike, Wilfried Bos, Christopher Selter, Olaf Köller, Knut Schwippert und Daniel Kasper (Hrsg.). 2016. *TIMSS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Werning, Rolf, und Meltem Avci-Werning. 2015. *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Kallmeyer.
- WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte). 2013. *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. München: WiFF Wegweiser Weiterbildung.
- Wocken, Hans. 2014. *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- WWU Münster. 2019. »Projektbeschreibung.« Zugriff 30.05.2019. <https://www.uni-muenster.de/Koivu/Projekt/projektbeschreibung.html>.
- Ziemen, Kerstin. 2014. »Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik.« In *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, herausgegeben von Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler, 45–55. Münster: Waxmann.
- ZZL (Zukunftszentrum Lehrerbildung). 2018. »Zwischenbilanz 2018 – ZZL-Netzwerk.« Zugriff 03.04.2019. [https://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/Forschungseinrichtungen/zzl/files/ZZL/Zwischenbilanz\\_2018\\_ZZL-Netzwerk\\_30.08.2018.pdf](https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/zzl/files/ZZL/Zwischenbilanz_2018_ZZL-Netzwerk_30.08.2018.pdf).

## Die AutorInnen

*Daniela Egger* arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Nachhaltige Chemie und Umweltchemie (INUC) im Bereich Didaktik der Naturwissenschaften an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrer\*innenprofessionalisierung. Seit ihrem Abschluss Master of Education (2018) ist sie Promovierende im Rahmen des Projekts Nawi-In.

*Kontakt:* [daniela.egger@leuphana.de](mailto:daniela.egger@leuphana.de)

*Sarah Brauns* ist seit ihrem Abschluss des Master of Education (2018) wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Nachhaltige Chemie und Umweltchemie (INUC) in der Arbeitsgruppe Didaktik der Naturwissenschaften an der Leuphana Universität Lüneburg im Projekt Nawi-In.

*Kontakt:* [sarah.brauns@leuphana.de](mailto:sarah.brauns@leuphana.de)

*Katja Sellin*, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin, an der Leuphana Universität Lüneburg, arbeitet am Institut für integrative Studien (INFIS), Sachunterricht und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und ist ebenfalls Mitarbeiterin im Projekt Nawi-In.

*Kontakt:* [katja.sellin@leuphana.de](mailto:katja.sellin@leuphana.de)

*Matthias Barth*, Prof. Dr., ist stellvertretender Projektleiter von Nawi-In am Institut für integrative Studien (INFIS). Seine Forschungsschwerpunkte sind Sachunterricht und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE), Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrer\*innenprofessionalisierung.

*Kontakt:* [matthias.barth@leuphana.de](mailto:matthias.barth@leuphana.de)

*Simone Abels*, Prof. Dr., ist Projektleiterin von Nawi-In und arbeitet seit dem Jahr 2016 am Institut für Nachhaltige Chemie und Umweltchemie (INUC) an der Leuphana Universität Lüneburg. Sie ist Professorin für Didaktik der Naturwissenschaften. Ihre Forschungsgebiete sind Forschendes Lernen, Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht und reflexive Lehrer\*innenbildung.

*Kontakt:* [simone.abels@leuphana.de](mailto:simone.abels@leuphana.de)

# Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen

*Ann-Christin Faix, Elke Wild, Birgit Lütje-Klose & Annette Textor*

Journal für Psychologie, 27(2), 71–94

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-71>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

## Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein videobasiertes Lehrkonzept vor, das in interdisziplinärer Kooperation entwickelt und durchgeführt worden ist. Mit der Lehrveranstaltung wird das Ziel verfolgt, die auf inklusiven Unterricht bezogene professionelle Wahrnehmung von Studierenden zu fördern. Um dies zu erreichen, arbeiten die Studierenden zunächst ihre Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht heraus, die potenziell im Widerspruch zu bildungswissenschaftlichem Wissen stehen. Da es nicht nur eine mögliche Perspektive auf guten inklusiven Unterricht gibt, werden im Seminar die Perspektiven der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik integrativ vermittelt. Die Teilnehmer\*innen operationalisieren die Befunde und überführen sie in ein Raster zur Beobachtung von inklusivem Unterricht. Das Raster kommt schließlich bei Videoanalysen und Unterrichtshospitationen zum Einsatz. Das Seminar wurde hinsichtlich verschiedener Variablen wie inklusionsbezogenen Einstellungen und bildungswissenschaftlichem Wissen positiv evaluiert.

*Schlüsselwörter:* Inklusiver Unterricht, professionelle Unterrichtswahrnehmung, inklusionsbezogene Einstellungen, bildungswissenschaftliches Wissen, Unterrichtsvideos, Interdisziplinarität

## Summary

Professionalization for teaching in inclusive classrooms within interdisciplinary video-based seminars

This article presents the conceptualization of an interdisciplinary video-based seminar implemented in teacher education at university. The seminar aims at promoting students' professional vision of teaching in inclusive classrooms. As a first step towards this goal, students map out and reflect on their subjective theories about what they consider high quality

teaching in inclusive classrooms, which may contradict findings from educational and psychological research. To highlight different disciplinary perspective on high quality teaching in inclusive classrooms, the seminar explicitly integrates perspectives from school pedagogy, special education, and psychology. Next, these perspectives are used to develop a grid helping students to systematically observe teaching in inclusive classrooms. Finally, the grid is used in video analyses and real-life observations of inclusive classrooms. The evaluation of the seminar showed positive changes with regard to several variables such as attitudes towards inclusive education and educational knowledge.

*Key words:* teaching in inclusive classrooms, professional vision, attitudes towards inclusive education, educational knowledge, video, multidisciplinary

## 1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden ein interdisziplinäres und videobasiertes Lehrkonzept zur Förderung inklusionsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden sowie ausgewählte Evaluationsergebnisse vorgestellt. Das Seminar wurde in interdisziplinärer Kooperation von Vertreterinnen der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld erarbeitet und durchgeführt. Es richtet sich an Studierende der Lehramter für Gymnasien und Gesamtschulen sowie Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, um inklusionssensible Inhalte dem Beschluss der Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz gemäß in allen Lehramtsstudiengängen curricular zu verankern (KMK und HRK 2015). Ziel der Intervention ist die Förderung einer inklusionsbezogenen *professionellen Wahrnehmung* der Studierenden (Barth 2016; Seidel, Blomberg und Stürmer 2010; Seidel und Stürmer 2014; Sherin 2007; Sherin und van Es 2009). Die professionelle Wahrnehmung baut auf dem bildungswissenschaftlichen Wissen der Studierenden auf und trägt im Sinne handlungsleitender Schemata dazu bei, relevante Unterrichtssituationen wahrzunehmen, diese wissenschaftlich zu reflektieren und zu bewerten (ebd.). Das Seminar knüpft an die Subjektiven Theorien der Teilnehmer\*innen an, um diese an bildungswissenschaftliches Wissen anzunähern (Wahl 2013). Auf diese Weise soll tragem Wissen vorgebeugt und professionelles (evidenzbasiertes) Handeln und Urteilen angebahnt werden (ebd.). Die Lehrveranstaltung wurde quasi-experimentell (Prä-Post-Follow-up-Design mit Kontrollgruppe) positiv evaluiert. Im Fokus dieses Beitrags stehen Analysen zu der Frage, ob und inwieweit das Seminar zur Förderung der inklusionsbezogenen Einstellungen und des bildungswissenschaftlichen Wissens der Teilnehmenden beiträgt. Die Befunde werden abschließend kritisch und mit Blick auf Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Lehrkonzepts diskutiert.

## 2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

### 2.1 Inklusionsbegriff

Im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu etablieren, um allen Menschen einschließlich denjenigen mit Behinderungen Partizipation zu ermöglichen (UN-BRK 2008). In Artikel 24 der UN-Konvention werden die Rechte von Schüler\*innen mit »special educational needs«, also besonderen pädagogischen Unterstützungsbedarfen aufgrund von Behinderungen und Benachteiligungen, auf eine inklusive Erziehung und Bildung sowie die Schaffung »angemessener Vorkehrungen« zur Berücksichtigung entsprechender Bedarfe in allen Bildungsinstitutionen besonders hervorgehoben. Allerdings ist der Anspruch auf eine inklusive Beschulung im Sinne der UN-BRK nicht auf diese Gruppe beschränkt, sondern im Sinne eines *weiten Inklusionsverständnisses* und einer »education for all« zu verstehen, wie in den Zusatzprotokollen betont wird: »Alle Menschen haben ein Recht auf inklusive Bildung – nicht nur Menschen mit Behinderungen« (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, 1). Die Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz und die Schulgesetze der Länder sind dagegen im Sinne eines *engen*, auf die Differenzkategorie *sonderpädagogischer Förderbedarf* bezogenen Inklusionsverständnisses formuliert (KMK und HRK 2015; SchulG NRW).

Die Frage nach dem zugrunde gelegten Inklusionsverständnis (zsf. Lindmeier und Lütje-Klose 2018; Piezunka, Gresch und Wrase 2018) wird im Seminar explizit aufgegriffen, da es für die Entwicklung inklusionsbezogener Einstellungen, Zuständigkeitswahrnehmungen und Handlungsorientierungen von (angehenden) Lehrkräften als hoch bedeutsam anzusehen ist (Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard und Schitow 2015; Moser, Kuhl, Redlich und Schäfer 2014). Dabei ist die Differenzlinie Behinderung insofern besonders relevant, als sich damit spezifische, den Studierenden der allgemeinen Lehrämter vielfach nicht geläufige Unterstützungsbedarfe verbinden können, die ggf. Abwehr gegenüber den als fremd und anders empfundenen Schüler\*innen, Überforderungsängste und eingeschränkte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nach sich ziehen können (ebd.; Loreman, Earle, Sharma und Forlin, 2007; Urton, Wilbert und Hennemann, 2015). Im Seminar wird daher zunächst ein enges, auf die inklusive Beschulung von Schüler\*innen mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf bezogenes Inklusionsverständnis eingeführt. Dieses enge Inklusionsverständnis wird jedoch fortlaufend immer wieder problematisiert und mit Blick auf weitere benachteiligende Faktoren dekonstruiert, sodass auf ein weites, auf weitere Heterogenitätsdimensionen bezogenes Inklusionsverständnis hingearbeitet wird (Textor, Kullmann und Lütje-Klose 2014).

## 2.2 Bildungswissenschaftliches Wissen als Basis professioneller Unterrichtswahrnehmung

Um inklusive Lerngruppen erfolgreich unterrichten zu können, müssen (angehende) Lehrkräfte Kompetenzen für den Umgang mit inklusiven Lerngruppen erwerben (Lütje-Klose, Miller und Ziegler 2014; Moser 2018). Im beschriebenen Seminar sollen Kompetenzen der Studierenden in Form der professionellen Unterrichtswahrnehmung, die professionelles Wissen und Handeln systematisch miteinander verknüpft, gefördert werden (Barth 2016; Seidel et al. 2010; Seidel und Stürmer 2014; Sherin 2007; Sherin und van Es 2009). In den häufig rezipierten Kompetenzmodellen wird neben dem *Fachwissen* und dem *fachdidaktischen Wissen* das *pädagogisch-psychologische Wissen* als Kern professioneller Kompetenz ausgewiesen (z. B. COACTIV, Kunter et al. 2011). Diese Konstruktion ist jedoch verkürzt, stellt die pädagogisch-psychologische Sicht – gerade wenn es um *inklusive* Unterricht geht – nur eine unter weiteren möglichen Perspektiven dar. Aus diesem Grund erscheint es adäquat, statt von *pädagogisch-psychologischem Wissen* von *bildungswissenschaftlichem Wissen* (z. B. BilWiss, Kunina-Habenicht et al. 2012; Terhart et al. 2012) zu sprechen. An diese Überlegungen anknüpfend ist das hier beschriebene Seminar interdisziplinär angelegt und bezieht zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung pädagogisch-psychologische, schulpädagogische und sonderpädagogische Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht gleichermaßen ein (vgl. Abschnitt 3.1). Professionelles (bildungswissenschaftliches) Wissen stellt dabei die Voraussetzung für die Wahrnehmung und wissensgeleitete Interpretation relevanter Unterrichtssituationen dar. Die Wahrnehmung relevanter Unterrichtssituationen umfasst die sensorische Erfassung der Umwelt sowie einen Abgleich mit (bildungswissenschaftlichem) Wissen, um Tiefen- und Oberflächenstrukturen von Unterricht identifizieren zu können. Im Rahmen der wissensgeleiteten Interpretation und Beurteilung werden die wahrgenommenen Unterrichtsmerkmale vor dem Hintergrund des (bildungswissenschaftlichen) Wissens bewertet und Schlussfolgerungen für die Qualität des beobachteten Lehrer\*innenhandelns gezogen (Barth 2016). Darauf basierend werden Handlungsalternativen abgeleitet, aus denen schließlich eine ausgewählt und im Unterricht handelnd umgesetzt wird (ebd.).

## 2.3 Subjektive Theorien und inklusionsbezogene Einstellungen

Um angehende Lehrkräfte für inklusiven Unterricht zu professionalisieren, sind neben dem bildungswissenschaftlichen Wissen auch *Subjektive Theorien* und *inklusionsbezogene Einstellungen* zu adressieren. In der bildungswissenschaftlichen Literatur werden in Bezug auf verwandte Konstrukte oftmals die Begriffe *Beliefs* und *Überzeugungen* ver-

wendet (Reusser und Pauli 2014). Subjektive Theorien sind wie Einstellungen unter bestimmten Bedingungen handlungsleitend und werden in der Forschung als mental repräsentierte semantische Netze beschrieben (Groeben, Wahl, Schlee und Scheele 1988; Wahl 2013). Im Gegensatz zu Einstellungen werden Subjektive Theorien als kognitive Strukturen der Selbst- und Weltsicht mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur konzipiert (vgl. Groeben et al. 1988, 19). Insofern beeinflussen sie, wie Lehrkräfte Unterricht wahrnehmen, planen und durchführen. Um potenzielle Widersprüche zwischen den Subjektiven Theorien und bildungswissenschaftlichem Wissen möglichst zu minimieren, müssen Subjektive Theorien reflektiert und mit wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen abgeglichen werden (Wahl 2013; Wilde und Kunter 2016).

Subjektive Theorien beinhalten in der Regel auch wertbehaftete Einstellungen, welche die Wahrnehmung und das Handeln von Lehrkräften unter bestimmten Bedingungen leiten. In der Sozialpsychologie werden Einstellungen (*attitudes*) als psychologische Tendenz, eine Entität mit einem bestimmten Maß an Zustimmung oder Ablehnung zu bewerten, verstanden. Die Bewertung kann sowohl eine kognitive, affektive als auch behaviorale Komponente aufweisen (Eagly und Chaiken 1993; Ruberg und Porsch 2017). In einer Übersicht über quantitative Studien zu inklusionsbezogenen Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften identifizieren Ruberg und Porsch (2017) *Erfahrungen*, die (*angestrebte*) *Schulform*, die *Art der Behinderung* bzw. das *Heterogenitätsmerkmal*, die *Selbstwirksamkeit* sowie den jeweiligen *Erhebungsort* als wesentliche Einflussfaktoren auf die inklusionsbezogenen Einstellungen. Die Forschungslage zum Zusammenhang von Überzeugungen bzw. Einstellungen und Handeln wiederum ist weitgehend uneinheitlich. In vielen Studien konnte bereits ein Einfluss von Überzeugungen auf das Handeln von Lehrkräften empirisch nachgewiesen werden, in anderen Fällen gelingt ein solcher Nachweis nicht (Fives und Buehl 2012; Wilde und Kunter 2016). Dies gilt ähnlich in Bezug auf inklusiven Unterricht: Inklusionsbezogene Einstellungen gelten als Basis für die erfolgreiche Implementation inklusiver Unterrichtspraktiken, wobei der Einfluss von Einstellungen auf das Handeln von Lehrkräften noch empirisch nachzuweisen ist (Ruberg und Porsch 2017; Moser 2018). Als Erklärung für nicht nachgewiesene Zusammenhänge ziehen Wilde und Kunter (2016) neben methodischen Herausforderungen die *Theorie geplanten Verhaltens* (Ajzen 2012) heran: Handeln ist abhängig von Überzeugungen und Einstellungen, wird jedoch gleichsam von weiteren Faktoren, wie wahrgenommener Verhaltenskontrolle, beeinflusst.

Das in diesem Beitrag beschriebene Lehrkonzept hat zum Ziel, Studierende durch die Förderung von Kompetenzen im Bereich der professionellen Unterrichtswahrnehmung für inklusiven Unterricht zu professionalisieren. Ein multiperspektivisches bildungswissenschaftliches Wissen bildet die Basis professioneller Unterrichtswahrnehmung, um relevante Unterrichtssituationen wahrnehmen und wissenschaftsbasiert interpretieren zu können.

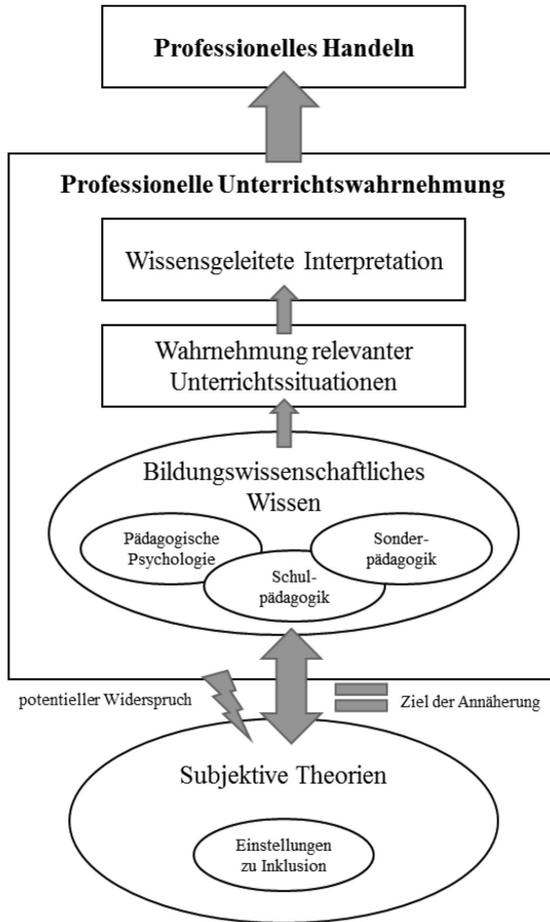


Abbildung 1: Zusammenhang von Subjektiven Theorien, Einstellungen, bildungswissenschaftlichem Wissen und professioneller Unterrichtswahrnehmung (eigene Darstellung)

Handlungsleitende Subjektive Theorien und Einstellungen der Studierenden können möglicherweise stark von bildungswissenschaftlichem Wissen abweichen. Aus diesem Grund bezieht das Seminar die Subjektiven Theorien und Einstellungen mit ein, um eine Annäherung an bildungswissenschaftliches Wissen zu unterstützen. Dabei soll in Anlehnung an die UN-BRK ein weites Inklusionsverständnis, das neben sonderpädagogischem Förderbedarf auch weitere im schulischen Kontext relevante Differenzlinien einbezieht, angebahnt werden.

### 3 Hochschuldidaktische Maßnahmen

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen wird im Folgenden erläutert, mit welchen hochschuldidaktischen Maßnahmen die beschriebenen Ziele einzulösen versucht werden.

#### 3.1 Interdisziplinäres Teamteaching zur Überwindung trägen Wissens

Durch die Aufteilung der Lehrer\*innenbildung entlang verschiedener Fächer und Phasen wird professionsrelevantes Wissen weitgehend isoliert vermittelt, sodass bei unzureichender Integration die Gefahr trägen Wissens droht (Hellmann 2019). Dieser Praxis gegenüber beschreibt der Ansatz der *Kohärenz* die systematische Verknüpfung von Inhalten, Strukturen und Phasen in der Lehrer\*innenbildung (ebd.). Im Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz (ebd.) werden verschiedene Wissensdomänen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, bildungswissenschaftliches Wissen) und Praxiserfahrungen als Säulen dargestellt und verschiedene Phasen des Professionalisierungsprozesses (Bachelor- und Masterstudium, Referendariat, Beruf) abgebildet. Es wird davon ausgegangen, dass Verknüpfungen sowohl horizontal zwischen den Domänen als auch vertikal – phasenübergreifend – innerhalb der Domänen möglich sind (ebd.). Das in diesem Beitrag beschriebene Seminar stellt durch interdisziplinäres Teamteaching horizontale Kohärenz innerhalb der Bildungswissenschaften her, indem die Perspektiven der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik miteinander verknüpft werden. Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen können dazu beitragen,

- die Isolation zwischen den Disziplinen zu reduzieren (Smith Ducoffe, Tromley und Tucker 2006).
- Wissen problembezogen zu integrieren, anstatt Informationen lediglich getrennt zu verarbeiten (Daum und Schneider 2006).
- einen kritischen und multiperspektivischen Blick auf den jeweiligen Lerngegenstand zu entwickeln (Lattuca, Voight und Fath 2004; Smith Ducoffe et al. 2006).
- zu motivieren und Sinn zu stiften, indem bedeutsame Aspekte in den Fokus gerückt werden (ebd.).
- das Reflexionsvermögen zu stärken (Smith Ducoffe et al. 2006).

Der Beitrag der beteiligten Disziplinen kann – stark verkürzt – folgendermaßen zusammengefasst werden: Die *Pädagogische Psychologie* richtet ihren Fokus vor allem auf die Lernwirksamkeit von Unterricht und Unterrichtsmethoden. Diese Fragen werden von der *Schulpädagogik* zwar ebenfalls aufgegriffen, aber um Fragen der Didaktik, das

heißt der Auswahl und Vermittlung von Unterrichts- und Bildungsinhalten, erweitert. In den Perspektiven der *Sonderpädagogik* und der *inkluisiven Pädagogik* rückt schließlich die Frage in den Mittelpunkt, wie die Unterrichts- und Bildungsinhalte so ausgewählt, aufbereitet und vermittelt werden können, dass alle Schüler\*innen, auch solche mit besonderen individuellen Lernausgangslagen, bestmöglich individuell gefördert werden und sowohl inhaltlich als auch sozial partizipieren können. Inhaltlich gibt es eine Vielzahl von Überschneidungen zwischen den disziplinären Perspektiven, sodass sie nicht trennscharf gegeneinander abgegrenzt werden können. Die Integration wurde im Seminar im interdisziplinären Teamteaching realisiert und soll im Folgenden anhand zweier Beispiele konkret veranschaulicht werden:

Die Bedeutung des Konstruktes *Klassenführung* wird in jeder der drei Perspektiven betont. Bei Kindern, die als hyperaktiv wahrgenommen werden, erweist sich der in der Praxis häufig vorzufindende Einsatz von Token-Programmen (Perspektive der Pädagogischen Psychologie) für diese Gruppe oftmals als unzureichend. Hier sind weiterführende Maßnahmen mit Blick auf die Organisation der Lernumgebung und die pädagogische Beziehungsgestaltung zu ergreifen, die durch die Perspektive der Sonderpädagogik und der Schulpädagogik in jeweils spezifischer Form eingebracht werden.

Auch die *individuelle Förderung* von Kindern spielt in jeder der Disziplinen eine Rolle. Aus der Perspektive der Sonderpädagogik und der inklusiven Pädagogik wird dabei zudem die Bedeutung eines gemeinsamen Unterrichtsgegenstandes betont und gefordert, dass Individualisierung *in Gemeinsamkeit* stattfinden solle (Werning und Lütje-Klose 2016).

### 3.2 Verknüpfung von Wissen und Wahrnehmung durch Unterrichtsvideos

Zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung erweisen sich Unterrichtsvideos als vorteilhaft und zielführend, da inklusive Unterrichtspraxis ohne Handlungsdruck erfahrbar wird (Goeze 2010; Gold, Förster und Holodynski 2013). Positive Effekte von videobasierten Lernsettings auf die professionelle Wahrnehmung konnten bereits empirisch belegt werden (z. B. Gold et al. 2013; Hellermann, Gold und Holodynski 2015). Durch die Analyse >modellhafter< Unterrichtssituationen können neue Unterrichtsideen entwickelt und Einstellungen bearbeitet werden, während am Beispiel >kritischer< Situationen alternative Handlungsoptionen entwickelt und Diagnose- und Urteilskompetenzen gefördert werden können (Petko, Prasse und Reusser 2014). Durch die Kontrastierung >modellhafter< und >kritischer< Unterrichtspraxis sollen somit zielführende, aber auch ineffiziente Unterrichtspraktiken aufgezeigt und so die Praxisrelevanz der vermittelten Konzepte und Theorien unmittelbar erfahrbar gemacht werden. Mit der Auswahl der Videos sind, gerade wenn es um die Wahrnehmung

und Beurteilung inklusiven Unterrichts geht, vier grundlegende Herausforderungen verbunden. Die Praxiseinsichten sollten so angelegt sein, dass sie

- den Studierenden einen realistischen Eindruck von der Komplexität pädagogischen Handelns vermitteln, ohne die Studierenden zu überfordern und inklusionsskeptische Einstellungen damit zu verstärken (Goeze 2010).
- »good practice«-Beispiele aufzuzeigen, ohne diese als universale Handlungsmuster für beliebige Situationen zu präsentieren.
- den Nutzen einer interdisziplinären Betrachtung aufzeigen, ohne die zwischen den wissenschaftlichen Perspektiven angelegten Spannungsfelder zu negieren (vgl. Abschnitt 3.1).
- die Bedeutung allgemeindidaktischer Analysen verdeutlichen, ohne den Stellenwert fachdidaktischer Analysen zu vernachlässigen (vgl. Abschnitt 8).

### 3.3 Überführen theoretischer Inputs in ein Urteilsraster

Im Anschluss an jeden der theoretischen Inputs sind die Teilnehmer\*innen aufgefordert, relevante Qualitätsmerkmale zu operationalisieren und in ein sukzessiv zu vervollständigendes Raster für die Beurteilung inklusiven Unterrichts zu überführen. Hier wird ein Anreiz für die vertiefende Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten gesetzt, die an dem studentischen Interesse nach praxisnaher Ausbildung ansetzt. Das Raster wird im weiteren Verlauf des Seminars stetig überarbeitet und weiterentwickelt, sodass es die einzelnen Phasen des Seminars wie ein roter Faden miteinander verbindet. Während der Videoanalysen werden die einzelnen Items erprobt, ausgeschärft oder teilweise auch wieder verworfen.<sup>1</sup> Professionelles Wissen wird situiert und praxisorientiert erworben und soll durch den Einsatz des Rasters bei Videoanalysen gefördert werden, indem Begriffe und Konzepte mit unterrichtspraktischen Beispielen verknüpft werden (Seidel und Thiel 2017).

### 3.4 Hospitationen zur selbstkritischen Prüfung Subjektiver Theorien und inklusionsbezogener Einstellungen

Das finalisierte Urteilsraster kommt bei Hospitationen in ortsansässigen »good practice«-Schulen zu Einsatz. Bei der Beobachtung eines Unterrichts, der in hohem Maße von den im Seminar erarbeiteten Qualitätsmerkmalen abweicht, droht die Gefahr einer Verstärkung inklusionsskeptischer Einstellungen. Um dem vorzubeugen, werden Schulen ausgewählt, die über langjährige Erfahrungen mit inklusivem Unterricht verfügen und mit denen bereits zuvor Kooperationen bestanden. Auf diese Weise wird versucht sicherzustellen, dass die Studierenden während ihrer Hospitationen guten inklusiven

Unterricht in dem im Seminar vertretenen Sinne beobachten können. Die Hospitationen dienen der Verständniskontrolle der in das Raster überführten Qualitätsmerkmale. Zudem sollen durch die Beobachtung gelingender inklusiver Unterrichtspraxis positive stellvertretende Unterrichtserfahrungen gesammelt werden, über welche ein positiver Einfluss auf die inklusionsbezogenen Einstellungen der Studierenden und eine selbstkritische Überprüfung derselben angestrebt werden (z. B. Avramidis und Kalyva 2007; Bosse und Spörer 2014; Hellmich und Görel 2014). Durch die Hospitationen wird das erworbene bildungswissenschaftliche Wissen zusätzlich mit schulpraktischen Erfahrungen verknüpft, sodass die horizontale Kohärenz weiter ausgebaut wird (Hellmann 2019).

### 3.5 Strukturlegetechnik als Instrument zur eigenverantwortlichen Einschätzung des erzielten Lernfortschritts

Die Studierenden reflektieren ihre Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht in der ersten und letzten Seminarsitzung mithilfe einer Strukturlegetechnik (Faix, Lütje-Klose, Textor und Wild 2019a; Scheele, Groeben und Christmann 1992). Die Inhalte der Subjektiven Theorie werden durch frei wählbare Begriffe auf Klebezetteln repräsentiert und die Beziehungen zwischen den Inhalten werden durch Pfeile zwischen den Begriffen visualisiert. Durch die Strukturlegepläne legen die Studierenden ihre Subjektiven Theorien gewissermaßen sichtbar vor sich auf dem Tisch aus (Wahl 2001). Auf diese Weise können sie Argumentationslücken und Widersprüche in ihren Subjektiven Theorien identifizieren, bearbeiten und reflektieren. Am Ende des Seminars haben sie die Möglichkeit, einen neuen Strukturlegeplan zu erstellen oder ihren alten Strukturlegeplan zu überarbeiten. Auf diese Weise gleichen sie ihre Subjektiven Theorien zu Beginn und am Ende des Seminars miteinander ab und gelangen so zu einer eigenverantwortlichen Einschätzung ihres erzielten Lernfortschritts (Faix et al. 2019a).

## 4 Fragestellung

An der Universität Bielefeld wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Maßnahme »Professionalisierung durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien über guten inklusiven Unterricht im Rahmen videogestützter Lehrveranstaltungen« ein Seminar entwickelt, erprobt und evaluiert, in welchem die zuvor beschriebenen Maßnahmen realisiert wurden. Die Maßnahme ist Teil des Bielefelder Projektes Bi<sup>pro</sup>-fessional, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wird.<sup>2</sup> Es wird untersucht, ob durch das Seminar die angestrebten Veränderungen des *bildungswissenschaftlichen Wissens* und *inklusionsbezogener Einstellungen* erzielt werden können.

## 5 Methodik

### 5.1 Konzeption und Verortung des interdisziplinären Seminars

Das Seminar wurde von Vertreterinnen der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik konzipiert, in einem ersten Durchlauf im Wintersemester 2016/17 pilotiert und auf Grundlage der Evaluationsergebnisse weiterentwickelt und im Wintersemester 2017/18 summativ evaluiert. Die Lehrveranstaltung umfasst vier Semesterwochenstunden und ist in den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Lehramtsstudiengänge Gymnasium und Gesamtschule sowie Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule im Modul »Erziehen und Unterrichten« verortet. Ziel des Moduls ist es, angehende Lehrkräfte für die Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes Schule zu sensibilisieren. Um den Veränderungen einer sich inklusiv entwickelnden Schullandschaft Rechnung zu tragen, sollen in diesem Modul inklusionspädagogische Basiskompetenzen vermittelt werden (Lütje-Klose, Neumann und Streese 2017). Den Studierenden wird empfohlen, das Seminar im vierten oder fünften Semester des Bachelorstudiums zu besuchen. Teil des Moduls ist auch eine Praxisstudie, welche die Studierenden möglichst im Anschluss an das hier beschriebene Seminar absolvieren (<https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/26786937>). Die Veranstaltung wurde von zwei Hochschullehrerinnen aus der Pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik, die über vergleichbar langjährige Erfahrungen in der universitären Lehre verfügen, im Teamteaching geleitet. Das Seminar umfasst vier Phasen:

- 1) Interdisziplinäre Inputs und Arbeit am Urteilsraster im Wechsel
- 2) Erprobung und Weiterentwicklung des Rasters anhand von Videoanalysen
- 3) Anwendung des Rasters in Hospitationen
- 4) Nachträgliche Reflexion des Instruments, seiner Kategorien und der Hospitations- und Praktikumserfahrungen in einer Reflexionssitzung zwei Monate nach dem Ende des Seminars.

### 5.2 Forschungsdesign

Das Lehrkonzept wurde auf der Grundlage eines quasi-experimentellen Prä-Post-Follow-up-Designs mit einer Kontrollgruppe (KG) evaluiert. Die Messungen erfolgten in der ersten ( $t_1$ ) und letzten Seminarsitzung ( $t_2$ ). Die Reflexionssitzung zwei Monate nach dem Ende des Seminars wurde zur Erhebung der Follow-up-Daten ( $t_3$ ) genutzt. Die Teilnehmer\*innen der KG konnten für diesen Termin nicht gewonnen werden, sodass die Follow-up-Daten nur für die Experimentalgruppe (EG) vorliegen. Als KG diente eine Lehrveranstaltung im gleichen Modul. In der KG kamen ebenfalls Videoanalysen und Hospitationen

zum Einsatz, allerdings wurde auf die Durchführung im interdisziplinären Teamteaching und auf die Erstellung eines eigenen Urteilsrasters verzichtet. Die Zuweisung zu den Seminaren erfolgte zentral über das elektronische Teilnehmermanagement der Universität.

### 5.3 Stichprobe

Es liegen die Daten von 14 Teilnehmer\*innen der EG für drei Messzeitpunkte vor. Damit ist die EG deutlich kleiner als die 44 Teilnehmer\*innen umfassende KG. Möglicherweise versuchen die Studierenden aufgrund des hohen Arbeitsaufwands (Erstellung des Urteilsrasters, Hospitationen, Reflexionssitzung) bevorzugt einen Platz in anderen Lehrveranstaltungen zu erhalten, sodass die EG im Vergleich zu anderen Seminaren weniger Teilnehmer\*innen umfasst. Hinsichtlich der studierten Fachsemester sind beide Gruppen miteinander vergleichbar. Auch sind in beiden Gruppen der Anteil der weiblichen Teilnehmerinnen sowie der Anteil der Teilnehmenden des Lehramtes für Gymnasien und Gesamtschulen höher. Die Studiengänge unterscheiden sich dem Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen gemäß vor allem darin, dass für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mehr bildungswissenschaftliche Module absolviert werden müssen. So umfasst das Studium der Bildungswissenschaften im Bachelorstudiengang für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen 60 Leistungspunkte, im Studiengang für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen 30 Leistungspunkte.

	Experimental- gruppe (EG)	Kontroll- gruppe (KG)	Gesamt
Teilnehmer*innen (n)	14	44	58
Fachsemester (M, (SD))	4.9 (2.1)	4.8 (1.3)	4.8 (1.5)
<b>Geschlecht</b>			
Weiblich (n)	12	27	39
Männlich (n)	2	17	19
<b>Lehramt</b>			
Gymnasium und Gesamtschule (n)	8	27	35
Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschule (n)	3	16	19
Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschule mit Integrierter Sonderpädagogik (n)	2	1	3
Andere (n)	1	0	1

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

## 5.4 Instrumente

Um das bildungswissenschaftliche Wissen standardisiert zu erfassen, wurden Teile des PUW eingesetzt (*Pädagogisches Unterrichtswissen*, König und Blömeke 2009). Pädagogisches Wissen wird im PUW nicht als homogenes, sondern als mehrdimensionales Konstrukt modelliert, das sich aus den Dimensionen *Strukturierung von Unterricht*, *Motivierung*, *Umgang mit Heterogenität*, *Klassenführung* und *Leistungsbeurteilung* zusammensetzt (ebd.). Diese Dimensionen wurden aus der Wissenstopologie von Shulman (1986), den KMK-Standards (2004) sowie Standardwerken der Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung abgeleitet und sollen damit den berufsbezogenen Anforderungen von Lehrkräften entsprechen (König und Blömeke 2009). Die Autor\*innen betonen, dass das Instrument einen Bezug zu zentralen Lehrschwerpunkten der am Lehramtsstudium beteiligten Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie herstellt, indem es Fragen der Unterrichtsplanung, der Lernzielkontrolle und den Umgang mit sozialer Ungleichheit berücksichtigt (ebd.).<sup>3</sup> Da das beschriebene Seminar auf die Vermittlung einer multiperspektivischen Wissensbasis abzielt, erscheint das PUW geeignet, das im Seminar vermittelte Wissen weitgehend, aber nicht vollständig, abzubilden (vgl. Abschnitt 3.1).<sup>4</sup>

Das Instrument umfasst offene und geschlossene Antwortformate, um sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen erfassen zu können. Zur Auswertung liegt ein Manual vor (König und Blömeke 2010). Beim Einsatz des vollständigen PUW wären maximal 58 Punkte erreichbar gewesen, aus zeitökonomischen Gründen konnten bei der Testung jedoch nur Aufgaben im Umfang von 40 Punkten berücksichtigt werden. Davon entfielen vier Punkte auf die Dimension Strukturierung von Unterricht, 14 Punkte auf Umgang mit Heterogenität, fünf Punkte auf Klassenführung, fünf Punkte auf Leistungsbeurteilung sowie zwölf Punkte auf den Bereich Motivierung. Ausgespart wurden solche Aufgaben, die inhaltlich deutlich über den üblichen curricularen Anspruch eines Bachelorseminars hinausgehen (z. B. die Gliederung eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs). Die offenen Aufgabenformate wurden von zwei unterwiesenen Rater\*innen mithilfe des Kodiermanuals unabhängig ausgewertet. Als Maß zur Bestimmung der Interraterreliabilität wurde das gewichtete Cohens Kappa herangezogen. Der Wert  $\kappa = 0,79$  zeigt eine starke Übereinstimmung der Rater\*innen (Wirtz und Caspar 2002).

Des Weiteren wurden zur Messung der inklusionsbezogenen Einstellungen die Subskalen *Attitudes* (positive Haltungen) und *Concerns* (Bedenken) des SACIE-R (*Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised*) in ihrer deutschen Übersetzung verwendet (Feyerer et al. 2013). Die Subskala *Sentiments* wurde bei der Untersuchung nicht eingesetzt, da diese keinen direkten Bezug zu inklusivem Unterricht aufweist, sondern stattdessen grundsätzliche Haltungen gegenüber Beein-

trüchtigungen und Behinderungen misst. Innerhalb der Subskala *Concerns* wurden die Begriffe »Beeinträchtigungen« und »Behinderungen« jeweils durch den Begriff »sonderpädagogischer Förderbedarf« ersetzt, da in der Lehrveranstaltung vorwiegend mit dieser Kategorie operiert wurde und durch die Klarheit der Begrifflichkeiten die Genauigkeit der Messung erhöht werden sollte. Beide Subskalen bestehen aus jeweils fünf Items, die auf einer vierstufigen Likertskala entlang der Antwortformate *stimme nicht zu*, *stimme eher nicht zu*, *stimme eher zu* sowie *stimme zu* eingeschätzt wurden. Die Items der Subskala *Concerns* weisen gegenüber der Subskala *Attitudes* eine negative Polung auf. Höhere Skalenwerte der Subskala *Concerns* entsprechen somit höheren inklusionsbezogenen Bedenken, während hohe Ausprägungen der Subskala *Attitudes* einer aufgeschlossenen inklusionsbezogenen Einstellung entsprechen. Zur Berechnung der Reliabilität beider Subskalen wurde das Maß Cronbachs Alpha verwendet, wobei der Wert für die Subskala *Attitudes* im guten Bereich ( $\alpha = 0,81$ ) und für die Subskala *Concerns* im zufriedenstellenden Bereich liegt ( $\alpha = 0,78$ ) (Hossiep 2014). Beide beschriebenen Tests wurden im Papier-Bleistift-Format bearbeitet.

## 5.5 Auswertung

Um die Entwicklung der *Einstellungen* (Feyerer et al. 2013) und des *Pädagogischen Unterrichtswissens* (König und Blömeke 2010) in der EG zu untersuchen und mit den Entwicklungen in der KG zu vergleichen, wurden mithilfe der Statistiksoftware SPSS Kovarianzanalysen (ANCOVA) durchgeführt. Dabei wurden die Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes ( $t_1$ ) als Kovariate in die Analyse einbezogen, um den Einfluss des ersten Messzeitpunktes auf die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt ( $t_2$ ) zu berücksichtigen. Die Daten des Follow-ups ( $t_3$ ) liegen nur für die EG vor. Aufgrund der nunmehr kleinen Fallzahl ( $n = 14$ ) wurden Friedman-Tests als nicht-parametrisches Äquivalent zu einer ANOVA mit Messwiederholung unter Berücksichtigung aller drei Messzeitpunkte durchgeführt (Field 2018). Zusätzlich wurden paarweise Vergleiche zwischen den einzelnen Messzeitpunkten mit einer adjustierten Irrtumswahrscheinlichkeit durchgeführt, um zu überprüfen, ob statistisch überzufällige Lernzuwächse erzielt werden.

## 6 Ergebnisse

Eine ANCOVA zeigt, dass sich das Pädagogische Unterrichtswissen (Gesamtscore) zwischen EG und KG zum zweiten Messzeitpunkt ( $t_2$ ) unter Kontrolle der Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes ( $t_1$ ) bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% signifikant unterscheidet ( $F(1,55) = 8,806, p = 0,004, \eta^2 = 0,14$ ). Mit einer Effektgröße von

$\eta^2 = 0,14$  ist der Effekt als starker Effekt zu interpretieren (Lenhard und Lenhard 2016). In beiden Lehrveranstaltungen ist ein signifikanter Wissenszuwachs zu verzeichnen. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da in beiden Lerngruppen aufgrund des Seminarbesuchs im Umfang von vier Semesterwochenstunden ein Wissenszuwachs erwartbar ist. Die ANCOVA zeigt jedoch, dass die EG signifikant *mehr* Wissen erworben hat (vgl. Abbildung 2). Neben signifikanten Veränderungen des Gesamtscores lassen sich auch statistisch überzufällige Unterschiede zwischen EG und KG für die Dimension *Leistungsbeurteilung* aufzeigen ( $F(1,55) = 7,515, p = 0,008, \eta^2 = 0,12$ ), die im Seminar insbesondere über eine Auseinandersetzung mit individuellen und kriterialen bzw. sozialen Bezugsnormorientierungen thematisiert wurde.

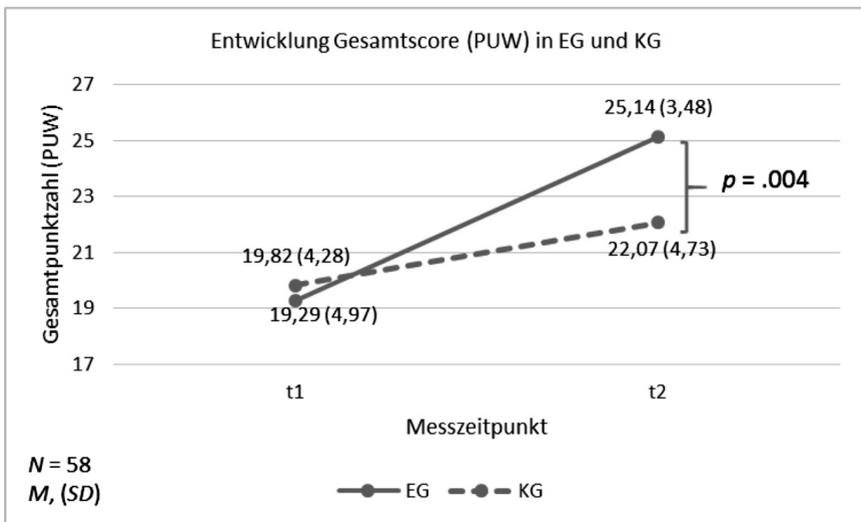


Abbildung 2: Gesamtscore (PUW) in EG und KG (t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub>)

Für die EG konnte eine signifikante Veränderung des Pädagogischen Unterrichtswissens über die drei Messzeitpunkte hinweg verzeichnet werden ( $\chi^2(2) = 10,292, p = 0,006$ ). Dabei sind nur die Veränderungen zwischen dem ersten ( $M_{t1} = 19,38; SD_{t1} = 5,16$ ) und zweiten Messzeitpunkt ( $M_{t2} = 25,00; SD_{t2} = 3,58$ ) statistisch bedeutsam ( $p_{t1/t2} = 0,007$ ), nicht aber zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ( $M_{t3} = 24,15; SD_{t3} = 3,81$ ) ( $p_{t2/t3} = 0,842$ ). Das Ergebnis legt nahe, dass die Studierenden das Wissen mindestens mittelfristig erworben haben und nur geringe Vergessenseffekte eintreten.

Neben dem Wissen verändern sich auch die inklusionsbezogenen Einstellungen der Teilnehmer\*innen. So unterscheiden sich die *Attitudes* in der EG zum zweiten Messzeitpunkt unter Kontrolle des ersten Messzeitpunkts signifikant von der KG

( $F(1,50) = 10,38, p = 0,002, \eta^2 = 0,17$ ). Die Effektgröße ist mit  $\eta^2 = 0,17$  als großer Effekt zu bewerten. Die Haltungen in der EG werden durch die Lehrveranstaltung offenbar positiv beeinflusst, während sich für die KG keine Veränderungen gegenüber dem ersten Messzeitpunkt ( $t_1$ ) zeigen (vgl. Abbildung 3). Die Attitudes der EG unterscheiden sich zu den drei vorhandenen Messzeitpunkten signifikant ( $\chi^2(2) = 10,947, p = 0,004$ ). Die inklusionsbezogenen Einstellungen verändern sich nur zwischen dem ersten ( $M_{t1} = 2,77; SD_{t1} = 0,43$ ) und zweiten Messzeitpunkt ( $M_{t2} = 3,25, SD_{t2} = 0,49$ ) signifikant ( $p_{t1/t2} = 0,009$ ), nicht aber zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ( $M_{t3} = 3,16; SD_{t3} = 0,41$ ) ( $p_{t2/t3} = 1,000$ ) bzw. zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt ( $p_{t1/t3} = 0,099$ ). Dies legt nahe, dass die Veränderungen der Haltungen gegenüber inklusivem Unterricht in der EG nicht nur kurzfristig eintreten, sondern mindestens mittelfristig stabil bleiben.

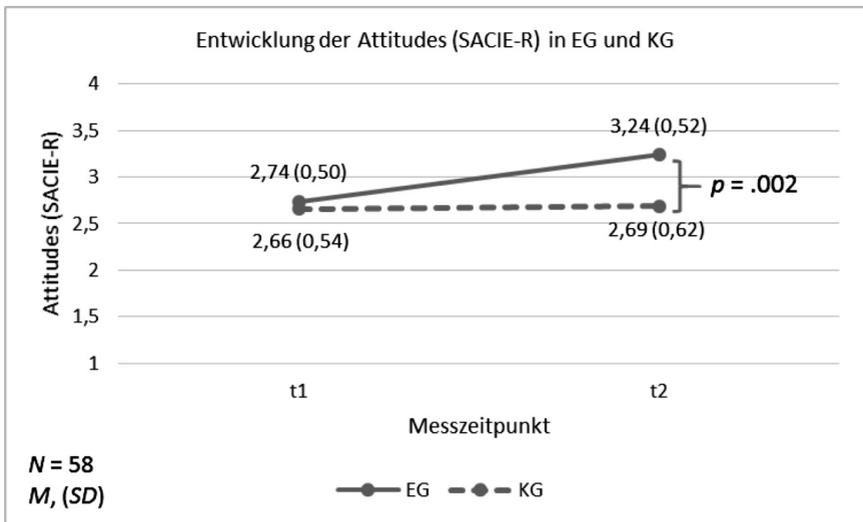


Abbildung 3: Inklusionsbezogene Einstellungen (Attitudes) in EG und KG ( $t_1$  und  $t_2$ )

Für die *Concerns* ist für beide Gruppen keine signifikante Veränderung zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt auszumachen. Die EG weist zu Beginn signifikant geringere Bedenken auf als die KG ( $F(1,55) = 4,978, p = 0,030, \eta^2 = 0,08$ ). In der EG sinken die Bedenken zwischen dem zweiten ( $M_{t2} = 2,71; SD_{t2} = 0,78$ ) und dritten Messzeitpunkt ( $M_{t3} = 2,38, SD_{t3} = 0,58$ ) noch einmal signifikant ab ( $\chi^2(2) = 7,366, p = 0,025; p_{t2/t3} = 0,043$ ). Dieser Befund deutet darauf hin, dass die Studierenden aufgeschlossene, aber nicht unkritische inklusionsbezogene Einstellungen entwickeln (vgl. Abbildung 4).

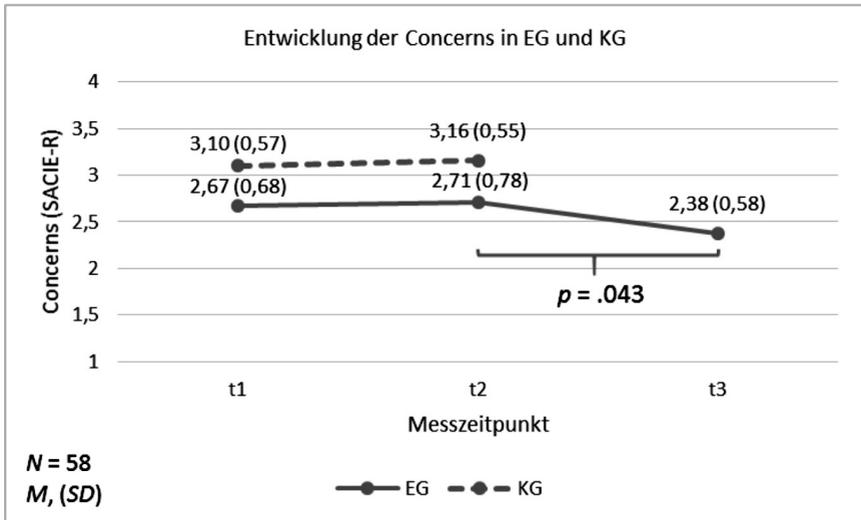


Abbildung 4: Inklusionsbezogene Bedenken (Concerns) in EG (t<sub>1</sub>-t<sub>3</sub>)

## 7 Diskussion

In dieser Studie wurde untersucht, ob durch das Seminar Veränderungen bezüglich des bildungswissenschaftlichen Wissens sowie der inklusionsbezogenen Einstellungen erzielt werden können. Es konnte gezeigt werden, dass die Studierenden im Verlauf der Lehrveranstaltung signifikant mehr Wissen erwerben und dieses Wissen sich als mittelfristig stabil erweist.

Komplementär zum Wissen zeigen die Strukturlegepläne, dass die Teilnehmer\*innen zu Beginn des Seminars noch einfache Strukturen wählen, am Ende jedoch weitaus komplexere und stärker verdichtete Vernetzungen entstehen. Wie theoretisch erwartet, äußern sich die Studierenden zu Beginn des Seminars oftmals kritisch zu gutem inklusivem Unterricht, wobei sie ihre Positionen überwiegend undifferenziert begründen (»nicht umsetzbar«, »zu aufwendig« etc.). Durch die Vermittlung von Prinzipien guten (inklusive) Unterrichts im interdisziplinären Teamteaching und deren Verknüpfung mit Einsichten in gelingende inklusive Unterrichtspraxis können die Vorbehalte offenbar deutlich reduziert werden, sodass die Teilnehmenden zu konstruktiveren und aufgeschlosseneren Ansichten gelangen. Insbesondere während der Arbeit am Urteilsraster zeigten sich zu Beginn noch unbestimmte Vorstellungen von Unterrichtsqualität, die sich im weiteren Verlauf jedoch deutlich ausdifferenzierten. Die Beobachtungen legen insgesamt nahe, dass es den Studierenden gelungen ist, ihre Subjektiven Theorien zu ela-

borieren und mit bildungswissenschaftlichem Wissen anzureichern. Neben elaborierteren (subjektiven) Wissensstrukturen entwickeln sie auch aufgeschlossenerere Einstellungen gegenüber inklusivem Unterricht: Die Analyse der Attitudes (SACIE-R) zeigt, dass die Studierenden der EG nach dem Besuch des Seminars und auch zwei Monate danach mittelfristig signifikant positiver gegenüber inklusivem Unterricht eingestellt sind. Während die Concerns unmittelbar nach dem Besuch des Seminars zunächst nahezu unverändert bleiben, ist im Follow-up ein signifikanter Rückgang zu verzeichnen. Die Teilnehmer\*innen absolvieren direkt im Anschluss an das Seminar in der Regel ihre Berufsfeldbezogene Praxisstudie, die in Abhängigkeit von ihren Unterrichtsfächern teilweise in der Schule stattfindet. Möglicherweise sammeln sie dabei positive Erfahrungen mit inklusivem Unterricht, die wiederum einen Rückgang ihrer inklusionsbezogenen Bedenken bewirken. Der Zusammenhang von Erfahrungen mit Gemeinsamem Lernen und positiveren inklusionsbezogenen Einstellungen konnte bereits vielfach empirisch belegt werden (z. B. Bosse und Spörer, 2014; Gebhardt et al. 2011; Hellmich und Görel, 2014; Hellmich, Görel und Schwab 2016; Ruberg und Porsch 2017). Darüber hinaus erfahren die Studierenden sich in ihrem Praktikum möglicherweise als selbstwirksam. Studien belegen einen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und inklusionsbezogenen Einstellungen (z. B. . Bosse und Spörer, 2014; Bosse et al. 2016; Hecht et al., 2016; Hellmich und Görel 2014; Hellmich, Görel und Schwab, 2016; Knigge und Rotter 2015; Ruberg und Porsch 2017; Urton et al. 2015), sodass die gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartungen möglicherweise einen Rückgang der Bedenken bewirken.

Die bisherige Analyse und Interpretation der Daten zeigt, dass sich die *Attitudes* und *Concerns* in der EG jeweils unterschiedlich entwickeln: Zum zweiten Messzeitpunkt ist ein signifikanter Anstieg der *Attitudes* zu verzeichnen, während die *Concerns* nahezu unverändert bleiben. Offenbar befürworten die Studierenden die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nach dem Seminar stärker als zuvor, sehen inklusiven Unterricht gleichzeitig aber als eine Herausforderung an. Dieser Befund entspricht den Zielen der Lehrveranstaltung: Diese sollte die inklusionsbezogenen Haltungen signifikant positiv beeinflussen, jedoch nicht dazu führen, dass die Studierenden inklusivem Unterricht unkritisch gegenüberstehen bzw. die Anforderungen inklusiven Unterrichts unterschätzen. Die Daten zeigen, dass die Teilnehmenden in Übereinstimmung mit diesen Zielen zu einer realistischen und differenzierten Bewertung von inklusivem Unterricht gelangen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass der SACIE-R Einstellungen zu einem *engen* Inklusionsverständnis abbildet (Ewing, Monsen und Kielblock 2018), während im Seminar ein *weites* Inklusionsverständnis angebahnt werden soll (vgl. Abschnitt 2). Perspektivisch wäre daher zu prüfen, wie sich die Einstellungen zu einem weiten Inklusionsverständnis entwickeln.

Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass die im Seminar hergestellte horizontale Kohärenz (innerhalb der Bildungswissenschaften und mit Verknüpfungen zu

schulpraktischen Erfahrungen in Form von Unterrichtshospitationen) einen Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften leisten kann. Einzelne didaktische Elemente – wie die Arbeit am Urteilsraster und die Strukturlegetechnik – haben sich insofern bewährt, als die Studierenden dadurch mit ihren subjektiven Theorien und Vorannahmen aktiv am Seminar beteiligt werden, sodass sie am Ende zu elaborierteren und differenzierteren Einsichten gelangen. Es bleibt allerdings zu prüfen, ob und inwiefern erworbenes Wissen und inklusionsfreundlichere Einstellungen auch zur Entwicklung von *Kompetenzen* im Sinne der professionellen Unterrichtswahrnehmung (vgl. Abschnitt 2) beitragen.

Perspektivisch soll das Lehrkonzept in der zweiten Phase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sowohl innerhalb der eigenen Hochschule als auch an andere Hochschulstandorte in Form eines Train-the-Trainer-Konzepts transferiert werden. Hier ist auch die Kooperation mit Vertreter\*innen verschiedener Fachdidaktiken geplant, um auf diese Weise die horizontale Kohärenz innerhalb des Lehramtsstudiums weiter auszubauen. Damit soll der Notwendigkeit und Verpflichtung der lehrerbildenden Hochschulen, inklusionssensible Inhalte mit fachdidaktischen Herausforderungen zu verknüpfen, Rechnung getragen werden (Amrhein und Dziak-Mahler 2014; Musenberg und Riegert 2015; KMK und HRK 2015).

## Anmerkungen

- 1 Für eine detailliertere Beschreibung, wie das Urteilsraster im Seminar realisiert wurde, vgl. Faix et al. 2019b.
- 2 B<sub>i</sub>professional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608).
- 3 An der Universität Bielefeld wird die Zuständigkeit auf Erziehungswissenschaft und Psychologie verteilt, während die Soziologie curricular nicht systematisch an den Bildungswissenschaften beteiligt ist.
- 4 Ergänzend zum PUW wurde ein weiteres Testinstrument zur standardisierten Erfassung professionellen Wissens zu Inklusion entwickelt. Eine entsprechende Veröffentlichung überschneidet sich mit dem Beginn der Datenerhebung (10/2017). Perspektivisch könnte das Instrument in der zweiten Förderphase unseres Projektes eingesetzt werden (vgl. König et al. 2017; König et al. 2019).

## Literatur

- Ajzen, Icek. 2012. »The Theory of Planned Behavior.« In *Handbook of Theories of Social Psychology*, herausgegeben von Paul A. M. Van Lange, Arie W. Kruglanski und E. Troy Higgins, 439–459. Thousand Oaks: Sage.
- Amrhein, Bettina, und Myrle Dziak-Mahler, Hrsg. 2014. *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Avramidis, Elias und Efrosini Kalyva. 2007. »The Influence of Teaching Experience and Professional

- Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion.« *European Journal of Special Needs Education* 22, 4: 367–389.
- Barth, Victoria L. 2016. *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Bosse, Stefanie, Thorsten Henke, Christian Jäntsch, Jennifer Lambrecht, Miriam Vock, und Nadine Spörer. 2016. »Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften.« *Empirische Sonderpädagogik* 8, 1: 103–116.
- Bosse, Stefanie, und Nadine Spörer. 2014. »Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht.« *Empirische Sonderpädagogik* 6, 4: 279–299.
- Daum, Wolfgang, und Ralf Schneider. 2006. »Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen, Studienprojekte und forschendes Lernen.« *Journal Hochschuldidaktik* 172: 18–20.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. 2017. »Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen.« Zugriff 29. Mai 2019. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Information/Information\\_12\\_Das\\_Recht\\_auf\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf)
- Eagly, Alice H., und Shelly Chaiken. 1993. *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt, Brace & Janovich.
- Ewing, Donna L., Jeremy L. Mosen und Stephan Kielblock. 2018. »Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires.« *Educational Psychology in Practice* 34, 2: 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Faix, Ann-Christin, Birgit Lütje-Klose, Annette Textor und Elke Wild. 2019a. »Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Evaluation und Reflexion Subjektiver Theorien.« *Herausforderung Lehrer\_innenbildung* [angenommen].
- Faix, Ann-Christin, Birgit Lütje-Klose, Annette Textor und Elke Wild. 2019b. »Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion.« *Herausforderung Lehrer\_innenbildung* 2, 3: 1–19. <https://doi.org/10.4119/hlz-2462>
- Feyerer, Ewald, Harald Reibnegger, Petra Hecht, Katharina Soukup-Altrichter, Christine Plaimauer, Eva Prammer-Semmler, Irene Moser und Sabine Bruch. 2013. *Inklusive Bildung. Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Deutsche Version SACIE-R 2013 & TEIP 2013*. [https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/467/1/PT\\_9007118\\_SACIE-R\\_TEIP\\_Fragebogen.pdf](https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/467/1/PT_9007118_SACIE-R_TEIP_Fragebogen.pdf)
- Field, Andrew. 2018. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Thousand Oaks: Sage.
- Fives, Helenrose, und Michelle M. Buehl. 2012. »Spring cleaning for the ›messy‹ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?« In *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors*, herausgegeben von Karen R. Harris, Steve Graham und Tim Urdan, 471–499. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Gebhardt, Markus, Susanne Schwab, Hannelore Reicher, Barbara Ellmeier, Sonja Gmeiner, Peter Rossmann und Barbara Gasteiger-Klicpera. 2011. »Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich.« *Empirische Sonderpädagogik* 3, 4: 275–290.
- Goeze, Annika. 2010. »Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung.« In *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*, herausgegeben von Josef Schrader, Reinhard Hohmann und Stefanie Hartz, 125–145. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gold, Bernadette, Stephan Förster und Manfred Holodynski. 2013. »Evaluation eines videobasier-

- ten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht.« *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27, 3: 141–155.
- Groeben, Norbert, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele. 1988. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hecht, Petra, Claudia Niedermair und Ewald Feyerer. 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.
- Hellermann, Christina, Bernadette Gold und Manfred Holodynski. 2015. »Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung.« *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47, 2: 97–109.
- Hellmann, Katharina. 2019. »Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptualisierung.« In *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*, herausgegeben von Katharina Hellmann, Jessica Kreutz, Martin Schwichow und Katja Zaki, 9–30. Wiesbaden: Springer.
- Hellmich, Frank, und Gamze Görel. 2014. »Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, 3: 227–240.
- Hellmich, Frank, Gamze Görel und Susanne Schwab. 2016. »Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich.« *Empirische Sonderpädagogik* 8, 1: 67–85.
- Hossiep, Rüdiger. 2014. »Cronbachs Alpha.« In *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, herausgegeben von Markus A. Wirtz, 343. Bern: Hogrefe.
- KMK. 2004. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff 29. Mai 2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf).
- KMK und HRK. 2015. *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. Zugriff 29. Mai 2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf).
- König, Johannes, und Sigrid Blömeke. 2009. »Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12: 499–527.
- König, Johannes, und Sigrid Blömeke. 2010. *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.
- König, Johannes, Kristina Gerhard, Kai Kaspar und Conny Melzer. 2019. »Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente.« *Pädagogische Rundschau* 73, 1: 43–64.
- König, Johannes, Kristina Gerhard, Conny Melzer, Anna-Maria Rühl, Julie Zenner und Kai Kaspar. 2017. »Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung.« *Unterrichtswissenschaft* 45, 4: 223–242.
- Knigge, Michel, und Carolin Rotter. 2015. »Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich »besonderen« Schülerinnen und Schülern und

- ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Methods-Analysen aus der EiLink-Studie.« *Empirische Sonderpädagogik* 7, 3: 223–240.
- Kullmann, Harry, Birgit Lütje-Klose, Annette Textor, Jutta Berard und Katharina Schitow. 2015. »Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung!: Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion.« In *Schriftenreihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik*. Vol. 28. *Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung*, herausgegeben von Catrin Siedenbiedel und Caroline Theurer, 181–196. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Kunina-Habenicht, Olga, Hendrik Lohse-Bossenz, Mareike Kunter, Theresa Dicke, Doris Förster, Jill Gößling und Franziska Schulze-Stockner. 2012. »Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 4: 649–682.
- Kunter, Mareike, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neumann, Hrsg. 2011. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lattuca, Lisa R., Lois J. Voight und Kimberly Q. Fath. 2004. »Does Interdisciplinarity Promote Learning? Theoretical Support and Reserachable Questions.« *The Review of Higher Education* 28, 1: 23–48.
- Lenhard, Wolfgang, und Alexandra Lenhard. 2016. *Berechnung von Effektstärken*. <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>. Dettelbach: Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.1.3478.4245
- Lindmeier, Christian, und Birgit Lütje-Klose. 2018. »Inklusion.« In *Handbuch Schulpädagogik*, herausgegeben von Marius Harring, Michaela Gläser-Zikuda und Carsten Rohlf, 43–53. Münster: Waxmann.
- Loreman, Tim, Chris Earle, Umesh Sharma und Chris Forlin. 2007. »The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education.« *International Journal of Special Education* 22, 2, 150–159.
- Lütje-Klose, Birgit, Susanne Miller und Holger Ziegler. 2014. »Professionalisierung für die inklusiver Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung.« *Soziale Passagen* 6, 1: 69–84.
- Lütje-Klose, Birgit, Phillip Neumann und Bettina Stresse. 2017. »Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK.« *Zeitschrift für Inklusion* 11, 2: o. S. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416>.
- Moser, Vera, Jan Kuhl, Hubertus Redlich und Lea Schäfer. 2014. »Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 4: 661–678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Moser, Vera. 2018. »Lehrerinnen- und Lehrerbildung.« In *Handbuch schulische Inklusion*, herausgegeben von Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 289–298. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Musenberg, Oliver, und Judith Riegert. 2015. »Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung.« In *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, herausgegeben von Judith Riegert und Oliver Musenberg, 13–28. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petko, Dominik, Doreen Prasse und Kurt Reusser. 2014. »Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht.« *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32, 2: 247–261.
- Piezunka, Anne, Cornelia Gresch und Michael Wrase. 2018. »Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention.« *Zeitschrift für Inklusion* 12, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369>
- Reusser, Kurt, und Christine Pauli. 2014. »Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und

- Lehrern.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 642–661. Münster: Waxmann.
- Ruberg, Christiane, und Raphaela Porsch. 2017. »Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten.« *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 1: 393–416.
- Scheele, Brigitte, Norbert, Groeben und Ursula Christmann. 1992. »Ein alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik.« In *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*, herausgegeben von Brigitte Scheele, 152–195. Münster: Aschendorff.
- Schulgesetz NRW. 2018. *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Zugriff 29. Mai 2019. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Seidel, Tina, Geraldine Blomberg und Kathleen Stürmer. 2010. »Observer«. Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht.« In *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 56)*, herausgegeben von Eckhard Klieme, Detlev Leutner und Martina Kenk, 296–306. Weinheim, Beltz.
- Seidel, Tina, und Kathleen Stürmer. 2014. »Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers.« *American Educational Research Journal* 51, 4, 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Seidel, Tina, und Felicitas Thiel. 2017. »Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung.« In *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 32*, herausgegeben von Tina Seidel und Felicitas Thiel, 1–21. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15739-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15739-5_1)
- Sherin, Miriam G. 2007. »The development of teachers' professional vision in video clubs.« In *Video research in the learning sciences*, herausgegeben von Ricki Goldman, Roy Pea, Brigid Barron und Sharon J. Derry, 383–395. Mahwah: Erlbaum.
- Sherin, Miriam G., und Elizabeth A. van Es. 2009. »Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision.« *Journal of Teacher Education* 60, 1: 20–37.
- Shulman, Lee S. 1986. »Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.« *Educational Researcher* 15, 2: 4–14.
- Smith Ducoffe, Sandra J., Cheryl L. Tromley und Michael Tucker. 2006. »Interdisciplinary, Team-Taught, Undergraduate Business Courses: The Impact of Integration.« *Journal of Management Education* 30, 2: 276–294.
- Terhart, Ewald, Franziska Schulze-Stocker, Olga Kunina-Habenicht, Theresa Dicke, Doris Förster, Hendrik Lohse-Bossenz, Jill Gößling, Mareike Kunter, Jürgen Baumert und Detlev Leutner. 2012. »Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts.« *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5, 1: 96–106.
- Textor, Annette, Harry Kullmann und Birgit Lütje-Klose. 2014. »Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte.« In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014*, herausgegeben von Klaus Zierer, 69–91. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- UN-BRK. 2008. *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35*. Zugriff 29. Mai 2019. <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>. 1419–1457.
- Urton, Karolina, Jürgen Wilbert und Thomas Hennemann. 2015. »Die Einstellung zur Integration

- und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften.« *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 62, 2: 147–157.
- Wahl, Diethelm. 2001. »Wissen sichtbar machen (1). Nachhaltig lernen mit der Struktur-lege-Technik.« *Praxis Schule 5–10* 5, 63–65.
- Wahl, Diethelm. 2013. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, Rolf, und Birgit Lütje-Klose. 2016. *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Reinhardt.
- Wilde, Annett, und Mareike Kunter. 2016. »Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern.« In *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*, herausgegeben von Martin Rothland, 299–315. Münster: Waxmann.
- Wirtz, Markus, und Franz Caspar. 2002. *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

## Die Autorinnen

*Ann-Christin Faix*, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, AE09 Pädagogische Psychologie.

*Kontakt*: a.faix@uni-bielefeld.de

*Elke Wild*, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, AE09 Pädagogische Psychologie.

*Kontakt*: elke.wild@uni-bielefeld.de

*Birgit Lütje-Klose*, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen.

*Kontakt*: birgit-luetje@uni-bielefeld.de

*Annette Textor*, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG4 Schulentwicklung und Schulforschung.

*Kontakt*: annette.textor@uni-bielefeld.de

# Klassenmanagement bei angehenden Lehrkräften aufbauen

## Eine Seminarevaluation unter Berücksichtigung von Überzeugungen und Selbstwirksamkeit bezüglich inklusiver Bildung

Marie-Luise Gehrman & Satyam Antonio Schramm

Journal für Psychologie, 27(2), 95–116

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-95>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Ein effizientes Klassenmanagement ist eine notwendige Bedingung hochwertigen, inklusiven Unterrichts. Der Aufbau der dazu notwendigen Kompetenzen ist ein Desiderat in der LehrerInnenbildung. Ein darauf zielendes Seminarkonzept mit videogestütztem Micro-teaching für Lehramtsstudierende im Praxissemester wird vorgestellt und evaluiert. Abgeleitet aus dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften wird dabei untersucht, inwiefern berufsbezogene Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiver Bildung den Aufbau und die Anwendung von Klassenmanagementstrategien begünstigen können. Im Ergebnis der Analyse zweier Interventionsdurchgänge mit insgesamt 35 Studierenden in der Interventions- und 34 Studierenden in der Vergleichsgruppe deuten die Daten in die erwartete Richtung, belegen jedoch nur für Performanzen im Verhaltensmanagement mittlere Effekte. Die Überzeugungen bezüglich inklusiver Pädagogik blieben bei allen Studierenden relativ stabil. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung inklusiver Unterrichtspraxis nahmen zum Ende des Praxissemesters zu. Ihre Bedeutung für die Interventionseffekte erscheint nicht eindeutig.

*Schlüsselwörter:* Lehrerbildung, Klassenmanagement, Einstellungen, Überzeugungen, Selbstwirksamkeit, Evaluation, Micro-teaching

### Summary

Establishing classroom management for prospective teachers. A seminar evaluation considering beliefs and self-efficacy in inclusive teaching

Efficient classroom management is a necessary condition of high-quality, inclusive teaching. Thus, the development of essential competences is a desideratum in teacher education. A seminar concept based on video-assisted micro-teaching for students in their practical se-

mester is presented and evaluated. Derived from the model of professional competence of teachers, we examine how job-related and self-efficacy beliefs regarding inclusive education can foster the development and application of classroom management strategies. Two intervention-phases with a total of 35 students in the treatment and 34 students in the control group were carried out. Obtained data point in the expected direction but only show medium effects for performance in behavior management. Beliefs concerning inclusive education remained relatively stable among all students. Moreover, self-efficacy for inclusive teaching practices increased at the end of the practical semester. The influence on intervention effects does not seem clear.

*Key words:* teacher education, classroom management, attitudes, beliefs, self-efficacy, evaluation, micro-teaching

Seit der bildungspolitischen Verpflichtung zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems eines Großteils der EU-Mitgliedsstaaten erscheint die Diskussion um die Dimensionen und die Genese professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften besonders lebhaft. Baumert und Kunter (2006) entwickelten ein heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften, welches einen metatheoretischen Rahmen zur Verortung empirischer Befunde sowie ihre theoriebezogene Erläuterung bereitstellt. Es umfasst Professionswissen (z. B. pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen), Werthaltungen und Überzeugungen (z. B. subjektive Theorien über Lehren und Lernen) sowie in Bezug auf die psychologische Funktionsfähigkeit der handelnden Lehrkräfte motivationale Orientierungen und Selbstregulation (vgl. Abbildung 1). An jene Konzeptualisierung knüpft die hier vorliegende Untersuchung interindividueller Kompetenzunterschiede im Klassenmanagement von Lehrkräften an. Als eine Wissensfacette des pädagogischen Wissens gilt Klassenmanagement als allgemeines Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität (Helmke 2015). Der Aufbau von Kompetenzen im Klassenmanagement ist ein Desiderat in allen Phasen der LehrerInnenbildung (Ophardt, Piowar und Thiel 2017). Ein Ansatz zum Kompetenzaufbau im Praxissemester des Lehramtsstudiums wird vorgestellt und evaluiert. Dabei wird untersucht, inwiefern (Selbstwirksamkeits-)Überzeugungen bezüglich inklusiver Bildung den Aufbau und die Anwendung von Klassenmanagementstrategien begünstigen können.

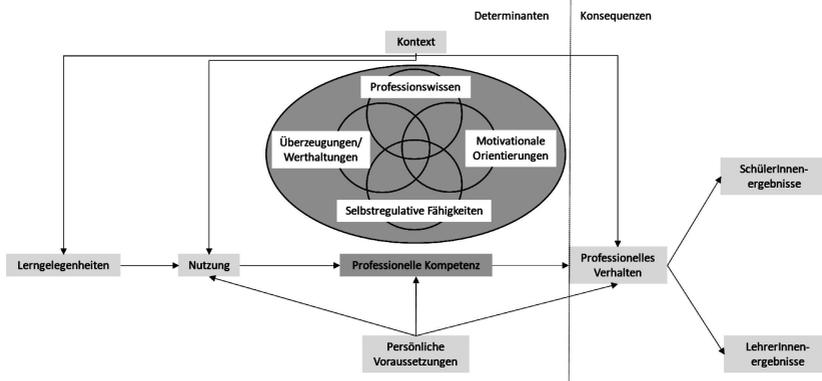


Abbildung 1: Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz (nach Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter 2011, 59)

## Klassenmanagement

In einem breiten Begriffsverständnis umfasst Klassenmanagement all jene Lehrkraft-handlungen, die dazu beitragen, eine für das akademische und sozial-emotionale Lernen günstige Umgebung zu schaffen (Evertson und Weinstein 2006). Damit umfasst es neben reaktivem Verhalten der Lehrkraft im Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen insbesondere die präventiven und proaktiven Lehrkraft-handlungen. Kounin (2006) arbeitet heraus, dass sich erfolgreiche Lehrkräfte nicht wesentlich darin unterscheiden, wie sie auf Unterrichtsstörungen reagieren als vielmehr dadurch, wie sie präventive Strategien zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen einsetzen. Im Ergebnis von Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen zeigen Wallace, Reschly Anderson, Bartholomay und Hupp (2002), dass Lehrkräfte in Klassen mit positiven akademischen und sozialen Resultaten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung weniger als zwei Prozent der Zeit mit der Disziplinierung von SchülerInnen verbringen. 75 Prozent der Zeit sind sie unterrichtend, verwaltend oder interagierend tätig. Sind Lehrkräfte unsicher in der Verwendung präventiver Strategien, verwenden sie häufiger reaktive Strategien (Woodcock und Reupert 2012). In ihrer Meta-Analyse basierend auf 101 zwischen 1967 und 1997 veröffentlichten Studien zum Klassenmanagement stellen Marzano, Marzano und Pickering (2003) vier Komponenten wirksamen Klassenmanagements heraus: (1) Regeln und Prozeduren (d. h. ein bestimmter eingeübter Ablauf beim Verteilen von Arbeitsmaterial), (2) disziplinarische Interventionen, (3) die Lehrkraft-SchülerInnen-Beziehung und (4) das »mentale Set« der Lehrkraft (d. h. potenziellen Handlungsbedarf zu identifizieren und umgehend sowie emotional objektiv darauf zu reagieren).

Die Bedeutung des Klassenmanagements als eine Schlüsselvariable für die Minimierung unangemessenen Verhaltens von SchülerInnen im Unterricht (Oliver, Wehby und Reschly 2011) und die Maximierung der aktiven Lernzeit (Doyle 2006) und damit einer positiven Lernentwicklung der SchülerInnen sind empirisch gut belegt (Brophy 2006; Hattie 2009; Helmke 2015; Wang, Haertel und Walberg 1994). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund gestiegener Förder- und Integrationsquoten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2018) dürfte ein effizientes Klassenmanagement zunehmend eine notwendige Bedingung für einen hochwertigen, inklusiven Unterricht darstellen. Lehrkräfte selbst sehen in diesem Bereich und insbesondere zum Berufseinstieg großen Entwicklungsbedarf (Bromfield 2006; Pigge und Marso 1997).

Strittiger als die Umsetzung eines passgenauen Klassenmanagements als notwendige Bedingung für akademisches Lernen im gemeinsamen Unterricht ist die Frage danach, welche Lehr-Lern-Arrangements angehenden Lehrkräften für einen effizienten Aufbau jenes pädagogisch-psychologischen Wissens zur Verfügung gestellt werden müssen. In jüngeren Seminar- und Trainingskonzeptionen zur Professionalisierung von Lehrkräften kommt der Arbeit mit Videovignetten besonderes Augenmerk zu (Seidel und Thiel 2017). Hierbei können Praxisbeispiele in ihrer Komplexität reduziert und Handlungsstrategien unter Einbezug theoretischer Kriterien situationsbezogen identifiziert, reflektiert und ggf. adäquate Alternativen formuliert werden (Micro-teaching, Havers 2015). Eine Verbesserung in der professionellen Wahrnehmung klassenführungsrelevanter Unterrichtsereignisse mittels eines videobasierten Trainings konnten Gold, Förster und Holodynski (2013) nachweisen, wobei die Arbeit mit eigenen gegenüber fremden Unterrichtsvideografien besonders aussichtsreich für den Lernprozess erscheint (Hellermann, Gold und Holodynski 2015). Kleinknecht und Schneider (2013) zeigen auf, dass die Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideografien unterschiedliche emotionale, motivationale und kognitive Effekte zur Folge haben kann. Demnach geht die Analyse am fremden Videobeispiel mit einer höheren emotionalen Motivationsbeteiligung und einer intensiveren Analyse problematischer Ereignisse einher.

## **Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich inklusiver Pädagogik**

Berufsbezogene Überzeugungen sind affektiv geprägt und enthalten bewertende Vorstellungen zu Personen (z. B. sich selbst, SchülerInnen und KollegInnen), Lerninhalten und Lernprozessen sowie zu Schule und Gesellschaft (z. B. ihrer Funktion, Standards), welche denk- und handlungsleitend sein können (Reusser und Pauli 2014; Pawelzik 2017). Überschneidungen und Grenzlinien zu Begriffen wie Einstellungen, Haltungen

etc. können hier keine Erläuterung finden. Nachfolgend werden die von den AutorInnen gebrauchten Begriffe verwendet.

In ihrer Metaanalyse von 26 Studien zeigen de Boer, Pijl und Minnaert (2011), dass Lehrkräfte mehrheitlich neutrale bis negative Einstellungen zur Beschulung von SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf in allgemeinen Grundschulen haben. Hecht, Niedermair und Feyerer (2016) resümieren hingegen eine eher befürwortende Einstellung von PädagogInnen gegenüber inklusiver Bildung. SchülerInnen mit besonderem emotionalen und sozialen Unterstützungsbedarf lösen dabei bei den Lehrkräften signifikant größere Besorgnis aus als SchülerInnen mit anderen Unterstützungsbedarfen (Avramidis, Bayliss und Burden 2000). Sermier Dessemontet, Benoit und Bless (2011) resümieren, dass in den bis dato vorliegenden Forschungsarbeiten bei den Lehrkräften eine positive Einstellung gegenüber der Idee der Integration angenommen wird, sie sich jedoch zurückhaltender dazu äußern, wenn es um die konkrete Umsetzung geht. Einen anderen Aspekt der kognitiven Komponente von Einstellungen hat Sadler (2005) erfasst, indem sie das Wissen von Lehrkräften bezüglich der Unterrichtung von SchülerInnen mit Sprech- und Sprachschwierigkeiten untersuchte. Keine der untersuchten 89 Lehrkräfte erachtete ihr Wissen als ausreichend, 87,6 Prozent stuften es als (sehr) begrenzt ein. Passend dazu empfanden sich diese Lehrkräfte mehrheitlich als (überhaupt) nicht sicher in der Unterrichtung dieser SchülerInnengruppe (affektive Komponente). Die Ergebnisse unterscheiden sich mit dem Unterstützungsbedarf der SchülerInnen. Avramidis und Norwich (2002) schlussfolgern, dass Lehrkräfte eher bereit sind SchülerInnen mit geringen oder physisch/sensorischen Behinderungen inklusiv zu unterrichten als SchülerInnen mit komplexem Unterstützungsbedarf. Lehrkräfte mit weniger Berufsjahren, Erfahrung in inklusiver Bildung und mit sonderpädagogischer Ausbildung haben tendenziell eher eine positive Einstellung zu inklusiver Bildung als Lehrkräfte mit mehr Berufsjahren und ohne entsprechende Erfahrung und Ausbildung (de Boer et al. 2011).

Interessant ist die Frage danach, inwiefern berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Pädagogik mit ihrem pädagogischen Handeln zusammenhängen. Studien belegen, dass die Einstellung von Lehrkräften gegenüber SchülerInnen mit schwierigem Verhalten einen Einfluss auf die Wahl der Intervention hat (Ghaith und Yaghi 1997; Milner 2002). Jordan, Schwartz und McGhie-Richmond (2009) zeigen, dass Lehrkräfte mit einer positiveren Haltung gegenüber SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf und der Überzeugung, dass sie für alle SchülerInnen verantwortlich sind, tendenziell wirksamere Unterrichtspraktiken für alle SchülerInnen der Lerngruppe umsetzen als Lehrkräfte mit einer negativeren Haltung und weniger Verantwortungsgefühl. Um zu überprüfen, ob sich affektive Lehrkraftmerkmale in ihrem pädagogischen Handeln wiederfinden, führten Sharma und Sokal (2016) neben Befragungen auch Unterrichtsbeobachtungen durch. Wenngleich die Ergebnisse aufgrund der Stichprobengröße- und gewinnung ( $n = 5$ ) Limitationen unterliegen, weisen

die Daten in die erwartete Richtung, das heißt, dass Lehrkräfte mit einer positiveren Einstellung und weniger Bedenken bezüglich inklusiver Pädagogik wirksamer in der Umsetzung inklusiver Unterrichtspraxis sind.

## **Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften bezüglich ihrer inklusiven Unterrichtspraxis**

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden nach Bandura (1977) verstanden als subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, angestrebte Handlungen realisieren zu können. Jene Einschätzung trägt zur Handlungsregulierung bei, indem Aufgaben gemäß ihrer Angemessenheit (z. B. hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades) ausgewählt werden (Schwarzer und Warner 2014).

Der Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften und Aspekten der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sind empirisch gut belegt (Gebauer 2013). Beispielsweise sind Lehrkräfte mit ausgeprägteren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen offener für neue Strategien (Fuchs, Fuchs und Bishop 1992) und besser in der Anwendung von Klassenmanagementstrategien (Woolfolk, Roseloff und Hoy 1990). Baker (2005) ermittelte eine starke Korrelation  $r = 0,56$ ,  $p < 0,001$  zwischen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften im Klassenmanagement und der Bereitschaft, der Fähigkeit und dem Willen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten. Der Aufbau inklusiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen kann durch inklusionsbezogene Studieninhalte (Kopp 2009), entsprechende Verhaltensvorbilder oder positiv besetzte Erfahrungen (Schwarzer und Warner 2014) begünstigt werden.

Hecht et al. (2016) arbeiteten heraus, dass PädagogInnen tendenziell über eher hohe inklusive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen und dass diese ihrerseits (konkret bezüglich des Umgangs mit schwierigem Verhalten und der Zusammenarbeit in einem professionellen Team) dazu beitragen können, inklusionsbezogene Überzeugungen vorherzusagen. Sermier Dessemontet et al. (2011) gehen zudem davon aus, dass der Aufbau inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen inklusionsoffene Überzeugungen begünstigen kann. Und wenn diese wiederum, wie oben aufgezeigt, die Realisierung wirksamer Unterrichtspraktiken begünstigen können, birgt das ein nutzbar zu machendes Potenzial für einen zielgerichteten Aufbau professioneller Handlungskompetenz.

## **Seminarkonzept**

Klassenmanagement als unseres Erachtens notwendige Bedingung inklusiver Unterrichtspraxis umfasst eine Verbindung aus deklarativem Wissen und praktischem

Können und kann nur im unterrichtlichen Handeln aufgebaut werden (Blüthmann, Ophardt, Thiel und Felsberger 2011). Insofern wurden Module zum Klassenmanagement in Begleitseminaren zum Praxissemester im Masterstudium Lehramt platziert, welches an der Universität Potsdam eine viermonatige schulische Praxisphase miteinschließt. In diesem Zeitraum sind Studierende vier Tage pro Woche in der Schule, um dort zu hospitieren (66 Schulstunden) und selbstständig zu unterrichten (50 Schulstunden). An einem Tag in der Woche nehmen die Studierenden an universitären Begleitveranstaltungen der Bildungswissenschaft und ihren jeweiligen zwei Fachdidaktiken teil. Neben einer Vor- und Nachbereitungsveranstaltung stehen jeweils fünf Seminare im Umfang von zweieinhalb Stunden für den Austausch zu unterrichtsbezogenen Fragestellungen zur Verfügung. Inhalte zum Klassenmanagement wurden in einzelnen Blöcken des bildungswissenschaftlichen Begleitseminars eingebettet. Zur Überbrückung der Kluft zwischen universitärer Lehre und pädagogischer Praxis sowie anknüpfend an die Forschung zum Micro-teaching und aussichtsreichen Befunden zu den Effekten videogestützten Trainings hinsichtlich des Aufbaus von Professionswissen wurde ein Seminarkonzept zum Klassenmanagement mit videogestütztem Micro-teaching entwickelt. Nach Klinzing (2002) umfasst es im Kern vier Elemente: Vermittlung theoretischen Hintergrundwissens, Methoden zur kognitiven Aneignung spezifischen Verhaltens, praktische Übungen in experimentellen Settings und Feedback. Methodisch zeichnet sich das Seminarkonzept durch die kriteriengeleitete Reflexion eigener und fremder Unterrichtsvignetten aus. Zur Systematisierung dieses Vorgehens wurden die Reflexionsschritte *Beschreiben*, *Erklären*, *Handlungsmöglichkeiten generieren* und *Konsequenzen ableiten* eingeführt (Lohse-Bossenz und Krauskopf 2017), welche eine Adaption des reflexiven Dreischritts *Beschreiben*, *Erklären* und *Integrieren* darstellen. Für die kriteriengeleitete Reflexion wurde zudem auf Basis eines umfangreichen Literaturreviews ein heuristisches Modell zum Klassenmanagement erarbeitet (vgl. Abbildung 2). Es umfasst die drei Dimensionen *Allgegenwärtigkeit*, *Prozessmanagement* und *Verhaltensmanagement* mit jeweils drei Facetten (zur empirischen Überprüfung der faktoriellen Struktur vgl. Gehrman, Karpyuk, linka, Gerlach, Lohse-Bossenz und Schramm in Vorbereitung). Allgegenwärtigkeit beinhaltet die (non-)verbale wie physische Präsenz, Monitoring des SchülerInnenverhaltens sowie die Verarbeitung und Umsetzung simultan ablaufender Handlungen (Multitasking). Prozessmanagement subsummiert Lehrkraftaktionen zur Strukturierung und Steuerung von Unterricht, Zeit- und Raummanagement. In der Dimension Verhaltensmanagement finden sich unter dem Aspekt Verhaltenserwartungen vornehmlich präventive und beim Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen eher reaktive Strategien. Beziehungsmanagement bezieht sich auf die Ausgestaltung der Lehrkraft-SchülerInnenbeziehung.

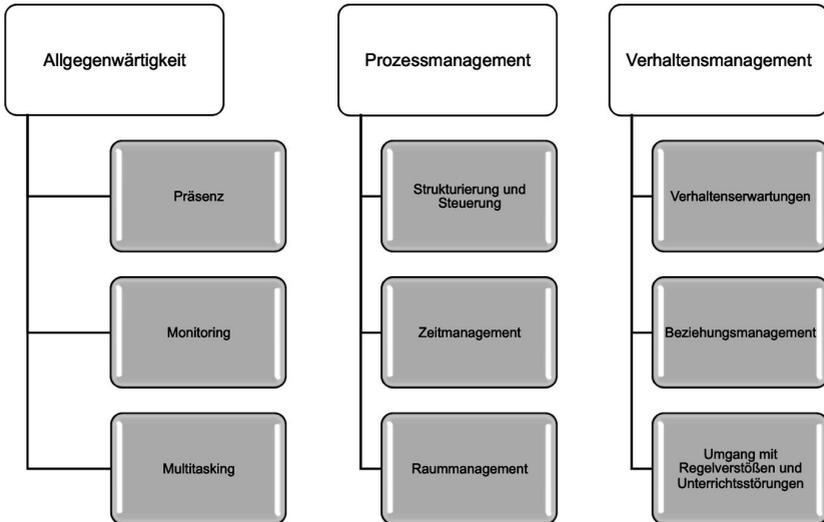


Abbildung 2: Modell zum Klassenmanagement (nach Linka und Gehrman 2018, 203)

Nach einem Theorieinput zum Klassenmanagement, Übungen zur systematischen, kriteriengeleiteten Reflexion von klassenmanagementbezogenem Lehrkräfthandeln sowie Informationen über organisatorische und technische Anforderungen einer Unterrichtsvideografie wurden die Studierenden dazu aufgefordert, ihren eigenverantwortlich durchgeführten Unterricht zu videografieren und dem Seminar klassenmanagementrelevante Auszüge bereitzustellen, um diese gemeinsam anhand der Kriterien zu reflektieren. Vor dem Hintergrund eines umfangreichen Genehmigungsverfahrens zur Aufnahme von Unterrichtsvideos konnten jedoch nicht alle Studierenden eine Unterrichtsvideografie anfertigen. Alternativ fertigten sie Textvignetten an.

## Hypothesen

Im Folgenden werden Hypothesen zu den Effekten der klassenmanagementbezogenen Intervention in Form der beschriebenen Seminarkonzeption sowie dem Erklärungsgehalt von interindividuellen Unterschieden in den Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiver Bildung formuliert.

➤ *Performanzen im Klassenmanagement*

$H_{1a}$ : Die Studierenden der Interventionsgruppe (IG) und der Vergleichsgruppe (VG) (Gesamtstichprobe) schneiden im Post-Test hinsichtlich ihrer Per-

formanzen im Klassenmanagement signifikant höher ab als im Prä-Test. (Praxissemester als Lerngelegenheit)

H<sub>1b</sub>: Die Selbsteinschätzungen der Studierenden zu ihren Performanzen im Klassenmanagement fallen im Post-Test gegenüber dem Prä-Test in der IG signifikant höher aus als in der VG (Interventionseffekt).

H<sub>1c</sub>: Der Interventionseffekt fällt bei Studierenden signifikant stärker aus, die eine eigene Unterrichtsvideografie zur gemeinsamen Reflexion bereitgestellt haben als bei Studierenden, die eine Textvignette angefertigt haben.

➤ *Überzeugungen zu inklusiver Pädagogik*

H<sub>2a</sub>: Die Studierenden der IG und der VG (Gesamtstichprobe) schneiden im Post-Test hinsichtlich ihrer Überzeugungen zu inklusiver Pädagogik signifikant positiver ab als im Prä-Test. (Praxissemester als Lerngelegenheit)

H<sub>2b</sub>: Je positiver die Überzeugungen zu inklusiver Pädagogik, umso ausgeprägter das Klassenmanagement.

➤ *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung einer inklusiven Unterrichtspraxis*

H<sub>3a</sub>: Die Studierenden der IG und der VG (Gesamtstichprobe) schneiden im Post-Test hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung einer inklusiven Unterrichtspraxis signifikant höher ab als im Prä-Test. (Praxissemester als Lerngelegenheit)

H<sub>3b</sub>: Je ausgeprägter die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich der Umsetzung einer inklusiven Unterrichtspraxis, umso ausgeprägter das Klassenmanagement.

Zudem wird explorativ untersucht, welche Bedeutung die Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiver Bildung der Studierenden für den Interventionseffekt haben.

## **Methode**

### **Stichprobe**

Die Durchführung und Evaluation des Seminars erfolgte im SoSe 2017 und WiSe 2017/18 in Form eines quasi-experimentellen Prä-Post-Kontrollgruppensigns. Zwei parallel stattfindende Begleitseminargruppen der Bildungswissenschaften stellten die Interventions- und die Vergleichsgruppe (IG, VG). Die Seminargruppen wurden nach studienfachorganisatorischen Kriterien vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam zusammengestellt (nicht randomisiert). Anschließend bildete eine komplette Seminargruppe die IG und eine andere die

VG. In beiden Semestern haben insgesamt 36 Studierende an einem videogestützten Begleitseminar mit dem Fokus auf das Klassenmanagement teilgenommen (IG). Bei Berücksichtigung der vollständigen Datensätze werden nachfolgend die Angaben von 35 Studierenden in der IG und 34 Studierenden in der VG präsentiert. Die Studierenden beider Gruppen waren überwiegend weiblich, der angestrebte Abschluss war zumeist das Lehramt der Primarstufe (z. T. mit Schwerpunkt Inklusion; vgl. Tabelle 1).

	SoSe 2017		WiSe 2017/18	
	IG	VG	IG	VG
<b>Geschlecht</b>	18 weiblich	19 weiblich	13 weiblich	13 weiblich
	1 männlich	1 männlich	3 männlich	1 männlich
<b>Studiengang</b>	11 LA Primar	18 LA Primar Ink	12 LA Primar	9 LA Primar
	8 LA Sek I & II	2 LA Primar	4 LA Primar Ink	5 LA Primar Ink

Tabelle 1: Stichprobe (Anmerkung: LA Primar = Lehramt für die Primarstufe; LA Primar Ink = Lehramt für die Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik; LA Sek I & II = Lehramt für die Sekundarstufen I und II)

## Instrumente

Zur Erfassung von Veränderungen in den klassenmanagementbezogenen Performanzen wurde die Lehrkräfteversion des Instruments zur multiperspektivischen Erfassung des Klassenmanagements von Lehrkräften »MERKMAL-L« genutzt (Gehrman et al. in Vorbereitung). Dieses entspricht in seinen Dimensionen und Facetten dem Modell in Abbildung 2. Von den insgesamt 32 Items erfassen neun Items Aspekte der Allgegenwärtigkeit (z. B. »Ich bemerke umgehend, wenn sich jemand mit etwas anderem beschäftigt.«), elf Items betreffen das Prozessmanagement (z. B. »Ich nutze Gesten und spezifische Signale zur Steuerung von SchülerInnenhandlungen.«) und zwölf Items das Verhaltensmanagement der Lehrkräfte (z. B. »Ich verweise bei Regelverstößen und Unterrichtsstörungen auf vereinbarte Regeln.«). Die Selbsteinschätzung zielt auf Performanzen im Klassenmanagement und erfolgt auf einer sechsstufigen Likert-Skala von eins »Trifft gar nicht zu« bis sechs »Trifft völlig zu«. Die Annahme, dass sich Kompetenz in Performanz zeigt, lehnt sich an Abbildung 1 sowie das Modell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) an, wonach sich, vermittelt über situationsbezogene Fähigkeiten der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung, Kompetenz in Performanz transformiert.

Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu inklusiver Pädagogik wurden mittels der Skala The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised

(SACIE-R; Forlin, Earle, Loreman und Sharma 2011) in der deutschen Übersetzung nach Feyerer et al. (2016) erhoben. Vor dem Hintergrund akzeptabler interner Konsistenzen der Originalskalen (Cronbach Alpha zwischen 0,62 und 0,80) wurde die dreifaktorielle Struktur übernommen (Feyerer 2014). Jeweils fünf Items betreffen die negativen Einstellungen bezüglich Beeinträchtigung (z. B. »Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigungen in die Augen zu schauen.«), fünf Items die positiven Haltungen zur inklusiven Schule (z. B. »Auch SchülerInnen, die unkonzentriert sind, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.«) und fünf Items die Bedenken bezüglich der Umsetzung inklusiven Unterrichts der Lehrkräfte (z. B. »Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.«). Die Antwortskala reicht jeweils von eins »Stimmt überhaupt nicht« bis vier »Stimmt völlig«. Nach der Umkodierung stehen hohe Werte für eine positive Einstellung und geringe für Bedenken bezüglich inklusiver Bildung.

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften bezüglich ihrer Umsetzung inklusiver Unterrichtspraxis wurde die Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP; Sharma, Loreman und Forlin 2012) in der deutschen Übersetzung nach Feyerer et al. (2016) verwendet. Aufgrund hoher interner Konsistenzen (Cronbach Alpha zwischen 0,85 und 0,93) wurde die dreifaktorielle Struktur beibehalten (Sharma et al. 2012). Die 18 Items verteilen sich zugleich auf die drei Subskalen zur individualisierenden Unterrichtsgestaltung (z. B. »Ich kann genau abschätzen, was SchülerInnen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.«), interdisziplinärer Kooperation (z. B. »Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen.«) und dem wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (z. B. »Ich kann den SchülerInnen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.«) jeweils mit den Antwortskalen von eins »Trifft überhaupt nicht zu« bis sechs »Trifft voll zu«.

## Auswertung

Zuerst wurde mittels t-Test für unabhängige Stichproben kontrolliert, ob die IG und die VG bezüglich ihrer Performanzen im Klassenmanagement sowie ihren Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiver Bildung vor der Intervention vergleichbar sind (Prä-Test). Die dafür notwendige Bedingung der Varianzhomogenität wurde jeweils mittels Levene-Test überprüft. Zur Einstufung der praktischen Bedeutsamkeit statistisch signifikanter Ergebnisse wird jeweils die Effektstärke ( $d$ ) von Cohen (1988) angegeben. Werte ab  $d_{Cohen} = 0,2$  bis  $0,4$  gelten als kleine Effekte,  $d_{Cohen} = 0,5$  bis  $0,7$  als mittlere Effekte und  $d_{Cohen} > 0,8$  als große Effekte.

Zur Überprüfung der Hypothesen  $H_{1a}$ ,  $H_{2a}$ ,  $H_{3a}$  wonach sich bei allen Studierenden im Praxissemester signifikante Zuwächse in den aufgeführten drei Bereichen finden, wurde ein Vergleich der Mittelwerte vom Prä- und Post-Test mittels t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt und bei Hinweisen auf signifikante Zuwächse die Effektstärke  $d_{repeated\ Measures}$  berechnet (Interpretationskonvention s. o.).

Der Interventionseffekt ( $H_{1b}$ ) und der Effekt des Einsatzes von Video- und Textvignetten ( $H_{1c}$ ) wurde mittels Varianzanalyse mit Messwiederholungs- und Gruppenfaktor ermittelt (Mixed ANOVA/rm ANOVA). Dabei ist der Messwiederholungsfaktor jeweils die Performanz im Klassenmanagement (Prä und Post, Inner-Subjekt-Faktor). Der Gruppenfaktor ist bei  $H_{1b}$  die Zugehörigkeit zur IG oder VG und bei  $H_{1c}$  die Verwendung von Video- oder Textvignetten (Zwischen-Subjekt-Faktor). Im SoSe 2017 führten acht von 19 Studierenden eine Unterrichtsvideografie durch, im WiSe alle 16 Studierenden. Nach Angaben der elf Studierenden im SoSe 17, die keine Unterrichtsvideografie durchführten, fehlte das Einverständnis der Eltern in sechs Fällen, der Schulleitung in fünf Fällen und der betreuenden Lehrkraft in drei Fällen (Mehrfachnennungen waren möglich). Als Effektmaß wird hier das partielle Eta-Quadrat ( $\eta_p^2$ ) angegeben. Nach Cohen (1988) liegen die Grenzen des Effektes bei 0,01 (kleiner Effekt), 0,06 (mittlerer Effekt) und 0,14 (großer Effekt).

Die Ergebnisse zu den Zusammenhangshypothesen  $H_{2b}$  und  $H_{3b}$  basieren auf bivariaten Korrelationsanalysen. Cohen (1988) gibt für die Interpretation von Spearmans Korrelationskoeffizient ( $r_s$ ) die folgenden Intervalle an:  $r_s = 0,1$  bis  $0,3$  (kleiner Effekt),  $r_s = 0,3$  bis  $0,5$  (mittlerer Effekt),  $r_s > 0,5$  (starker Effekt). Für die Explorative Analyse zur Bedeutsamkeit von Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiver Bildung zu Beginn des Praxissemesters für den Interventionseffekt wurden anhand der über/unter dem Mittelwert liegenden Ausprägungen in den Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vier Gruppen gebildet und ihre Mittelwerte (Post-Prä) verglichen sowie die Effektstärke  $d_{repeated\ Measures}$  berechnet.

## Ergebnisse

### Performanzen im Klassenmanagement

Bereits im Prä-Test beider Semester schätzten die Studierenden der IG und der VG ihre Performanzen im Klassenmanagement positiv ein. Auf der sechsstufigen Skala lag die Selbsteinschätzung im Mittel zwischen  $M = 4,22$  ( $SD = 0,87$ ) und  $M = 4,86$  ( $SD = 0,42$ ). In allen Semestern und Gruppen beurteilten sich die Studierenden hinsichtlich des Aspekts Allgegenwärtigkeit (Präsenz, Monitoring, Multitasking) relativ

am niedrigsten ( $M = 3,46$  ( $SD = 0,50$ ) bis  $M = 4,48$ , ( $SD = 0,52$ )) und mit Ausnahme der IG im WiSe 2017/18 bezüglich des Verhaltensmanagements (Verhaltensserwartungen, Beziehungsmanagement, Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen) am höchsten ( $M = 4,29$  ( $SD = 0,91$ ) bis  $M = 5,15$  ( $SD = 0,41$ )). Die selbst eingeschätzte Performanz im Prozessmanagement (Strukturierung und Steuerung, Raum- und Zeitmanagement) lag zwischen  $M = 4,36$  ( $SD = 0,91$ ) und  $M = 4,85$  ( $SD = 0,46$ ). Ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen der IG und der VG zeigt sich im Bereich des Klassenmanagements einzig im SoSe 2017 bezüglich des Aspektes Verhaltensmanagement ( $t(37) = -3,166$ ,  $p = 0,003$ ). Der Effekt kann als mittelstark eingestuft werden ( $d_{Cohen} = 0,64$ ). Insgesamt können die beiden Gruppen angesichts ihrer Selbsteinschätzungen zu den Performanzen im Klassenmanagement zum Prä-Test jedoch als vergleichbar angesehen werden.

Erwartungsgemäß nehmen die klassenmanagementbezogenen Performanzen bei allen Studierenden im Praxissemester signifikant zu ( $H_{1a}$ ,  $t(68) = -4,738$ ,  $p = 0,000$ ,  $d_{repeated\ Measures} = 0,50$ ). Die Effekte für die Teilbereiche rangieren dabei auf ähnlichem Niveau: Allgegenwärtigkeit  $d_{repeated\ Measures} = 0,46$ , Prozessmanagement  $d_{repeated\ Measures} = 0,37$ , Verhaltensmanagement  $d_{repeated\ Measures} = 0,40$ .

Es stellt sich die Frage, ob dieser Zuwachs auf die Intervention (konkret: das Seminarkonzept) zurückgeführt werden kann. Die Voraussetzungen für die Durchführung einer mixed ANOVA liegen vor: Da der Inner-Subjekt-Faktor nur zwei Stufen hat, ist die Bedingung der Sphärizität erfüllt. Auch Homoskedastizität ist gemäß dem Levene-Test für alle Variablen gegeben ( $p > 0,05$ ). Im Ergebnis der Analyse liegt kein signifikanter Interaktionseffekt vor, wonach sich die Performanzen im Klassenmanagement über alle Dimensionen hinweg in Abhängigkeit der Intervention unterscheiden würden. Die Veränderungen in den Performanzen im Klassenmanagement sind vor dem Hintergrund der Analysen einzig auf den Faktor Zeit ( $F(1, 67) = 22,49$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta_p^2 = 0,25$ ) und nicht auf die Intervention zurückzuführen. Ein signifikanter Interaktionseffekt zeigt sich einzig hinsichtlich der Dimension Verhaltensmanagement ( $F(1, 67) = 6,09$ ,  $p = 0,02$ ,  $\eta_p^2 = 0,08$ ), welcher wesentlich auf das SoSe 2017 zurückzuführen ist ( $F(1, 37) = 6,27$ ,  $p = 0,02$ ,  $\eta_p^2 = 0,15$ ) (vgl. Linka und Gehrmann 2018). Der Effekt der Intervention für die Performanzen im Verhaltensmanagement ist als mittel bzw. groß zu bewerten. Die  $H_{1b}$  kann insgesamt nicht oder nur in Teilen bestätigt werden.

Im Rahmen einer tabletbasierten Befragung am Ende des Praxissemesters wurden die 24 Studierenden der IGs, die eine Unterrichtsvideografie durchführten, danach gefragt, warum sie dies taten (Mehrfachnennungen möglich). Mit einer Ausnahme führten die Studierenden eine Unterrichtsvideografie aufgrund der Seminarvorgaben durch, nur jede/r Vierte, weil er/sie sich davon einen Erkenntnisgewinn versprach. Eine Person gab an, dass sie sich davon keinen Erkenntnisgewinn versprochen habe.

Niemand gab an, dass es zu aufwendig, verunsichernd oder ihnen unangenehm gewesen wäre. Weiterhin gaben die 69 Studierenden dieser Stichprobe auf einer elfstufigen Skala (0 = »Gar nicht«, 10 = »Sehr intensiv«) an, dass sie die Reflexion eigener Unterrichtsvideografien als besonders lernwirksam erachten ( $M = 8,19$  ( $SD = 1,82$ )). Auch die Arbeit mit fremden Unterrichtsvideografien ( $M = 6,58$  ( $SD = 1,94$ )) und eigenen Textvignetten ( $M = 5,78$  ( $SD = 2,46$ )) erscheint ihnen förderlich für den Erkenntniszuwachs. Fremde Textvignetten ( $M = 4,72$  ( $SD = 2,33$ )) nehmen in diesem Zusammenhang eine nachgeordnete Position ein (ebd.).

Zwar deuten auch die Mittelwertvergleiche in die erwartete Richtung, dass Studierende mehr vom Seminarkonzept profitieren, wenn sie Video- statt Textvignetten verwenden, jedoch kann kein signifikanter Interaktionseffekt festgestellt werden, wonach sich die Performanzen im Klassenmanagement in Abhängigkeit von der Vignettenform unterscheiden. Eine abschließende Beantwortung der  $H_{1c}$  muss offen bleiben.

## Überzeugungen zu inklusiver Pädagogik

Nach den Ergebnissen der Befragung mit den vierstufigen Antwortskalen zu ihren Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu inklusiver Pädagogik haben die Studierenden im Mittel kaum negative Einstellungen gegenüber Beeinträchtigung ( $M = 2,84$  ( $SD = 0,47$ ) bis  $M = 3,30$  ( $SD = 0,54$ )), recht positive Haltungen zur inklusiven Schule ( $M = 2,73$  ( $SD = 0,56$ ) bis  $M = 3,21$  ( $SD = 0,42$ )) und auf mittlerem Niveau ausgeprägte Bedenken bezüglich der Umsetzung inklusiven Unterrichts ( $M = 1,63$  ( $SD = 0,39$ ) bis  $M = 2,26$  ( $SD = 0,45$ )). Im SoSe 2017 haben die Studierenden der VG signifikant weniger negative Einstellungen ( $t(37) = -2,347$ ,  $p = 0,024$ ) und positivere Haltungen ( $t(37) = -2,795$ ,  $p = 0,008$ ) als die Studierenden der IG. Die Effekte sind als mittel bis groß zu bewerten (Einstellungen  $d_{Cohen} = 0,75$ , Haltungen  $d_{Cohen} = 0,90$ ) und wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass 18 von 20 Studierende der VG aufgrund ihrer Schwerpunktsetzung Inklusionspädagogik entsprechende universitäre Lerninhalte und schulische Lerngelegenheiten erhalten haben (vgl. Stichprobe). Signifikante Unterschiede bezüglich der Bedenken zu inklusiver Pädagogik zeigen sich hier nicht, jedoch im WiSe 2017/18. Dort haben die Studierenden der IG weniger Bedenken als Studierende der VG ( $t(28) = 2,436$ ,  $p = 0,021$ ; starker Effekt  $d_{Cohen} = 0,89$ ). Damit hat im SoSe 2017 die VG und im WiSe 2017/18 die IG positivere Ausprägungen in ihren Überzeugungen zu inklusiver Pädagogik.

Die Veränderungen in den hier erfassten Überzeugungen zu inklusiver Pädagogik sind für die Gesamtstichprobe im Prä-Post-Verlauf nicht statistisch bedeutsam

( $t(68) = 1,101, p = 0,275$ ).  $H_{2a}$  kann damit nicht bestätigt werden. Auch die  $H_{2b}$ , wonach Überzeugungen zu inklusiver Pädagogik positiv mit Performanzen im Klassenmanagement korrelieren, kann weder für die Teil- noch für die Gesamtskala bestätigt werden.

## Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung einer inklusiven Unterrichtspraxis

Auch hinsichtlich der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung einer inklusiven Unterrichtspraxis deuten die Angaben der Studierenden auf der sechsstufigen Antwortskala mit dem Fokus auf eine individualisierende Unterrichtsgestaltung ( $M = 4,10$  ( $SD = 0,66$ ) bis  $M = 4,60$  ( $SD = 0,66$ )), interdisziplinäre Kooperation ( $M = 3,97$  ( $SD = 0,69$ ) bis  $M = 4,55$  ( $SD = 0,97$ )) und den Umgang mit störendem Verhalten ( $M = 3,92$  ( $SD = 0,73$ ) bis  $M = 4,48$  ( $SD = 0,51$ )) in eine deutlich positive Richtung. Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen der IG und der VG zeigen sich ausschließlich im SoSe 2017, dabei jedoch bei allen drei Skalen (individualisierende Unterrichtsgestaltung  $t(37) = -2,326, p = 0,026, d_{Cohen} = 0,75$ ; interdisziplinäre Kooperation  $t(37) = -2,163, p = 0,037, d_{Cohen} = 0,69$ ; Umgang mit störendem Verhalten  $t(37) = -2,748, p = 0,009, d_{Cohen} = 0,88$ ). Im SoSe 2017 empfinden sich die Studierenden der VG als wirksamer bei der Umsetzung einer inklusiven Unterrichtspraxis als die Studierenden der IG. Dieser Effekt könnte erneut auf die überwiegende Studienschwerpunktsetzung Inklusionspädagogik in der VG zurückzuführen sein.

Die Veränderungen in den hier erfassten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung inklusiver Unterrichtspraxis sind für die Gesamtstichprobe im Prä-Post-Verlauf statistisch bedeutsam ( $H_{3a}, t(68) = -4,388, p = 0,000, d_{repeated\ Measures} = 0,49$ ). Die Effektstärke liegt hinsichtlich individualisierender Unterrichtsgestaltung bei  $d_{repeated\ Measures} = 0,33$  (kleiner Effekt), hinsichtlich interdisziplinärer Kooperation bei  $d_{repeated\ Measures} = 0,25$  (kleiner Effekt) und hinsichtlich des Umgangs mit Störungen bei  $d_{repeated\ Measures} = 0,62$  (mittlerer Effekt). Damit profitieren die Studierenden am Ende des Praxissemesters insbesondere bezüglich der selbst wahrgenommenen Wirksamkeit im Umgang mit herausforderndem SchülerInnenverhalten.  $H_{3a}$  kann bestätigt werden.

Die Korrelation der Prä-Post-Differenzen deutet darauf hin, dass sich mit zunehmenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch die Performanzen im Klassenmanagement erhöhen ( $r_s = 0,37, p < 0,01$ ). Dieser Zusammenhang zeigt sich insbesondere zwischen der Skala zum wirksamen Umgang mit Unterrichtsstörungen und allen Teilskalen des Klassenmanagements ( $r_s = 0,33$  bis  $r_s = 0,45, p < 0,01$ ).

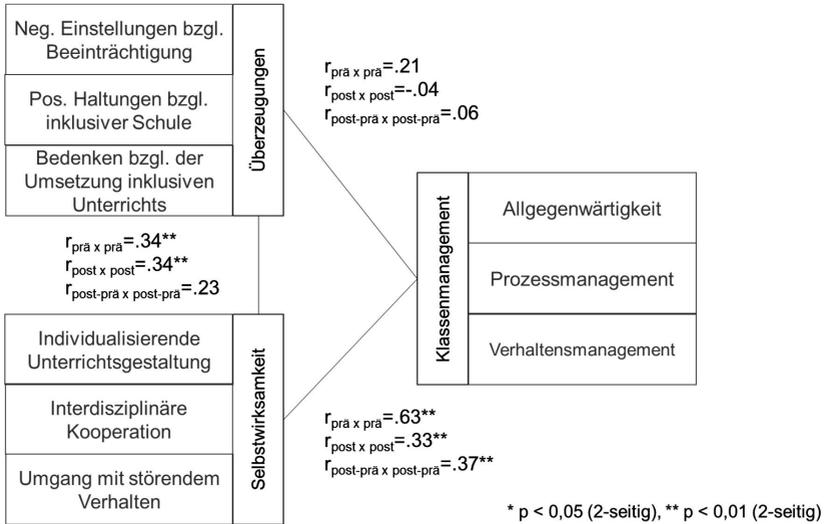


Abbildung 3: Korrelationen

## Die Bedeutung von (Selbstwirksamkeits-) Überzeugungen bezüglich inklusiver Bildung für den Interventionseffekt

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, ob Studierende mit positiven/negativen Überzeugungen (Ü+/Ü-) und Studierende mit niedrigen/hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SW+/SW-) bezüglich inklusiver Bildung in besonderer Weise vom Seminarconcept profitierten. Die geringsten Veränderungen in ihren klassenmanagementbezogenen Performanzen zeigen sich bei den Studierenden, die zu Beginn des Praxissemesters in Relation zur Referenzgruppe weniger überzeugt von den Zielen inklusiver Bildung waren. Die Angaben zu den Performanzen im Klassenmanagement (Post-Prä) fallen für jene mit relativ niedrigeren ( $n_{\text{Ü-}/\text{SW-}} = 7$ ,  $M = 0,29$  ( $SD = 0,49$ ),  $t(6) = -1,555$ ,  $p = 0,171$ ) und relativ höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts vergleichbar stabil aus ( $n_{\text{Ü-}/\text{SW+}} = 9$ ,  $M = 0,29$  ( $SD = 0,50$ ),  $t(8) = -1,732$ ,  $p = 0,121$ ). Sind Studierende jedoch überzeugter von den Zielen inklusiver Bildung nehmen ihre klassenmanagementbezogenen Handlungen eher zu ( $n_{\text{Ü+}/\text{SW-}} = 6$ ,  $M = 0,63$  ( $SD = 0,27$ ),  $t(5) = -5,767$ ,  $p = 0,002$ / $n_{\text{Ü+}/\text{SW+}} = 13$ ,  $M = 0,48$  ( $SD = 0,90$ ),  $t(12) = -1,905$ ,  $p = 0,081$ ). Das ist insbesondere dann der Fall, wenn sie sich zu Beginn des Praxissemesters weniger wirksam in der Umsetzung inklusiver Unterrichtspraxis einschätzten ( $d_{\text{repeated Measures Ü+}/\text{SW-}} = 3,04$ ).

## Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Evaluation eines Seminarkonzeptes, welches auf den Aufbau von Kompetenzen im Klassenmanagement angehender Lehrkräfte zielt. Zusammenhänge zwischen diesem Teil des Professionswissens und berufsbezogenen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu inklusiver Bildung wurden analysiert.

Zwar deuten die Befunde in die erwartete Richtung einer Zunahme von klassenmanagementbezogenem Handeln in der IG, jedoch erscheint dieser Zuwachs in Relation mit der VG insgesamt statistisch nicht oder bezüglich des Verhaltensmanagements wenig bedeutsam. Dies könnte neben einem grundsätzlichen Optimierungsbedarf der Intervention mehrere Ursachen haben: Beispielsweise könnte die Intervention nicht konsequent genug umgesetzt worden sein. Kramer, König, Kaiser, Ligtvoet und Blömeke (2017) arbeiteten heraus, dass sich ein systematischer Aufbau von Wissen im Klassenmanagement im Zeitverlauf eines Semesters nur dann feststellen lässt, wenn Studierende ein spezifisch auf das Klassenmanagement ausgerichtetes Seminar besuchen. Wenngleich die Platzierung in Begleitseminaren des Praxissemesters günstig erschien, so blieb zugunsten der ganzheitlich orientierten Perspektive auf die pädagogischen Erfahrungen der Studierenden insgesamt doch nur ein Teil der Zeit in den fünf Blöcken à zweieinhalb Stunden für die kriteriengeleitete Analyse des Klassenmanagements. Die Einschätzung der Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema Klassenmanagement lag bei den Studierenden der IG auf einer elfstufigen Skala im universitären Bereich bei  $M = 6,06$  ( $SD = 1,91$ ) und in der Schule bei  $M = 7,86$  ( $SD = 1,57$ ). Die Angaben der Studierenden der VG unterscheiden sich nicht signifikant davon (Universität:  $M = 5,91$  ( $SD = 1,99$ ), Schule:  $M = 8,00$  ( $SD = 1,26$ ), was darauf zurückzuführen sein könnte, dass die Intervention nicht »intensiv« genaug war oder dass das Thema Klassenmanagement in der VG mehr Raum einnahm als eine eingeplante videogestützte Einheit. Darüber hinaus könnten unberücksichtigte Drittvariablen potenzielle Effekte verwässern, denn das Praxissemester ist für die Studierenden häufig eine vielfältig herausfordernde und prägende Phase. Auch eine Überschätzung der Performanzen im Klassenmanagement im Prä-Test und/oder eine Unterschätzung im Post-Test ist denkbar (Stichwort: Praxisschock).

Die Daten deuten darauf hin, dass Studierende der IG im SoSe 2017 mehr hinsichtlich ihres Klassenmanagements profitierten, wenn sie nicht nur anhand von fremden, sondern auch mit eigenen Video- statt eigenen Textvignetten kriteriengeleitet klassenmanagementbezogene Handlungen reflektierten. Der Befund ist jedoch nicht statistisch signifikant. Wenngleich die Studierenden in der Untersuchung von Kramer et al. (2017) die videobasierte Reflexion als kognitiv aktivierender bewerteten als die transkriptgestützte Reflexion, so wurde dort im Vergleich eines video- gegenüber eines transkriptgestützten Seminars ebenfalls kein bedeutungsvoller Effekt für den Lernzu-

wachs festgestellt. Vor dem Hintergrund der auch in der vorliegenden Untersuchung positiver bewerteten Lernwirksamkeit der Arbeit mit Unterrichtsvideografien gegenüber Textvignetten durch die Studierenden selbst, erscheint die Methodenwahl des Seminarkonzepts dennoch zielführend.

Die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zur inklusiven Bildung erscheinen relativ stabil (Vergleich vor und nach dem Praxissemester). Eine Stabilität der Einstellung zu inklusivem Lernen resumieren auch Bosse et al. (2016) in einer Längsschnittuntersuchung mit Lehrkräften über fast eineinhalb Jahre (drei Messzeitpunkte). Die in jener Untersuchung ebenfalls festgestellte Stabilität in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen findet sich hier nicht. Die Studierenden der IG und der VG schätzten sich am Ende des Praxissemesters wirksamer bezüglich der Umsetzung inklusiver Unterrichtspraxis ein als am Anfang (kleine bis mittlere Effekte). Unterschiede in der Berufserfahrung von Studierenden und Lehrkräften könnten dabei eine Rolle spielen. Zudem kann die Befundlage zu typischen Entwicklungsverläufen bezüglich der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Studium und Praktikum insgesamt als widersprüchlich angesehen werden (Schüle, Besa, Schriek und Arnold 2017). Worauf der Zuwachs in der vorliegenden Untersuchung zurückzuführen ist, kann nicht genau bestimmt werden. Da ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einen Schutzfaktor bei der Stressbewältigung darstellen (Schmitz 2001), ist ihr Aufbau und Erhalt jedoch von elementarer Bedeutung für die LehrerInnen-Gesundheit. Eine vertiefende Analyse zu begünstigenden Faktoren (z. B. MentorInnenbetreuung) erscheint vor diesem Hintergrund bedeutsam.

Welche Rolle (Selbstwirksamkeits-)Überzeugungen bezüglich inklusiver Bildung beim Aufbau von Professionswissen – konkret im Bereich des Klassenmanagements – spielen, kann nicht abschließend beantwortet werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich der Umsetzung einer inklusiven Unterrichtspraxis in einem engeren Zusammenhang mit klassenmanagementbezogenen Handlungen stehen als mit Überzeugungen zu inklusiver Pädagogik. Bezüglich ihres Aufbaus könnte diesen jedoch eine Schlüsselrolle zukommen. Zugunsten einer zielführenden Weiterentwicklung von Seminarkonzepten in der LehrerInnenbildung gilt es interindividuelle Unterschiede in der Nutzung von Lerngelegenheiten zu erfassen und nutzbar zu machen.

## Literatur

- Avramidis, Elias, Phil Bayliss und Robert Burden. 2000. »A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority.« *Educational Psychology* 20 (2): 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, Elias, und Brahm Norwich. 2002. »Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature.« *European Journal of Special Needs Education* 17 (2): 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Baker, Pamela H. 2005. »Managing Student Behavior: How Ready Are Teachers to Meet the Challenge?« *American Secondary Education* 33 (3): 51–64.
- Bandura, Albert. 1977. »Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.« *Psychological Review* 84 (2): 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4): 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, Sigrid, Jan-Eric Gustafsson und Richard J. Shavelson. 2015. »Beyond Dichotomies.« *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1): 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blüthmann, Irmela, Diemut Ophardt, Felicitas Thiel und Gabriele Felsberger. 2011. »Wissenserwerb zum Thema Klassenmanagement im Lehramtsstudium. Individuelle und studiebezogene Einflussfaktoren.« *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung* 39 (4): 290–309.
- Bosse, Stefanie, Thorsten Henke, Christian Jäntsche, Jennifer Lambrecht, Miriam Vock und Nadine Spörer. 2016. »Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften.« *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1): 103–116.
- Bromfield, Carolyn. 2006. »PGCE Secondary Trainee Teachers & Effective Behaviour Management. An evaluation and commentary.« *Support for Learning* 21 (4): 188–193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00430.x>
- Brophy, Jere. 2006. »History of Research on Classroom Management.« In *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, herausgegeben von Carolyn M. Evertson und Carol S. Weinstein, 17–43. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, Jacob. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- de Boer, Anke, Sip J. Pijl und Alexander Minnaert. 2011. »Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature.« *International Journal of Inclusive Education* 15 (3): 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Doyle, Walter. 2006. »Ecological Approaches to Classroom Management.« In *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, herausgegeben von Carolyn M. Evertson und Carol S. Weinstein, 97–125. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Evertson, Carolyn M., und Carol S. Weinstein. 2006. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Feyerer, Ewald. 2014. »Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule.« *Österreichische pädagogische Zeitschrift Erziehung und Unterricht* 164 (3–4): 219–227.
- Feyerer, Ewald, Harald Reibnegger, Petra Hecht, Claudia Niedermair, Katharina Soukup-Altrichter, Christine Plaimauer, Eva Prammer-Semmler, Irene Moser und Sabine Bruch. 2016. »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), Elektronisches Testarchiv (PSYNDEX Tests-Nr. 9007118)*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.454>
- Forlin, Chris, Chris Earle, Tim Loreman und Umesh Sharma. 2011. »The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-service Teachers' Perceptions about Inclusion.« *Exceptionality Education International* 21 (3): 50–65.
- Fuchs, Lynn S., Douglas Fuchs und Norris Bishop. 1992. »Instructional Adaptation for Students at Risk.« *The Journal of Educational Research* 86 (2): 70–84. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941143>
- Gebauer, Miriam M. 2013. »Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrenden« In *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden: Schulischer Berufsalltag an Gymnasien*

- und Hauptschulen, herausgegeben von ders., 41–66. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00613-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00613-6_3)
- Gehrman, Marie-Luise, Iryna Karpjuk, Tim Linka, Erin Gerlach, Hendrik Lohse-Bossenz und Satyam A. Schramm. in Vorbereitung. »Entwicklung und Überprüfung eines Selbsteinschätzungsboogens von Performanzen im Klassenmanagement von (angehenden) Lehrkräften.«
- Ghaith, Ghazi, und Hussein M. Yaghi. 1997. »Relationships among Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation.« *Teaching and Teacher Education* 13 (4): 451–458. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5)
- Gold, Bernadette, Stephan Förster und Manfred Holodynski. 2013. »Evaluation eines videobasierenden Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht.« *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (3): 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Havers, Norbert (2015): »Kann Microteaching die Praxisrelevanz von Lehrerbildung verbessern?« In *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties »Visible Learning«*, herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Roswitha Stengl-Jörns, 161–174. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hecht, Petra, Claudia Niedermair und Ewald Feyerer. 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.
- Helmke, Andreas. 2015. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Bobingen: Klett und Kallmeyer.
- Hellermann, Christina, Bernadette Gold und Manfred Holodynski. 2015. »Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung.« *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47 (2): 97–109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>
- Jordan, Anne, Eileen Schwartz und Donna McGhie-Richmond. 2009. »Preparing Teachers for Inclusive Classrooms.« *Teaching and Teacher Education* 25 (4): 535–542. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kleinknecht, Marc, und Jürgen Schneider. 2013. »What Do Teachers Think and Feel when Analyzing Videos of Themselves and Other Teachers Teaching?« *Teaching and Teacher Education* 33: 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- Klitzing, Hans G. 2002. »Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfundzwanzig Jahre Forschung.« *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2): 194–214.
- Kopp, Bärbel. 2009. »Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?« *Empirische Sonderpädagogik* 1 (1): 5–25.
- Kounin, Jacob S. 2006. *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints: Vol. 3. Münster: Waxmann.
- Kramer, Charlotte, Johannes König, Gabriele Kaiser, Rudy Ligtvoet und Sigrd Blömeke. 2017. »Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung. Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (S1): 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>
- Kunter, Mareike, Thilo Kleickmann, Uta Klusmann und Dirk Richter. 2011. »Die Entwicklung pro-

- fessioneller Kompetenz von Lehrkräften.« In *Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Projekts COACTIV*, herausgegeben von Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 55–68. Münster: Waxmann.
- Linka, Tim, und Marie-Luise Gehrman. 2018. »Klassenmanagement im Schulzimmer und der Sporthalle – Entwicklung und Evaluation eines videogestützten Seminarconzeptes in den Praxisphasen der universitären Lehrerbildung.« In *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. PSI-Potsdam: Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung (2015–2018)*, herausgegeben von Andreas Borowski, Antje Ehlert und Helmut Prechtel, 201–215. Universitätsverlag Potsdam.
- Lohse-Bossenz, Hendrik, und Karsten Krauskopf. 2017. »Strukturiert und vernetzt – eine experimentelle Studie zur Reflexion von Unterrichtsvideos.« Vortrag gehalten auf der 82. *Tagung der Arbeitsgruppe empirisch pädagogische Forschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, Tübingen.
- Marzano, Robert J., Jana S. Marzano und Debra Pickering. 2003. *Classroom Management That Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Milner, H. Richard. 2002. »A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-efficacy and Persistence through »Crisis« Situations: Theoretical and Practical Considerations.« *The High School Journal* 86 (1): 28–35. <https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0020>
- Oliver, Regina M., Joseph H. Wehby und Daniel J. Reschly. 2011. »Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior.« *Campbell Systematic Reviews* 4: 1–55.
- Ophardt, Diemut, Valentina Piwowar und Felicitas Thiel. 2017. »Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement« In *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*, herausgegeben von Cornelia Gräsel und Kati Trempler, 133–152. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_8)
- Pawelzik, Janina 2017. »Zusammenhänge zwischen Überzeugungen von Studierenden zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht und praxisbezogenen Lerngelegenheiten: Eine Studie im Rahmen des Projektes »Integration von Theorie und Praxis – Partnerschulen (ITPP)« Inauguraldissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Pigge, Fred L., und Marso, Ronald N. 1997. »A Seven-year Longitudinal Multi-Factor Assessment of Teaching Concerns Development through Preparation and Early Years of Teaching.« *Teaching and Teacher Education* 13 (2): 225–235. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00014-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00014-5)
- Reusser, Kurt, und Christine Pauli. 2014. »Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 642–661. Münster: Waxmann.
- Sadler, Jane. 2005. »Knowledge, Attitudes and Beliefs of the Mainstream Teachers of Children with a Preschool Diagnosis of Speech/Language Impairment.« *Child Language Teaching and Therapy* 21 (2): 147–163. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct286oa>
- Schmitz, Gerdmarie S. 2001. »Kann Selbstwirksamkeitserwartung vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern.« *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 48 (1): 49–67.
- Schüle, Christoph, Kris-Stephen Besa, Josina Schriek und Karl-Heinz Arnold. 2017. »Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7 (1): 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9>
- Schwarzer, Ralf, und Lisa M. Warner. 2014. »Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und

- Lehrern.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 496–510. Münster: Waxmann.
- Seidel, Tina, und Felicitas Thiel. 2017. »Standrads und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (S1): 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0726-6>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2018. *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016: Dokumentation Nr. 214, Juni 2018*. Zugriff 02. April 2019. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- Sermier Dessemontet, Rachel, Valérie Benoit und Gérard Bless. 2011. »Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration.« *Empirische Sonderpädagogik* 3 (4): 291–307.
- Sharma, Umesh, Tim Loreman und Chris Forlin. 2012. »Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (1): 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, Umesh, und Laura Sokal. 2016. »Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices?« *Australasian Journal of Special Education* 40 (01): 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Wallace, Teri, Amy Reschly Anderson, Tom Bartholomay und Susan Hupp. 2002. »An Ecobehavioral Examination of High School Classrooms That Include Students with Disabilities.« *Exceptional Children* 68 (3), 345–359. <https://doi.org/10.1177/001440290206800304>
- Wang, Margaret C., Geneva D. Haertel und Herbert J. Walberg. 1994. »What Helps Students Learn? Spotlight on Student Success.« *Educational Leadership* 51: 74–79.
- Woodcock, Stuart, und Andrea Reupert. 2012. »A Cross-sectional Study of Student Teachers' Behaviour Management Strategies throughout their Training Years.« *Australian Educational Researcher* 39 (2): 159–172. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-012-0056-x>
- Woolfolk, Anita E., Barbara Rosoff und Wayne K. Hoy. 1990. »Teachers' Sense of Efficacy and their Beliefs about Managing Students.« *Teaching and Teacher Education* 6 (2): 137–148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)

## Die AutorInnen

Marie-Luise Gehrman, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam am Lehrstuhl Inklusionspädagogik – Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Gefühls- und Verhaltensstörungen des Kindes- und Jugendalters (Diagnostik, Prävention, Intervention), Peereinflussprozesse im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung sowie Förderung des Klassenmanagements in der LehrerInnenbildung mittels Micro-teaching.

Kontakt: [mgehrman@uni-potsdam.de](mailto:mgehrman@uni-potsdam.de)

Satyam Antonio Schramm, Prof. Dr. Dipl.-Psych., ist Professor für Inklusionspädagogik – Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an der Universität Potsdam. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Gefühls- und Verhaltensstörungen des Kindes- und Jugendalters, Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters, Frühkindliche Sprachentwicklung sowie die Evaluation von Präventions- und Interventionskonzepten.

Kontakt: [satyam.schramm@uni-potsdam.de](mailto:satyam.schramm@uni-potsdam.de)

# Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht?

## Perspektiven aus der Berufspraxis

*Franziska Greiner, Sabine Sommer, Stefanie Czempiel & Bärbel Kracke*

Journal für Psychologie, 27(2), 117–142

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-117>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Die Forschung zu professionellen Lehrkompetenzen im Kontext Inklusion fokussiert bislang Einstellungen und bildet das professionelle Wissen unzureichend ab. Der vorliegende Beitrag untersucht, welche Wissensbestände aus Sicht von in inklusiven Settings tätigen Lehrkräften notwendig sind, um mit Inklusion im schulischen Kontext professionell umgehen zu können. Mit einem literaturbasierten Kategoriensystem wurden die Interviews von 53 Lehrkräften verschiedener Schulformen analysiert. Zunächst wird die Perspektive aller befragten Lehrkräfte dargestellt, anschließend erfolgt eine nach Schulform und Schulentwicklungsstand differenzierte Auswertung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte die aus der Forschungsliteratur abstrahierten Wissensbestände nennen, diese jedoch um induktive Kategorien ergänzt werden sollten. Dabei unterscheiden sich die Aussagen hinsichtlich der Schulformen. Sichtbar wird auch ein Zusammenhang zwischen Schulkontext und Professionalisierung der einzelnen Lehrkraft, welcher konkrete Hinweise für die Gestaltung von inklusionsbezogenen Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften geben kann.

*Schlüsselwörter:* Inklusion, Professionalisierung, Wissen, Praxis

### Summary

#### What knowledge do teachers need for inclusive education? Perspectives on Professional Practice

Research about teaching competencies in the context of inclusion focuses so far attitudes and does not take adequate account of professional knowledge. This paper investigates what kind of knowledge is relevant from the view of teachers in practice to handle inclusion in schools. Interviews of 53 teachers of different types of school were analysed qualitatively with a literature based category system. First, the perspective of all interviewed teachers is presented. It follows an analysis, which regards the type of school and the level of school development. Our results show that teachers use the categories, which are abstracted from the

research literature. These categories need to be supplemented by inductive categories. There is a difference between the types of school, and a relation between school context and professional development of individual teachers. This could be discussed as a specific indication for teacher trainings, which aim to foster inclusive competencies.

*Key words:* inclusion, professional development, knowledge, professional practice

## 1 Problemstellung

Obwohl die Forderung nach inklusiver Bildung in Deutschland nicht erst 2009 mit der Ratifizierung der UN-BRK entstanden ist (Preuss-Lausitz 2018), erfährt sie seitdem vermehrt Aufmerksamkeit in der öffentlichen Diskussion. Die Gestaltung und Umsetzung inklusiver Bildung im Rahmen von schulischem Unterricht stellt Lehrkräfte vor eine anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Aufgabe, für die sich die meisten nicht ausreichend qualifiziert fühlen (Leipziger et al. 2012; Reh 2005; Gebauer et al. 2013; Reuter et al. 2016).<sup>1</sup>

Im kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatz stellen Überzeugungen und Werthaltungen einen Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar (Baumert und Kunter 2006). Sie gelten als wesentliche Gelingensbedingung für die Umsetzung inklusiver Bildung (u. a. Avramidis und Norwich 2002; Sharma et al. 2008) und wurden bereits in zahlreichen Studien fokussiert. So hat sich herausgestellt, dass die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowohl bei Lehramtsstudierenden (z. B. Greiner, Taskinen, & Kracke 2020; Hecht et al. 2016) als auch bei in der Schule tätigen Lehrkräften (u. a. Bosse et al. 2016; Savolainen et al. 2012; de Boer et al. 2011; Hellmich und Görel 2014; Trumpa et al. 2014) tendenziell neutral bis positiv ausgeprägt sind, wobei die Bereitschaft für die Übernahme von Unterricht in inklusiven Settings häufig von Skepsis geprägt ist (Leipziger et al. 2012; Avramidis und Norwich 2002; Eberl 2000). Dies deutet darauf hin, dass eine positive Einstellung zu Inklusion nicht automatisch zu Realisierungsbestrebungen führt (Amrhein 2011, 58ff.). So gilt festzuhalten, dass positive Einstellungen eine wichtige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Umsetzung inklusiver Bildung bilden (ebd., 135f.). Überdies hat sich empirisch gezeigt, dass es sich bei Einstellungen um recht stabile Konstrukte handelt (Wilkins und Nietfeld 2004; Bosse et al. 2016), was im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften, zum Beispiel im Rahmen des Lehramtsstudiums, zu berücksichtigen ist.

Die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) macht deutlich, dass Einstellungen zu Inklusion mit Wissen zusammenhängen: »Eine be-

stimmte Einstellung oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes Wissen oder Verständnis und schließlich Fähigkeiten, um dieses Wissen in einer konkreten Situation anzuwenden« (13). Auch Wilkins und Nietfeld (2004) betonen den Zusammenhang von Einstellungen und Wissen im Kontext von Inklusion: »Teachers are generally fearful of inclusion because of their lack of knowledge« (116).

In diesem Zusammenhang blieb die Perspektive der Lehrkräfte bislang unterrepräsentiert, obwohl sie als PraxisexpertInnen den Unterricht gestalten und für das gemeinsame Lernen im Klassenverband, unter den Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule, verantwortlich sind. Daher fokussiert der vorliegende Beitrag, welches Wissen aus Sicht von in der Berufspraxis tätigen Lehrkräften für die Gestaltung inklusiven Unterrichts notwendig ist. Die über teilstandardisierte Interviews gewonnenen Aussagen werden sowohl allgemein für alle befragten Lehrkräfte als auch getrennt nach Schulformen und dem schulischen Entwicklungsstand hinsichtlich Inklusion dargestellt. Damit leistet der Beitrag zum einen eine wichtige Ergänzung zu bisherigen Konzeptualisierungen inklusionsspezifischer Kompetenzen und Wissensbestände um die berufspraktische Perspektive von Lehrkräften. Zum anderen liefern die nach Schulformen und Schulentwicklungsständen differenzierten Analyseergebnisse konkrete Hinweise für die Schwerpunktsetzung bezüglich bestimmter Wissensbestände in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

## 2 Inklusionsspezifisches Professionswissen

Obwohl das Professionswissen von Shulman (1986) sowie Baumert und Kunter (2011) als Kern professioneller Kompetenz von Lehrkräften betrachtet wird, wurde es im Kontext der bisherigen Inklusionsforschung kaum untersucht. Im Folgenden sollen zunächst Kompetenzmodelle skizziert werden, an der sich eine Verortung inklusionsspezifischen Professionswissens orientieren könnte.

Einen sehr umfangreichen Vorschlag macht die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) in dem *Profil für inklusive Lehrkräfte*, das im Rahmen des Projekts *Teacher Education For Inclusion* (TE4I) auf Grundlage von ExpertInnendiskussionen entstanden ist. Die in dem Profil aufgeführten Kompetenzbereiche bestehen jeweils aus 1) Einstellungen und Überzeugungen, 2) Wissen und Verständnis, 3) Fertigkeiten und Fähigkeiten, und beziehen sich wiederum auf vier Werte: a) Wertschätzung der Diversität der Lernenden, b) Unterstützung aller Lernenden, c) Mit anderen zusammenarbeiten und d) Persönliche berufliche Weiterentwicklung. Aus der Kombination von Kompetenzbereichen und Werten entsteht ein 124 Facetten umfassendes Kompetenzprofil. Davon beziehen sich 35 Facetten auf den Kompetenzbereich Wissen und Verständnis. Beispielsweise werden das »Wissen über die Bildungsgeset-

ze und den entsprechenden rechtlichen Rahmen« (European Agency 2012, 8) oder »das Erkennen des Wertes und Nutzens der Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften und sonstigen Fachkräften aus dem Bildungsbereich« (ebd., 6) genannt. Insgesamt bietet das Kompetenzprofil eine äußerst differenzierte und internationale Orientierung, die die Perspektiven verschiedener AkteurInnen enthält. Allerdings ist der sehr umfangreiche Vorschlag als Rahmen für die empirische Erfassung inklusionsspezifischen Professionswissens ungeeignet. Für die empirische Überprüfung und vor allem Replizierbarkeit dürfte eine Synthese mit etablierten Kompetenzmodellen (Baumert und Kunter 2011; Beck et al. 2008) gewinnbringend sein.

In starkem Kontrast zu der umfangreichen Auflistung inklusionsrelevanter Kompetenzen der European Agency steht das Wissen über »Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden (Heterogenität)« von Voss et al. (2015, 195), welches als Facette des pädagogisch-psychologischen Wissens im Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2011) ergänzt wurde. Dies verdeutlicht einerseits, dass der Umgang mit Heterogenität als Anforderung an Lehrkräfte in Kompetenzmodellen und damit als Aspekt pädagogischer Professionalität betrachtet wird, andererseits scheint diese allgemein formulierte Erweiterung angesichts der vielschichtigen Aufgaben von Lehrkräften im Bereich der inklusiven Bildung (Melzer und Hillenbrand 2013; Moser 2013; Wittek 2016) zu unspezifisch zu sein.

Eine differenziertere Übersicht über notwendige Kompetenzen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts legen Fischer und Kollegen (2014) vor. Angelehnt an das Konzept der »adaptiven Lehrkompetenz« von Beck et al. (2008), die definiert wird als die Fähigkeit einer Lehrperson, »Unterricht[s] so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben« (Beck et al. 2008, 47), schlüsseln Fischer et al. (2014) die dahinterliegenden Kompetenzen für den Kontext inklusiver Bildung auf. Sie unterscheiden fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen. Operationalisiert werden diese Kompetenzdimensionen vor allem kognitiv, das heißt als Wissen und Kenntnisse (z. B. Kenntnisse über selbstreguliertes und kooperatives Lernen) (ebd., 3). Insofern kann das Modell von Fischer et al. (2014) einen theoretischen Rahmen für die Frage nach den kognitiven Kompetenzkomponenten für die Arbeit in inklusiven Settings bilden.

Einen empirisch fundierten Rahmen liefern König et al. (2017). Sie fokussieren das inklusionsspezifische Professionswissen explizit und operationalisieren es in Anlehnung an das allgemein-pädagogische Wissen (General Pedagogical Knowledge) (Voss et al. 2015; König 2014), indem sie dieses um die zwei Kernanforderungen *Diagnostik* und *Intervention* auf Unterrichtsebene erweitern. Das pädagogische Wissen zu Diagnostik im inklusiven Unterricht umfasst das Wissen über individuelle Lernvoraussetzungen (Sta-

tusdiagnostik) und Lernprozesse (Prozessdiagnostik) sowie methodisches Wissen über Diagnose (König et al. 2017, 228). Das pädagogische Wissen zum Intervenieren im inklusiven Unterricht wird definiert als Wissen über Klassenführung und Strukturierung sowie Wissen über Binnendifferenzierung und Individualisierung (z. B. Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs). Zur Erfassung dieser Wissensbestände wurde ein Test konstruiert, der sechs Skalen umfasst. Die Erprobung des Tests an 409 Lehramtsstudierenden (Regelschule: n = 237, Sonderpädagogik: n = 172) wies auf eine Reliabilität des Tests für die Kohorte der Sonderpädagogikstudierenden hin, nicht jedoch für die Studierenden des Regelschullehramts. So werfen König et al. (2017) die Frage auf, inwieweit sich das getestete Wissen von spezialisiertem sonderpädagogischem Wissen abgrenzen lässt.

Darüber hinaus merken die AutorInnen an, dass der Test nicht auf Anforderungen eingeht, die möglicherweise außerhalb des Unterrichts liegen (z. B. die Kooperation in multiprofessionellen Teams) und eine empirische Prüfung des für inklusive Settings notwendigen Wissens weiterhin ausstehe (ebd., 239).

Der Überblick über aktuelle Kompetenzmodelle zeigt, dass spezifische Ansätze zur Modellierung des für die Realisierung inklusiver Bildung notwendigen Wissens rar sind. Zudem spielt bislang die Perspektive der schulischen Praxis keine oder nur eine untergeordnete Rolle – entweder wurden inklusionsspezifische Kompetenzbereiche und die darin eingebetteten Wissensbestände theoretisch abgeleitet (Fischer et al. 2014) oder an Lehramtsstudierenden untersucht (König et al. 2017). Lediglich die European Agency (2012) hat bei der Erstellung des Kompetenzprofils verschiedene StakeholderInnen wie ReferendarInnen, Eltern und SchülerInnen einbezogen. Allerdings kann hier durch die Vermischung der diversen Perspektiven die Sichtweise der Lehrkräfte nicht isoliert betrachtet werden. Um inklusionsspezifisches Professionswissen zu bestimmen, sind jedoch insbesondere die Perspektiven der Lehrkräfte relevant, da sie ExpertInnen für inklusiven Unterricht sind bzw. werden sollen und für die Umsetzung von inklusiver Bildung maßgeblich Verantwortung tragen.

An dieser Forschungslücke setzt der vorliegende Beitrag an und fokussiert auf Basis von Interviewdaten zunächst die Frage, welche Wissensbestände aus Sicht von in der Praxis tätigen Lehrkräften notwendig sind, um mit Inklusion im schulischen Kontext professionell umgehen zu können. Im Zuge dessen sollen die bestehenden Konzeptualisierungen inklusionsrelevanter Kompetenzen und Wissensbestände mit der Perspektive der Berufspraxis abgeglichen werden. Davon ausgehend, dass jede Schule einen jeweils spezifischen Kontext für die Professionalisierung von Lehrkräften bildet, interessiert zweitens die Frage, ob sich die Sichtweisen der Lehrkräfte aus Schulen unterschiedlicher Entwicklungsstände in Bezug auf die zentralen Wissensbestände für Inklusion unterscheiden. Mit dieser differenzierten Analyse der Interviewaussagen der Lehrkräfte sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie die Forschungsmodelle von den

PraktikerInnen unter Berücksichtigung von Schulform und Schulentwicklungsstand inhaltlich gefüllt werden.

### **3 Professionalisierung im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtskultur**

Da Lehrkräfte als AkteurInnen im Rahmen einer spezifischen Schulrealität zu verstehen sind (Fend 2008) und anzunehmen ist, dass die Sicht auf relevante Wissensbestände von bestimmten Kontexten beeinflusst wird, wird nachfolgend ein Modell zur Identifizierung der Qualität von inklusiver Schul- und Unterrichtskultur erläutert, welches zu den Interviewaussagen der Lehrkräfte in Beziehung gesetzt werden soll.

Die Realisierung von Inklusion ist nicht ohne eine Entwicklung der gesamten Schule zu denken (Booth und Ainscow 2002; Amrhein und Badstieber 2013). Dabei sind Schulentwicklung und professionelle Entwicklung der Lehrkräfte eng miteinander verbunden (Rolff 2013; Leidig und Hennemann 2018). Schulentwicklung kann auf die Professionalisierung der Lehrkräfte behindernd oder unterstützend wirken (Plate 2017). Die Einzelschule bildet dabei nicht nur einen spezifischen Handlungs- und Wirkungs-, sondern auch Erfahrungsraum für die Lehrkräfte. Somit stellt der Kontext der Einzelschule einen wichtigen Einflussfaktor für die professionelle Kompetenzentwicklung der darin tätigen Lehrkräfte dar (Kunter et al. 2011; Fessler und Christensen 1992). Neben dem Entwicklungsstand der Einzelschule können allgemein schulformspezifische Unterschiede in den Blick genommen werden: Die Studien von Klemm (2015) und Forsa (2017) zeigen, dass Inklusion in der Grundschule bereits in größerem Umfang umgesetzt wird. Da Grundschullehrkräfte den Umgang mit Heterogenität als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses definieren (Scheer et al. 2015), ist anzunehmen, dass Grundschulen einen anderen Entwicklungskontext für die Professionalisierung der Lehrkräfte als weiterführende Schulen bieten (Laubenstein et al. 2015).

In dem von Kracke und Kolleginnen (2019) entwickelten Modell zum Entwicklungsstand der inklusiven Schul- und Unterrichtskultur werden drei Entwicklungsstufen auf dem Weg zur inklusiven Schule herausgearbeitet, die auf sieben gleich gewichteten, aus der Forschungsliteratur abgeleiteten Merkmalen von inklusiver Schul- und Unterrichtskultur basieren. Die Gruppe der Schulen, die als »Identifiziert Fortgeschrittene« klassifiziert werden, zeichnet sich aus durch einen relativ hohen Anteil von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ein Konzept für den konstruktiven Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft im Unterricht, ein mehrdimensionales Leistungskonzept, durch multiprofessionelle Kooperation, Diffe-

renzung und Individualisierung im Unterricht sowie durch eine Schülerorientierung und Öffnung des Unterrichts (z. B. erkennbar an einer vorbereiteten Lernumgebung). Die »Teilweise Fortgeschrittenen« (Schulen) weisen Entwicklungsansätze der zugrunde gelegten Merkmale auf, das heißt, einzelne Aspekte inklusiver Schule sind bereits angelegt (z. B. Strukturen für Kooperation im Kollegium). Schule und Unterricht der »EinsteigerInnen« sind geprägt von einer geringen Zahl an SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einem eindimensionalen kognitiven Leistungskonzept, einer vorwiegend äußeren Differenzierung der Unterrichtsinhalte und einer deutlichen Lehrerorientierung sowie dem Fehlen der übrigen drei Merkmale (ebd., 149). Anhand der beschriebenen Merkmale sowie auf Grundlage der vorhandenen qualitativen und quantitativen Daten (siehe 4.) wurde in einem ExpertInnenrating jede Schule nach den oben genannten Merkmalen einem Entwicklungsstand inklusiver Schul- und Unterrichtskultur zugeordnet: »EinsteigerInnen«, »Teilweise Fortgeschrittene« oder »Identifizierte Fortgeschrittene« (Sommer et al. 2017; Kracke et al. 2019). Auf diese Weise wurden 13 Schulen als »EinsteigerInnen«, fünf Schulen als »Teilweise Fortgeschrittene« und vier Schulen als »Identifiziert Fortgeschrittene« charakterisiert.

#### 4 Forschungsfragen und Methode

Aus der Forschungslücke und dem soeben beschriebenen Zusammenhang von Schulentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte resultieren zwei Forschungsfragen, die im Folgenden untersucht werden:

- 1) Welche Wissensbestände erachten in der Praxis tätige Lehrkräfte für den Umgang mit Inklusion als notwendig?
- 2) Unterscheiden sich die Antworten der Lehrkräfte in Abhängigkeit von Schulform (Grundschule vs. Gesamt-/Gemeinschaftsschule vs. Gymnasium) und Entwicklungsstand der Schule (»Einsteiger« vs. »Teilweise Fortgeschrittene« vs. »Identifiziert Fortgeschrittene«)?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein Teildatensatz aus dem bereits abgeschlossenen Forschungsprojekt »Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena« für eine Sekundäranalyse genutzt. Der umfangreiche Originaldatensatz umfasst neben Unterrichtsbeobachtungen und einer Fragebogenerhebung, teilstandardisierte Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Schulbegleitungen, Eltern, SchülerInnen sowie VertreterInnen des Schulträgers und der Schulaufsicht. Alle allgemeinbildenden Schulen einer Kommune waren in die Untersuchung eingebunden (Kracke und Sasse 2019). Von jeder Schule sollten zwei Lehrkräfte und ein/e SonderpädagogIn interviewt

werden. Dieses Vorhaben ließ sich in 68 Prozent der Schulen realisieren. In den restlichen Schulen konnten ein oder zwei Lehrkräfte befragt werden. Die Befragung fand in den Jahren 2012 und 2013 statt.

Für die Auswertung der in den Interviews gestellten Frage »Was sind notwendige Wissensbestände für den Gemeinsamen Unterricht?« wurden insgesamt Interviews von 53 Lehrkräften aus 22 verschiedenen Schulen einbezogen. Damit wurden alle vorhandenen Interviews mit Lehrkräften und SonderpädagogInnen – mit Ausnahme von drei Interviews mit PädagogInnen einer Waldorfschule (freie Schule) und eines Gruppeninterviews – einbezogen. Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Interviews im Durchschnitt 46,62 Jahre alt ( $SD = 8,21$ ) und überwiegend weiblich (48 Frauen = 90,6%). Unter den 53 Personen sind 16 ausgebildete Grundschullehrkräfte, acht Regelschullehrkräfte, 13 Gymnasiallehrkräfte und 16 SonderpädagogInnen. Von den 53 Befragten arbeiten 25 an Grundschulen (47%), 14 an Gemeinschaftsschulen (27%), fünf an Gesamtschulen (10%) und neun an Gymnasien (17%). Die befragten Lehrkräfte haben durchschnittlich 21,75 Jahre ( $SD = 10,45$ ) Berufserfahrung.

Nach einer ersten Sichtung der Daten, die dem Überblick über Struktur und Umfang des Datenmaterials diene, wurde ein Kategoriensystem erstellt, das fünf deduktive, aus der Theorie (Fischer et al. 2014; European Agency 2012; König et al. 2017) abgeleitete Kategorien umfasste: *Wissen über Kooperation*, *Wissen über Diagnostik*, *Wissen über fachdidaktische Adaption*, *unterrichtsfachspezifisches Wissen* und *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* (siehe Tabelle 1). Eine erste Probecodierung durch drei Forscherinnen zeigte, dass sich das Kategoriensystem für die Analyse des Datenmaterials prinzipiell eignet. Zum Teil wurden Ankerbeispiele ergänzt und Definitionen präzisiert. Darüber hinaus wurde das Kategoriensystem – ausgehend vom gesamten Datenmaterial – um die Kategorien *Wissen über rechtliche Grundlagen*, *Wissen über familiären Hintergrund*, *Wissen über Informationsbeschaffung* und *Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts* erweitert.

Das überarbeitete Kategoriensystem bildete die Grundlage für die Prüfung der Intercoderreliabilität: Die Codierung durch zwei voneinander unabhängige CodiererInnen ergab eine zufriedenstellende prozentuale Übereinstimmung zwischen 85% und 100% bei allen Kategorien. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde das gesamte Datenmaterial schließlich mit der Technik der inhaltlichen Strukturierung analysiert, die in einer quantifizierenden Ergebnisaufbereitung mündete (Mayring 2010). Die für die Analyse genutzten Kategorien, deren Definition und zugehörige Ankerbeispiele sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Da das Wissen über inklusiven Unterricht geteiltes Wissen sein sollte, das heißt Wissen, welches alle AkteurInnen in einer Schule benötigen, erfolgt zunächst ganz bewusst die gemeinsame Darstellung der verschiedenen Professionen (Grundschullehrkräfte, SonderpädagogInnen, Gemeinschafts-/Gesamtschullehrkräfte und Gymnasiallehrkräf-

te). Diese Entscheidung wird auch durch die zu beobachtende Rollenveränderung der Professionen und des professionellen Selbstverständnisses gestärkt, da zum Beispiel die Aufgaben von SonderpädagogInnen und Regelschullehrkräften große Überschneidungsbereiche aufweisen und in der Praxis immer wieder ausgehandelt und geklärt werden müssen (Moser 2016).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
<b>Deduktive Kategorien</b>		
Wissen in Bezug auf Kooperation	Wissen über <ul style="list-style-type: none"> <li>– unterschiedliche Funktionen verschiedener Kooperationsformen</li> <li>– Rollenklärung, Zuständigkeiten und Verantwortung</li> <li>– Strukturen für Kooperation</li> <li>– Schulexterne ExpertInnen (z.B. PsychologInnen) und die Zusammenarbeit mit den Eltern</li> </ul>	»Das Grundlegendste ist meines Erachtens, dass der Fachlehrer und der GU-Lehrer zusammenarbeiten.«
Wissen in Bezug auf Diagnostik (König et al. 2017)	Wissen über <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dispositionen und individuelle Unterschiede (Statusdiagnostik)</li> <li>– Lernprozesse (Prozessdiagnostik)</li> <li>– methodisches Wissen über Diagnose</li> </ul>	»Na man muss wissen, auf welcher Entwicklungsstufe sich die einzelnen Kinder erst mal befinden.“
Wissen über fachdidaktische Adaption (Fischer et al. 2014)	Wissen über den gezielten Einsatz verschiedener Unterrichts- und Sozialformen	»Auf jeden Fall Wissen über Differenzierung. Wie ich Differenzierung handeln kann auf so unterschiedlichen Leistungsniveaus und trotzdem alle im gleichen Klassenraum unterrichte.«
Unterrichtsfachspezifisches Wissen (Weinert, 2000)	Wissen über die zu vermittelnden Lerninhalte und ihre didaktische Strukturierbarkeit	»Jeder von uns muss ein Fachmann in seinem Fach sein, damit er den Kindern, dass eben auch so aufdröseln kann, wie es jeder braucht und man muss auch den Mut haben abzuspecken.«
Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Wissen über die Spezifität einzelner sonderpädagogischer Förderschwerpunkte (KMK, 2011) und konkrete Fördermaßnahmen	»Was man als Lehrer wissen sollte, bevor man das Kind bekommt, was gibt es für einen Förderschwerpunkt.«

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
<b>Induktive Kategorien</b>		
Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen	Wissen über familiäre Unterstützung und Belastungsfaktoren sowie Wohnverhältnisse	»Wie wird sein Alltag neben der Schule gewährleistet? sprich, wie läuft es im Elternhaus? Gibt es ein Elternhaus oder lebt er im Heim?«
Wissen über rechtliche Grundlagen [in vivo-Kategorie]	Wissen über rechtliche Rahmenbedingungen (z.B. in Bezug auf Medikamentengabe)	»Dann muss man auch Wissen haben über rechtliche Grundlagen, was man darf, was man nicht darf.«
Wissen über Informationsbeschaffung	Wissen darüber, wie und wo fehlende Informationen gewonnen werden können	»Ja, sowas, ja, wenn ich es nicht weiß. Kooperationspartner suchen oder Beratungsstellen suchen, wo ich eben mir das Wissen herholen kann.«
Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts	Wissen über die Ziele und die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts	»Was ist Gemeinsamer Unterricht? Wie sollte Gemeinsamer Unterricht funktionieren? Was sind die Hintergründe?«

Tabelle 1: Kategorien, Definition und Ankerbeispiele

Um die Aussagen der Lehrkräfte vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungsgrade inklusiver Schul- und Unterrichtskultur zu deuten und damit der zweiten Forschungsfrage nachgehen zu können, wurde das Modell von Kracke et al. (2019) (vgl. 3.) herangezogen.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Wissen für inklusiven Unterricht

Im Folgenden werden die Ergebnisse deskriptiv und zunächst ohne Berücksichtigung interindividueller Unterschiede der Befragten dargestellt. Jede Kategorie wurde pro Interview nur einmal vergeben. Damit entspricht die Häufigkeit der Nennung auch der Anzahl der Interviewpersonen, die sich zu dem entsprechenden Thema geäußert hat.

#### Deduktive Kategorien

Am häufigsten ließen sich die Aussagen der befragten Lehrkräfte der Kategorie *Wissen in Bezug auf Kooperation* zuordnen (in 29 von 53 Interviews; 55%). Davon wurden

Kategorie	Häufigkeit der Nennung (in %)
<b>Deduktive Kategorien</b>	
Wissen in Bezug auf Kooperation	55%
Wissen in Bezug auf Diagnostik	30%
Wissen über fachdidaktische Adaption	42%
Unterrichtsfachspezifisches Wissen	4%
Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte	47%
<b>Induktive Kategorien</b>	
Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen	11%
Wissen über rechtliche Grundlagen	4%
Wissen über Informationsbeschaffung	15%
Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts	4%

Tabelle 2: Nennungen der Wissenskategorien (allgemein)

20 Aussagen als *Wissen in Bezug auf schulinterne Kooperation* (38%) und neun als *Wissen in Bezug auf die Kooperation mit externen ExpertInnen* codiert (17%) (vgl. Tabelle 2).

Exemplarisch für das *Wissen in Bezug auf schulinterne Kooperation* steht folgende Aussage:

»Oder, dass der Lehrer eben sagt, der Klassenlehrer, der das Kind kennt, in welchen Situationen der vielleicht dann da ausrastet, immer, oder so. Oder was dahintersteht und wieso, und wie man das vielleicht vermeiden kann, und so. Dass man sich so darüber schon austauscht, ja.« [sic] [L39]

Eine andere Lehrkraft weist darauf hin, dass für sie das Wissen über die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der beteiligten AkteurInnen wichtig sei:

»Also, das sind eigentlich so die Sachen. Wer ist dafür eigentlich verantwortlich. Ist es die Mutter? Ist es der Schulbegleiter? Ist es die Lehrerin?« [L11]

Erwähnt wird zudem der Kontakt zu *außerschulischen ExpertInnen*:

»Prinzipiell sollte man Kontakt mit dem Psychologen, Logopäden etc. haben. Je nachdem in welche Einrichtung das Kind außerhalb der Schule geht.« [L53]

»Ich denke, viel wichtiger ist eine Multiprofessionalität und eine Multiperspektivität in dem Ganzen.« [L19]

An zweiter Stelle der Nennungen steht die Kategorie *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* (in 25 von 53 Interviews; 47%) (vgl. Tabelle 2), die mit folgender exemplarischer Aussage illustriert werden kann:

»Na einmal sollte man sich auskennen, besonders gut auskennen in den Krankheitsbildern beziehungsweise sonderpädagogischen Förderbedarf, den die Kinder haben [...].« [L51]

Über ein Drittel der befragten Lehrkräfte (in 22 von 53 Interviews; 42%) thematisiert in ihrer Antwort auf die Frage nach notwendigen Wissensbeständen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts das *Wissen über fachdidaktische Adaption* (vgl. Tabelle 2).

»Dann wenn ich, kriege ich das Kind in die Klasse, passt das mit meinen methodischen Ansätzen, wie ich arbeite, kann ich das, wenn ich frontal unterrichte, kriege ich das dann überhaupt noch geregelt, mit dem, was das Kind leisten kann? Kann ich dann einen erfolgreichen Unterricht gewährleisten? Das ist, glaube ich, ganz wesentlich.« [L44]

Ähnlich betont eine andere Lehrkraft die Notwendigkeit des Wissens über fachdidaktische Adaption:

»Ja man muss eine große Methodenpalette haben und man muss natürlich auch wissen, welches Material eignet sich, um Kindern das beizubringen und nicht jedes Kind wird mit jedem Material warm und ich muss dann schon auch genau wissen, wie wende ich das Material genau an. Das klingt zwar ein bisschen quatschig, aber es ist einfach mal so, ich kann das schönste Material haben, wenn ich nicht weiß, wie ich es dem Kind genau erkläre, damit es damit gut arbeiten kann, wird es nichts.« [L32]

Die Kategorie *Wissen über Diagnostik* wurde 16 Mal zugewiesen (30%) (vgl. Tabelle 2). An ausgewählten Beispielen sollen die Antworten der Lehrkräfte verdeutlicht werden:

»Oder allein so Fakten, wie lange ist das Aufmerksamkeitspotenzial von solchen Kindern? Wie ist das Erwartungsbild, was kann man den Kindern zumuten, inhaltlicher Art und Weise?« [L17]

Das Beispiel einer Lehrkraft ist besonders eindrücklich, da für sie explizit nicht das Wissen über Störungsbilder relevant sei, sondern die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen:

»Ich muss nichts über Störungsbilder wissen, die ich gar nicht im Unterricht habe. Das vergesse ich wieder. Aber wenn ich einen konkreten Schüler habe, ist es schon schön, wenn

ich etwas über ihn weiß, z. B. ob ich A4-Blätter vergrößern muss, sodass er es lesen kann, wenn er eine Sehbeeinträchtigung hat.« [L21]

Eine Lehrkraft geht in ihrer Antwort auf die Diagnose von Lernverläufen ein (vgl. Tabelle 2):

»Wesentliche Grundlagen ... lernpsychologische und entwicklungspsychologische Grundlagen, die auch dem Klassenleiter Einblicke in die Lernverläufe bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglichen.« [L46]

Nur zwei der 54 (4%) befragten Lehrkräfte erwähnen *unterrichtsfachspezifisches Wissen* im Zusammenhang mit notwendigen Wissensbeständen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts (vgl. Tabelle 1 und 2).

»Man muss sich gut im Lehrplan auskennen. Denn ein Kind kann nur individuell lernen, wenn ich weiß, an welchem Punkt das Kind steht.« [L37]

## Induktive Kategorien

Über die deduktiven Kategorien hinaus, konnten weitere Kategorien aus dem Datenmaterial gewonnen werden. Induktive Kategorien wurden dann in das Kategoriensystem aufgenommen, wenn diesen mindestens zwei Aussagen zugrunde lagen. So wurde das Kategoriensystem um die Kategorien *Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen*, *Wissen über rechtliche Grundlagen*, *Wissen über Informationsbeschaffung* und *Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts* ergänzt.

Wie zuvor werden die Ergebnisse deskriptiv und zunächst ohne Berücksichtigung interindividueller Unterschiede der Befragten, geordnet nach der Häufigkeit der Nennung dargestellt.

15% der Interviewten (8 von 53) äußern sich zu *Wissen über Informationsbeschaffung* (vgl. Tabelle 1 und 2). Eine Lehrkraft betont in diesem Zusammenhang die Relevanz von Weiterbildungen als Möglichkeit, Wissenslücken zu schließen:

»Ansonsten kann man sich durch Weiterbildungen fortbilden z. B. zum Autismus, zu Wahrnehmungsstörungen. [...] Oder was kann ich mit einem Spastiker machen, der im Rollstuhl sitzt und schon beim Lesen die Augen verdreht. Das sind Sachen, da fehlt mir Wissen.« [L5]

Das *Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen* wird von sechs Lehrkräften thematisiert (11%) (vgl. Tabelle 2). Bezugnehmend auf einen konkreten Schüler äußert sich eine Lehrkraft wie folgt:

»Dass er groß und stark ist, sehe ich selber. Dass er vielleicht schon von der körperlichen Entwicklung da auf einer anderen Schiene schwimmt. Aber das ist erst mal gar nicht so wichtig für mich gewesen. Was noch wichtig war zu erfragen: Wie wird sein Alltag neben der Schule gewährleistet? Sprich, wie läuft es im Elternhaus? Gibt es ein Elternhaus oder lebt er im Heim? Das sind Sachen, die sollte man wissen.« [L17]

Eine andere Lehrkraft bewertet das *Wissen über den familiären Hintergrund* rückblickend als gewinnbringend:

»In meiner letzten Klasse hat die Mutter eines Schülers, bevor der Junge zu mir kam, den Kontakt zu mir gesucht, weil sie mich auf die Verhaltensauffälligkeiten ihres Jungen aufmerksam machen wollte und mir die Familiensituation beschrieben, wo ich mir, bevor ich den Jungen überhaupt kannte, gedacht habe: Boah, will ich das jetzt eigentlich alles wissen? Und heute sage ich, ich bin froh, dass ich es wusste.« [L14]

Zwei Lehrkräfte (4%) weisen in ihren Antworten auf die Notwendigkeit des *Wissens über rechtliche Grundlagen* hin (vgl. Tabelle 2).

»Dann muss man auch Wissen haben über rechtliche Grundlagen, was man darf, was man nicht darf. [...] Na Medikamente z. B. Ja. Darf ich dem Kind etwas verabreichen, darf ich es nicht.«

»Gesetzliche Grundlagen diesbezüglich auch im Umgang mit Eltern. Was kann ich machen, wenn Eltern nichts machen? Inwieweit bin ich befugt, andere Leute mit heranzuziehen.« [L27]

Das Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts stellen zwei der befragten Lehrkräfte (4%) als relevant heraus (vgl. Tabelle 1 und 2).

## 5.2 Inklusive Schul- und Unterrichtskultur als Kontext für Professionalisierung

Um mögliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften herausarbeiten zu können (Forschungsfrage 2), werden die Variablen *Schulform* (Klemm 2015) und *Entwicklungsstand der Schule* (Kracke et al. 2019) herangezogen und diskutiert.

Im Folgenden wird tabellarisch dargestellt, wie sich die in den Interviews genannten Wissensbestände in Abhängigkeit von diesen Variablen verteilen. Dargestellt werden Prozentwerte (auf ganze Zahlen gerundet), die widerspiegeln, wie viele der befragten Lehrkräfte jeder Schulform die jeweilige Kategorie genannt haben.

Kategorie	Schulform		
	Grundschule (n = 27)	Gesamt-/ Gemeinschafts- schule (n = 17)	Gymnasium (n = 9)
Wissen in Bezug auf Kooperation	48%	59%	67%
Wissen in Bezug auf Diagnostik	37%	23,5%	22%
Wissen über fachdidaktische Adaption	48%	35%	33%
Unterrichtsfachspezifisches Wissen	4%	6%	0%
Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte	44%	47%	56%
Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen	11%	12%	11%
Wissen über rechtliche Grundlagen	7%	0%	0%
Wissen über Informationsbeschaffung	11%	29%	0%
Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts	4%	6%	0%

Tabelle 3: Nennungen der Wissenskategorien nach Schulform

In Tabelle 3 ist zu sehen, dass durchaus schulformbezogene Unterschiede in Bezug auf die Frage nach den für inklusiven Unterricht als notwendig erachteten Wissenskategorien bestehen. Dies wird sowohl an den unterschiedlich häufigen Nennungen der Kategorien als auch daran sichtbar, welche Kategorien überhaupt Erwähnung finden. So lassen sich in gewisser Weise schulformspezifische Profile abzeichnen:

*Antwortprofil der Gymnasiallehrkräfte*

Im Vergleich zwischen den drei Subgruppen haben die Lehrkräfte, die an Gymnasien arbeiten (n = 9), am häufigsten die Kategorien *Wissen in Bezug auf Kooperation* und *Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte* benannt, wobei diese Gruppe gleichzeitig am seltensten das *Wissen über Diagnostik* anspricht. Vier Kategorien, darunter unterrichtsfachspezifisches Wissen, finden gar keine Erwähnung.

*Antwortprofil der Gesamt- und Gemeinschaftsschullehrkräfte*

Die an Gesamt-/Gemeinschaftsschulen tätigen Lehrkräfte (n = 17) scheinen besonderen Wert auf das Wissen über Kooperation zu legen. Im Vergleich zu den anderen beiden Subgruppen nennt die Gruppe am häufigsten die Kategorie *Wissen über Informationsbeschaffung*. Ansonsten ähnelt die Kategorienverteilung überwiegend der der Grundschullehrkräfte.

*Antwortprofil der Grundschullehrkräfte*

Die Grundschullehrkräfte benennen als einzige Gruppe das *Wissen über rechtliche Grundlagen*. *Wissen über Kooperation* und über *fachdidaktische Adaption* werden von der Hälfte der Gruppe genannt. Im Subgruppenvergleich erwähnt diese Gruppe das *Wissen über Diagnostik* am häufigsten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass nahezu die Hälfte aller Subgruppen das *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* als wichtig erachtet.

Kategorie	Entwicklungsstand der Schulen		
	EinsteigerInnen (n = 31)	Teilweise Fortgeschrittene (n = 12)	Identifiziert Fortgeschrittene (n = 10)
Wissen in Bezug auf Kooperation	55%	58%	50%
Wissen in Bezug auf Diagnostik	29%	33%	30%
Wissen über fachdidaktische Adaption	39%	25%	70%
Unterrichtsfachspezifisches Wissen	0%	8%	10%
Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte	55%	42%	30%
Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen	13%	17%	0%
Wissen über <i>rechtliche Grundlagen</i>	6%	0%	0%
Wissen über Informationsbeschaffung	10%	25%	20%
Wissen über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts	3%	0%	10%

Tabelle 4: Nennungen der Wissenskategorien nach Entwicklungsstand der Schulen

Tabelle 4 zeigt, welche Wissensbestände aus Sicht der befragten Lehrkräfte in Abhängigkeit des Entwicklungsstandes der Schule als relevant erachtet werden. Zu sehen ist, dass für die Mehrzahl der Lehrkräfte – unabhängig davon, in welchem Schulsetting sie arbeiten – *Wissen in Bezug auf Kooperation* für den inklusiven Unterricht bedeutsam ist. Innerhalb der Entwicklungsstände hat die Kategorie jedoch unterschiedliches Gewicht: Während *Wissen in Bezug auf Kooperation* von EinsteigerInnen und Teilweise Fortgeschrittenen am häufigsten angegeben wird, rangiert bei den Identifiziert Fortgeschrittenen das *Wissen über fachdidaktische Adaption* an erster Stelle. Die EinsteigerInnen geben stattdessen ebenso häufig das *Wissen in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderbedarf* als notwendig an.

Unabhängig vom Schulentwicklungsstand schätzt jeweils ein Drittel der befragten Lehrkräfte das *Wissen in Bezug auf Diagnostik* als relevant ein. Große Unterschiede

zeigen sich jedoch in Bezug auf die Nennung von *Wissen über fachdidaktische Adaption*, welches beinahe drei Viertel der Lehrkräfte von in der Inklusion fortgeschrittenen Schulen als bedeutsam nennen, während von EinsteigerInnen und Teilweise Fortgeschrittenen diese Kategorie weniger als die Hälfte der Befragten nennen. Während über die Hälfte der Lehrkräfte der Einsteigerschulen das *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* als bedeutsam einschätzen, wird dieses von nur einem Drittel der Lehrkräfte an identifiziert fortgeschrittenen Schulen genannt.

## Diskussion

Mit der vorliegenden Studie wurde untersucht, welches Wissen in der Praxis erfahrene Lehrkräfte für inklusiven Unterricht als relevant beschreiben (Forschungsfrage 1) und ob sich Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen und verschiedenen Schulentwicklungsständen zeigen (Forschungsfrage 2).

Die Ergebnisse zeigen, dass die aus der Forschungsliteratur abgeleiteten Wissenskategorien (u. a. Fischer et al. 2014) auch von den in der Praxis tätigen Lehrkräften im Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts genannt und als notwendig erachtet werden. Allerdings werden von den Lehrkräften viele Facetten der im Kategoriensystem definierten Kategorien nicht expliziert. So beziehen sich die Aussagen im Hinblick auf das *Wissen über Diagnostik* vorrangig auf Statusdiagnostik, während Lernprozesse und methodisches Wissen selten oder nur sehr oberflächlich adressiert werden. Zudem sind die Aussagen, in denen das *Wissen über Kooperation* fokussiert wird, häufig von einer Problemorientierung geprägt, die wiederum mit der Unsicherheit über Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten verbunden ist. Kooperation wird in den Aussagen häufig als Austausch bzw. Kontakt verstanden (Gräsel et al. 2006) und nicht als das gemeinsame, proaktive Entwickeln von Optionen und Lösungen im Sinne kokonstruktiver Zusammenarbeit. Dies erklärt möglicherweise auch, warum Gymnasiallehrkräfte das *Wissen über Kooperation* so häufig genannt haben.

Ausschließlich die Lehrkräfte der Grundschulen (n = 27) nennen die Kategorie *Wissen über rechtliche Grundlagen*, was möglicherweise aus den gehäufteten Feststellungsverfahren von sonderpädagogischen Gutachten im Grundschulbereich als Voraussetzung für die Beantragung von zusätzlichen personellen Ressourcen resultiert. Mit Blick auf die Schulentwicklungsstände zeigt sich, dass diese Kategorie nur von den EinsteigerInnen genannt wurde.

Das *Wissen über fachdidaktische Adaption* wird am häufigsten von den Lehrkräften genannt, die an identifiziert fortgeschrittenen Schulen tätig sind, womit sich diese Gruppe deutlich von den EinsteigerInnen und Teilweise Fortgeschrittenen abhebt. Allerdings wurde diese Wissenskategorie von den befragten Lehrkräften vorwiegend im

Sinne einer Passung der Unterrichtsmethoden und des Unterrichtsmaterials zu den Voraussetzungen des Kindes beschrieben. Möglichkeiten offener Binnendifferenzierung und das kooperative Lernen von SchülerInnen werden nicht erwähnt. Überdies ist interessant, dass das *unterrichtsfachspezifische Wissen* insgesamt kaum benannt wurde, obwohl das Wissen über die Lerngegenstände und ihre Strukturierbarkeit eine notwendige Voraussetzung für die fachdidaktische Adaption eines Lernangebotes darstellt.

Aus Sicht der PraktikerInnen stellt das *Wissen über Informationsbeschaffung* eine relevante Kategorie, die nicht aus der Forschungsliteratur abgeleitet werden konnte. Die Kategorie wird von den Teilweise und Identifiziert Fortgeschrittenen doppelt so oft erwähnt wie von den EinsteigerInnen, was als Hinweis für die Lehrkräftebildung und -fortbildung genutzt werden könnte: Möglicherweise zeichnen sich weiter entwickelte Schulen und ihre Lehrkräfte dadurch aus, dass sie wissen, wie und wo sie an Informationen gelangen, die ihre eigene Expertise übersteigen. Vielleicht sind sie sich eigener Wissenslücken stärker bewusst und reflektieren den Umgang damit kritischer.

Das *Wissen über den familiären Hintergrund der SchülerInnen* wird zwar von allen Schulformen gleichermaßen benannt. Hinsichtlich der Schulentwicklungsstände zeigt sich jedoch, dass diese Kategorie nicht von den Identifiziert Fortgeschrittenen genannt wird, sondern nur bei den EinsteigerInnen und Teilweise Fortgeschrittenen Erwähnung findet. Eventuell kann dies als Wunsch interpretiert werden, möglichst viel Wissen über die SchülerInnen und deren »Besonderheiten« zu erwerben, um sich für den Umgang mit ihnen besser vorbereitet zu fühlen. Zu dieser Interpretation würde auch die starke Orientierung der EinsteigerInnen und Gymnasiallehrkräfte an den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten passen, die darauf hinweist, dass EinsteigerInnen auf die Heterogenität einer inklusiven Klasse mit einem Fördermodell reagieren, welches den Ausgleich von Kompetenzdefiziten anstrebt und die Verantwortung für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an SonderpädagogInnen abgibt (Kreis et al. 2014; Amrhein 2015). Allerdings ist zu bemerken, dass die Lehrkräfte aller Schulformen das *Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte* als relevant erachten. Dies könnte im Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma begründet sein, dem die deutsche Schul- und Unterrichtspraxis noch immer unterliegt und welches Begründungsantinomien (Helsper 2002) erzeugen kann, die es im Rahmen der Lehrkräftebildung zu thematisieren gilt.

Obwohl über die interviewten Personen hinweg alle theoretisch basierten Kategorien genannt werden, geht keine der Lehrkräfte in ihrem Interview auf alle Wissenskategorien ein. Dies könnte als Technologiedefizit (Luhmann und Schorr 1982) gedeutet werden, oder markieren, dass die Lehrkräfte nicht auf eine umfangreiche und vielfältige Wissensbasis zurückgreifen können, womit sich möglicherweise die Skepsis vieler Lehrkräfte in Bezug auf die Umsetzung inklusiven Unterrichts erklären ließe (u. a. Leipziger et al. 2012). Eventuell deutet sich hier auch eine Limitation der Zugangsweise

der qualitativen Methode der Interviews an: Da Interviews die Fähigkeit voraussetzen, Wissensbestände zu reflektieren und zu explizieren, die bestimmten Tätigkeiten und Anforderungen zugrunde liegen, ist für zukünftige Forschungsvorhaben mit ähnlicher Forschungsfrage zu überlegen, ob beispielsweise die Kombination mit einer Struktur-Ge-Technik gewinnbringend wäre.

Die dargestellten Ergebnisse können als konkrete Ansatzpunkte für die Lehrkräftebildung diskutiert werden. So deutet sich an, dass der Wissenserwerb in allen Kategorien als Aufgabe der Lehrkräfteausbildung zu forcieren und zum Beispiel mit der Reflexion berufspraktischer Erfahrungen zu verknüpfen ist. Insbesondere das Thema Kooperation sollte in fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen intensiver adressiert werden, indem beispielsweise verschiedene Kooperationsformen kennengelernt, erprobt und diskutiert werden. Herauszustellen wäre in diesem Zusammenhang das Präventionspotenzial von systematischer Zusammenarbeit, um die die dominierend problemorientierte und defensive Sicht unbedingt zu ergänzen wäre. Auf hochschuldidaktischer Ebene sollte dies durch Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens verschiedener Lehrämter (Sonderpädagogik, Gymnasial- und Regelschullehramt und Grundschullehramt) unterstützt werden. Dass sich die Angaben der Lehrkräfte von Grund- und Gemeinschaftsschulen ähneln, könnte mit dem geteilten Selbstverständnis als Schulen der Vielfalt erklärt werden. Vor diesem Hintergrund könnten schulformübergreifende Lehrveranstaltungen insbesondere angehende Gymnasiallehrkräfte anregen, sich zukünftig auch (stärker) als Lehrkräfte einer Schule der Vielfalt zu identifizieren. In Seminaren könnten zum Beispiel mehr Projekte ermöglicht werden, die kooperativ zu bearbeiten sind und in einer gemeinsamen Prüfungsleistung resultieren. Da die Identifiziert Fortgeschrittenen das Wissen über fachdidaktische Adaption ins Zentrum des für inklusiven Unterricht notwendigen Wissens rücken, sollte dies bereits im Lehramtsstudium fokussiert werden. Da unterrichtsfachspezifisches Wissen für die fachdidaktische Adaption von Lerngegenständen notwendig ist, scheinen Synergien von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken besonders wertvoll zu sein. Die stärkere Verzahnung wird unter anderem von einigen Projekten innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung angestrebt, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert werden. Darüber hinaus kann die Schwerpunktsetzung der EinsteigerInnen-Gruppe als Wunsch nach Orientierung und Sicherheit interpretiert werden. Dieses Bedürfnis sollte nicht übergangen werden. So könnte den Studierenden zum Beispiel durch die Verknüpfung von Fallarbeit und Rechercheaufgaben ermöglicht werden, an konkreten Situationen lösungsorientiert zu arbeiten und gleichzeitig die Fähigkeit zur selbstständigen Informationsbeschaffung zu stärken. Auch in Bezug auf die Gestaltung von Lehrerfortbildung zeigen die Befunde, dass die Berücksichtigung der spezifischen Ausgangslage einer Schule wichtig ist, um ein bedarfsgerechtes Angebot zu planen. Dabei sollten alle Wissenskategorien aufgegriffen und in Anknüpfung an den Wissenstand der Lehrkräfte in unterschiedlicher

Gewichtung thematisiert werden. Konzeptionen von Fortbildungs- und Schulentwicklungsprojekten setzen thematische Schwerpunkte (z. B. in Modulen) und betonen die Notwendigkeit der Adaption auf die Einzelschule, liefern aber kaum konkrete Ansatzpunkte zur Anpassung auf die einzelne Schule (z. B. Leidig und Hennemann 2018).

Allerdings ist an dieser Stelle zu betonen, dass auf Basis der recht kleinen Stichprobengröße und der zugrundeliegenden Forschungsmethode nicht beurteilt werden kann, inwiefern die Zusammenhänge zwischen dem Antwortverhalten der Lehrkräfte und den Schulformen bzw. Schulentwicklungsständen als systematisch im Sinne statistischer Signifikanz zu interpretieren sind. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist außerdem zu berücksichtigen, dass die gegenübergestellten Gruppen (Schulform und Schulentwicklungsstand) sehr unterschiedlich groß sind. Dass zum Beispiel zur Gruppe der »Identifiziert Fortgeschrittenen« nur zehn Lehrkräfte zugeordnet wurden, entspricht der Schulrealität und den zum Teil langwierigen Entwicklungsprozessen.

Überdies weisen die gewählte Analysetechnik und die quantifizierende Ergebnisdarstellung Limitationen auf: Die Notwendigkeit der Wissenskategorien wird nur über die Häufigkeit der Nennungen erfasst. Eine tiefgreifende Analyse der Aussagen, die zum Beispiel den Wortlaut bzw. die sprachlichen Ausführungen berücksichtigt, würde eine andere Auswertungstechnik erfordern. Die dargestellten Unterschiede bezüglich der Schulentwicklungsstände sprechen dafür, dass dies durchaus lohnenswert sein könnte. So wäre beispielsweise eine vergleichende Einzelfallanalyse vorstellbar, in die unter anderem der Elaborationsgrad der Antworten als Indiz für den Grad der reflektierten Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht untersucht werden könnte. Eine Stärke der Studie besteht darin, dass alle Schulen einer Stadt in die Datenerhebung involviert waren und somit nicht von einer Positivselektion auszugehen ist.

Da Interviews die Fähigkeit voraussetzen, Wissensbestände zu reflektieren und zu explizieren, die bestimmten Tätigkeiten und Anforderungen zugrunde liegen, ist für zukünftige Forschungsvorhaben mit ähnlicher Forschungsfrage zu überlegen, ob beispielsweise die Kombination mit einer Struktur-Lege-Technik gewinnbringend wäre.

## 5 Fazit

Die Realisierung inklusiver Bildungssysteme stellt Lehrkräfte aller Schulformen vor anspruchsvolle Aufgaben (Forlin 2010). Die aktuelle, internationale und deutschsprachige Forschung zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften im Kontext Inklusion hat bislang die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fokussiert, während das professionelle Wissen nur unzureichend abgebildet wird. Insbesondere die Perspektive aus der Berufspraxis von Lehrkräften wurde bisher nicht einbezogen, obwohl Lehrkräfte die zentralen AkteurInnen zur Umsetzung von inklusivem Unterricht sind.

An dieser Forschungslücke setzt der vorliegende Beitrag an und ergänzt die bisherigen Forschungsergebnisse zur Professionalisierung im Bereich Inklusion: Zum einen werden die vorwiegend in Fragebogenuntersuchungen gewonnenen Erkenntnisse zu professionellem Wissen im Kontext von Inklusion um die Ergebnisse einer qualitativen Studie erweitert, zum anderen ermöglichen die Interviews die Beschreibung der Sicht von in der Schul- und Unterrichtspraxis tätigen und erfahrenen Lehrkräften, was mit Blick auf die bisher vorwiegend studentische Perspektive besonders wertvoll erscheint. Somit wurden für die Frage nach notwendigen Wissensbeständen im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Praxis neue Erkenntnisse gewonnen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der spezifische Schulkontext mit der Professionalisierung der einzelnen Lehrkräfte zusammenhängt: Wenn inklusive Strukturen geschaffen wurden, zum Beispiel Teamstrukturen mit verbindlichen Beratungszeiten, können sich die Praktiken der Einzelpersonen weiterentwickeln. Beispielsweise könnte sich eine Lehrkraft durch Kooperation mit SonderpädagogInnen spezifisches Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte aneignen (Sommer 2019). Wiederum gestaltet die einzelne Lehrkraft gemeinsam mit KollegInnen und der Schulleitung die Strukturen der Schule im Sinne des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung (Rolff 2013), wonach Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung in einem systemischen Zusammenhang stehen.

Der vorliegende Beitrag liefert sowohl konkrete Hinweise für die Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Schulen als auch für die Gestaltung adaptiver und die Heterogenität der Lehrkräfte beachtende Fortbildungs- und Schulentwicklungsprogramme.

Interessant für zukünftige Analysen könnte die tiefergehende Betrachtung des Entwicklungsstandes der Lehrkraft hinsichtlich der inklusiven Unterrichtsgestaltung sein, da dieser die Sicht auf notwendige Wissensbestände (z. B. über Kooperation und Diagnostik) beeinflussen könnte, was sich möglicherweise in qualitativ unterschiedlichen Beschreibungen der Wissenskategorien niederschlägt.

## Anmerkung

- 1 Im vorliegenden Beitrag wird inklusiver Unterricht als das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Ziel einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle SchülerInnen definiert (Gemeinsamer Unterricht). Das gemeinsame Lernen ist dadurch charakterisiert, dass alle SchülerInnen »so oft wie möglich miteinander an gemeinsamen Aufgabenstellungen auf der Stufe ihrer je individuellen sensorischen, motorischen und kognitiven Entwicklung« arbeiten (Buholzer et al. 2014, 8).

## Literatur

- Amrhein, Bettina. 2011. *Inklusion in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
Amrhein, Bettina. 2015. »Professionalisierung für Inklusion – Impulse für Lehrer/-innenausbildung

- der Sekundarstufe.« In *Inklusion im Sekundarbereich*, herausgegeben von Ewald Kiel, 140–164. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amrhein, Bettina, und Benjamin Badstieber. 2013. *Lehrerfortbildungen zu Inklusion: Eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Avramidis, Elias, und Brahm Norwich. 2002. »Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature.« *European Journal of Special Needs Education* 17, 2: 129–147.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 4: 469–520.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2011. »Das Kompetenzmodell von COACTIV.« In *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, herausgegeben von Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 29–53. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Beck, Erwin, Matthias Baer, Titus Guldemann, Sonja Bischoff, Christian Brühwiler, Peter Müller, Ruth Niedermann, Marion Rogalla und Franziska Vogt. 2008. *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Booth, Tony, und Mel Ainscow. 2002. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-3946/Index%20English.pdf> (Zugriff am 14. 04. 2019).
- Bosse, Stefanie, Thorsten Henke, Christian Jäntsch, Jennifer Lambrecht, Miriam Vock und Nadine Spörer. 2016. »Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften.« *Empirische Sonderpädagogik*, 1: 103–116.
- Buholzer, Alois, Klaus Joller-Graf, Annemarie Kummer-Wyss und Bruno Zobrist. 2014. *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster: LIT.
- de Boer, Anke, Sip-Jan Pijl und Alexander Minnaert. 2011. »Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature.« *International Journal of Inclusive Education* 15, 3: 331–353.
- Döbert, Hans, und Horst Weishaupt. 2013. »Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung.« In *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Hans Döbert und Horst Weishaupt, 263–281. Münster: Waxmann.
- Eberl, Doris. 2000. *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen. Bd. 6 Psychologie und Medizin*. Witterschlick: Wehle.
- European Agency for Development in Special Needs Education/Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. 2012. *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Dänemark.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer.
- Fessler, Ralph, und Judith Christensen. 1992. *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fischer, Christian, David Rott und Marcel Veber. 2014. »Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht.« *Lehren & Lernen* 40: 22–28.
- Forlin, Chris. 2010. *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
- Forsa. 2017. *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen*

- gen und Erfahrungen Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017\\_05\\_10\\_Inklusion\\_an\\_Schulen\\_Auswertung.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf) (Zugriff am 31. 05. 2019).
- Gebauer, Miriam M., Nele McElvany und Edmund T. Emme. 2013. »Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht.« In *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 17: *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung*, herausgegeben von Nele McElvany, 191–216. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gräsel, Cornelia. 2006. »Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?« *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2: 205–219.
- Greiner, Franziska, Päivi Taskinen und Bärbel Kracke. 2020. »Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion.« *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>.
- Hecht, Petra, Claudia Niedermair und Ewald Feyerer. 2016. »Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design.« *Empirische Sonderpädagogik*, 1: 86–102.
- Hellmich, Frank, und Gamze Görel. 2014. »Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, 3: 227–240.
- Helsper, Werner. 2002. »Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur.« In *Biographie und Profession*, herausgegeben von Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 64–10. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klemm, Klaus. 2015. *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK. 2011. *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss v. 20.10.2011). Berlin: Eigendruck.
- König, Johannes. 2014. *Designing an International Instrument to Assess Teachers' General Pedagogical Knowledge (GPK): Review of Studies, Considerations, and Recommendations. Technical paper prepared for the OECD Innovative Teaching for Effective Learning (ITEL) – Phase II Project: A Survey to Profile the Pedagogical Knowledge in the Teaching Profession (ITEL Teacher Knowledge Survey)*. Paris: OECD.
- König, Johannes, Kristina Gerhard, Conny Melzer, Anna-Maria Rühl, Julie Zenner und Kai Kaspar. 2017. »Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung.« *Unterrichtswissenschaft* 45, 4: 223–242.
- Kracke, Bärbel, und Ada Sasse. 2019. »Qualität im inklusiven Unterricht – erfassen, beschreiben, mit Schulen entwickeln.« In *Schulische Inklusion in der Kommune*, herausgegeben von Ada Sasse, Bärbel Kracke, Stefanie Czempiel und Sabine Sommer, 101–115. Münster: Waxmann.
- Kracke, Bärbel, Ada Sasse, Stefanie Czempiel und Sabine Sommer. 2019. »Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert.« In *Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert*, herausgegeben von Bärbel Kracke, Ada Sasse, Stefanie Czempiel und Sabine Sommer, 117–156. Münster: Waxmann.
- Kreis, Annelies, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart. 2014. »Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal an integrativen Schulen des Kantons Thurgau.« *Empirische Sonderpädagogik*, 4: 333–349.
- Kunter, Mareike, Thilo Kleickmann, Uta Klusmann und Dirk Richter. 2011. »Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften.« In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, herausgegeben von Mareike Kunter, Jürgen Baumert,

- Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 55–68. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Laubenstein, Désirée, Christian Lindmeier, Kirsten Guthöhrlein und David Scheer. 2015. *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leidig, Tatjana, und Thomas Hennemann. 2018. »Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen.« In *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*, herausgegeben von Frank Hellmich, Gamze Görel und Marwin Felix Löper, 42–59. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leipziger, Eva, Tobias Tretter und Markus Gebhardt. 2012. »Inklusion an oberfränkischen Grundschulen Inklusive Entwicklung in Bayern.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63: 433–439.
- Luhmann, Niklas, und Karl Eberhard Schorr. 1982. »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik.« In *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, herausgegeben von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr, 11–41. Berlin: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Melzer, Conny, und Clemens Hillenbrand. 2013. »Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64, 5: 194–202.
- Moser, Vera. 2013. »Professionsforschung als Unterrichtsforschung.« In *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Hans Döbert und Horst Weishaupt, 135–146. Münster: Waxmann.
- Moser, Vera. 2016. »Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive.« In *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*, herausgegeben von Annelies Kreis, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart, 159–169. Münster: Waxmann.
- Plate, Elisabeth. 2017. »Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung.« In *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*, herausgegeben von Vera Moser und Marina Egger, 193–211. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuss-Lausitz, Ulf. 2018. »Separation oder Inklusion – Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung.« In *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*, herausgegeben von Frank J. Müller, 245–269. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reh, Sabine. 2005. »Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen.« *Die Deutsche Schule* 97, 1: 76–86.
- Reuker, Sabine, Anne Rischke, Astrid Kämpfe, Björn Schmitz, Hilke Teubert, Anne Thissen und Holger Wiethäuper. 2016. »Inklusion im Sportunterricht – Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014.« *Sportwissenschaft* 46, 2: 88–101.
- Rolff, Hans-Günter. 2013. *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Savolainen, Hannu, Petra Engelbrecht, Mirna Nel und Olli-Pekka Malinen. 2012. »Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education.« *European Journal of Special Needs Education* 27, 1: 51–68.
- Scheer, David, Markus Scholz, Astrid Rank und Christian Donie. 2015. »Inclusive beliefs and self-efficacy concerning inclusive education among German pre-service teachers.« *Journal for Cognitive Education and Psychology* 14, 3: 270–293.
- Schulzeck, Ursula, und Ada Sasse. 2019. »Inklusive Transformation in der Kommune – Jena als Beispiel.« In *Schulische Inklusion in der Kommune*, herausgegeben von Bärbel Kracke, Ada Sasse, Sabine Sommer und Stefanie Czempiel, 17–27. Münster: Waxmann.

- Sharma, Umesh, Chris Forlin und Tim Loreman. 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.
- Shulman, Lee S. 1986. »Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.« *Educational Researcher* 15, 2: 4–14.
- Sommer, Sabine. 2019. »Man muss es ausprobieren.« – Lerngelegenheiten der Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusiven Unterricht.« In *Schulische Inklusion in der Kommune*, herausgegeben von Bärbel Kracke, Ada Sasse, Stefanie Czempiel und Sabine Sommer, 241–255. Münster: Waxmann.
- Sommer, Sabine, Stefanie Czempiel, Bärbel Kracke und Ada Sasse. 2017. »Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung.« *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1: 35–47.
- Stanat, Petra, und Gayle Christensen. 2006. *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Trumpa, Silke, Frauke Janz, Vera Heyl und Stefanie Seifried. 2014. »Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – eine schulartspezifische Analyse.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, 3: 241–256.
- Voss, Tamar, Olga Kunina-Habenicht, Verena Hoehne und Mareike Kunter. 2015. »Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 2: 187–223.
- Weinert, Franz Emanuel. 2000. »Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule.« *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2: 1–16.
- Wilkins, Tina, und John L. Nietfeld. 2004. »The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 4, 3: 115–121.
- Wittek, Doris. 2016. »Heterogenität und Inklusion – Anforderungen für die Berufspraxis von Lehrpersonen.« In *Beruf Lehrer/Lehrerin – ein Studienbuch*, herausgegeben von Martin Rothland, 317–332. Münster: Waxmann.

## Die Autorinnen

*Franziska Greiner, Dr.*, ist ausgebildete Lehrerin (zweites Staatsexamen) und seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie. In ihrer publikationsbasierten Dissertation fokussierte sie die Professionalisierung angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe für inklusiven Unterricht. Derzeit arbeitet sie in dem von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekt »Inklusion systematisch implementieren«. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Inklusion in der Lehrkräftebildung und heterogenitätssensible Hochschuldidaktik.

*Kontakt:* [franziska.greiner@uni-jena.de](mailto:franziska.greiner@uni-jena.de)

*Sabine Sommer, M. A.*, ist Mitarbeiterin bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind (inklusive) Schul- und Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften.

*Kontakt:* [sabine.sommer@dkjs.de](mailto:sabine.sommer@dkjs.de)

Franziska Greiner, Sabine Sommer, Stefanie Czempel & Bärbel Kracke

*Stefanie Czempel, M. A.*, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und war Mitarbeiterin im Projekt »Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena«. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind multiprofessionelle Kooperation an der inklusiven Schule, die Rolle von Schulbegleitung und inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.

*Kontakt:* stefanie.czempel@uni-jena.de

*Bärbel Kracke, Prof. Dr.*, ist Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusionskompetenzen in der Lehrkräftebildung, Gelingensbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts und Berufswahlforschung.

*Kontakt:* baerbel.kracke@uni-jena.de

# »Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...«

## Zur Wahrnehmung des Angebotes von Fortbildungen zu schulischer Inklusion

*Christian Jäntsch, Martin Dege & Michel Knigge*

Journal für Psychologie, 27(2), 143–169

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-143>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

»When you look at it, there is nothing but wasteland.«  
– On the participation in teacher training programs  
on inclusion.

### Zusammenfassung

Fort- und Weiterbildungen sind – nicht nur – für das schulische Personal notwendig, um den sich stetig wandelnden Anforderungen im Beruf gerecht zu werden. Im Kontext der Inklusion fühlen sich Kollegien allgemeiner Schulen nur unzureichend auf den Umgang mit einer heterogener werdenden Schülerschaft vorbereitet (Seitz und Haas 2015). Um inklusiven Unterricht zu realisieren, bedarf es demnach unbedingt der Teilnahme an Fortbildungen (Stellbrink 2012). Eine erste Herausforderung für die Lehrkräfte besteht darin, eigene Bedarfe zu erkennen und entsprechende Angebote zu finden. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie das bestehende Fortbildungsangebot beurteilt wird. Die Grundlage dafür bildet die inhaltsanalytische Auswertung von Interviewdaten aus Gesprächen mit schulischen und außerschulischen Expert\*innen, die im Rahmen des vom BMBF-geförderten Projektes »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv – Evidenzbasierte Weiterbildung für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal« im Land Brandenburg erhoben wurden. Im Ergebnis zeigt sich, dass die vorliegenden Strukturen auf der Angebotsseite bisweilen als wenig transparent bzw. konsistent beurteilt werden. Hier erscheint es u. a. sinnvoll, für die Realisierung einer fortlaufenden Lehrkräfteentwicklung zentrale(re) Strukturen zu etablieren, die ein umfassendes und unmittelbar zugängliches Angebot bereitstellen.

*Schlüsselwörter:* Fortbildungsteilnahme, inklusive Schulentwicklung, Lehrkräftefortbildung, schulische Kommunikationsprozesse, qualitative Inhaltsanalyse

## Summary

»If you look in there, there really is a vast desert ...«. On the advantage of the offer of training on school inclusion

Professional development is a prerequisite for school staff members to face the continuously changing requirements in education. In the context of inclusion most teachers do not feel adequately prepared in handling certain needs of a heterogenous student body (Seitz and Haas 2015). For implementing inclusive education in school there is an unavoidable need to get teachers into appropriate measures (Stellbrink 2012). For teachers, a first challenge is to get knowledge about their personal professional needs and further on to find respective in-service training programs. The following article asks for how schools organize the participation of their staff members in training activities. Based on qualitative content analysis of interview data it can be shown that the present training offers do not meet the needs that are asked for. We evaluated that the related structures are seen as fairly untransparent and inconsistent. So, with a focus on realizing a continuous in-service teacher program for inclusive education it might be helpful to implement structures that center resources and expertise to provide comprehensive and coherent teacher training programs.

*Key words:* participation in training activities, inclusive school development, teacher training program, school communication process, qualitative content analysis

## 1 Einleitung

Der Einstieg in eine Berufstätigkeit sollte mitnichten das Ende der beruflichen Qualifizierung bedeuten. Vielmehr zeigt sich, dass das Lernen im Beruf eine maßgebliche Säule der beruflichen Entwicklung darstellt. Die professionelle Weiterentwicklung erscheint »unerlässlich, um die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen bewältigen und diese mitgestalten zu können« (KMK 2001; Watkins 2012). Vor dem Hintergrund steter Veränderungen im Schulwesen und dem steigenden Reformdruck durch nationale und internationale Bestrebungen der Weiterentwicklung des Bildungssystems sind auch Lehrkräfte in den Bildungsinstitutionen gefordert, sich den sich verändernden Bedingungen anzupassen und ihre Kompetenzen entsprechend weiterzuentwickeln (Altrichter 2010; Fussangel, Rürup und Gräsel 2010). Um beruflich erfolgreich zu sein bzw. den Anforderungen an die Ausübung der professionellen Tätigkeiten gerecht zu werden, fordert denn auch die Kultusministerkonferenz (KMK), dass Lehrer\*innen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe auffassen (KMK 2004, 13). Dementsprechend wird von diesen erwartet, dass sie Fort- und Weiterbildungsangebote nutzen »wie in anderen Berufen auch« (ebd., 3; zu Unterschieden zwischen Lehrkräften und anderen Professionen in der berufsbegleitenden Weiterentwicklung vgl. Stern 2018).

Eine der weiterhin markanten bildungspolitischen und schulpädagogischen Bemühungen stellt – unter dem Schlagwort der schulischen Inklusion (meist mit Verweis auf Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) – die gemeinsame Beschulung einer heterogenen Schülerschaft dar. Es ist unstrittig, dass es angemessener Qualifizierungsmaßnahmen bedarf, um die Lehrer\*innen für das Unterrichten von Schüler\*innen mit teilweise höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu befähigen (Stellbrink 2012; Weishaupt 2015). Mithin ist der Blick auf die Fortbildungsangebote mit dem Schwerpunkt Schulische Inklusion zu richten.

Die vorliegende Studie ist eingebettet in das Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Schule tatsächlich inklusiv- Evidenzbasierte modulare Weiterbildung für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte (StiEL)«, welches zum Ziel hat, Module für inklusionsorientierte Fortbildung für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte allgemeinbildender und beruflicher Schulen zu entwickeln. Um diese Module adressatengerecht anbieten zu können, stellte sich die Frage, wie das bestehende Fortbildungsangebot zu Themen schulischer Inklusion insbesondere durch die Adressat\*innen rezipiert wird.

In einem ersten Schritt wird dazu ausführlicher die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung für die Professionalisierung von Lehrer\*innen begründet. Die vorliegende Studie fokussiert auf das Fortbildungsgeschehen im Land Brandenburg. Um nachzuvollziehen, welche (judikativen) Rahmenbedingungen die hiesige Gesetzgebung dabei setzt, werden in einem exkursorischen Blick in das Schulgesetz des Landes zentrale Steuerungselemente identifiziert. Daran anschließend werden Anforderungen an Fortbildungen mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion übertragen. Die empirische Grundlage der hier vorgestellten Studie stellen Interviewdaten dar, die im Rahmen des Verbundprojektes »StiEL« im Land Brandenburg erhoben worden sind. Die Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse unter Nutzung der Analysesoftware MAXQDA 2018 ausgewertet. Als Resultat werden aus der Analyse bestimmte Annahmen abgeleitet, welche zentrale Logiken der Beurteilung des bestehenden Fortbildungsangebotes abbilden. Abschließend wird diskutiert, welche Schlussfolgerungen sich aus diesen Erkenntnissen für die Fortbildungsorganisation ableiten lassen.

## **2 Fortbildungen im Kontext der inklusionspädagogischen Professionalisierung für den Lehrberuf**

### **2.1 Lehrer\*innen in Fortbildungen**

Das Wirkungsgefüge von Fortbildungen als Maßnahme der Entwicklung des unterrichtspraktischen Handelns von Lehrpersonen zugunsten der Schüler\*innen ist zwar empirisch noch nicht hinlänglich ergründet; nur schwerlich finden sich konsistente

Effekte zwischen der Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen und Entwicklungen bei Schüler\*innen (Lipowsky 2014). Dennoch wird argumentiert, »dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer durchaus das Potenzial haben, sich positiv auf das Wissen, die Motivation und das Handeln von Lehrern und auf das Lernen von Schülern auszuwirken« (ebd., 516). Entsprechend sind dann auch in den Schulgesetzen der Länder Verpflichtungen zur kontinuierlichen Fortbildung von Lehrpersonal expliziert, wenngleich diese in den überwiegenden Fällen keine konkreten Zielvorgaben etwa hinsichtlich der Häufigkeit, der Dauer oder der inhaltlichen Schwerpunkte bereithalten (D. Richter 2016).

Weitgehend unabhängig von den jeweiligen gesetzlichen Vorgaben kann konstatiert werden, dass die überwiegende Mehrheit der im Amt stehenden Lehrer\*innen sich in Fortbildungen engagiert bzw. zumindest angibt, an diesen teilzunehmen. Auf Grundlage der Daten des IQB-Bildungstrends 2015 (Stanat et al. 2016) konnten Hoffmann und Richter (2016) zeigen, dass über drei von vier Lehrkräften der Fächer Deutsch und Englisch<sup>1</sup> innerhalb eines Schuljahres an mindestens einer Fortbildung teilgenommen haben. Im Umkehrschluss ergibt sich daraus, dass ein beachtlicher Teil von nahezu 25 Prozent gemäß Selbstauskunft angab, sich in den Schuljahren 2012/2013 und 2014/2015 nicht in Fortbildungen engagiert zu haben. Ungefähr zwei von drei Fortbildungen hatten dabei einen explizit fachlichen bzw. fachdidaktischen inhaltlichen Schwerpunkt. Fortbildungen mit explizitem integrations- bzw. inklusionsspezifischen Schwerpunkt wurden zu 13 Prozent besucht – und dies gleichwohl zwei von drei Lehrkräften angaben, dass genau in diesem Bereich Fortbildungsbedarf bestehe. Als Anbieter von Fortbildungen für Lehrkräfte benennt Richter (2016) zuvorderst die Landesinstitute der föderalen Bildungslandschaft, Private Träger, die insbesondere in Form von Stiftungen hervortreten sowie die hiesigen Universitäten, die vor allem durch ihre An-Institute in diesem Gebiet tätig sind. Ergänzt werden kann diese Auflistung durch Angebote von Berufsverbänden, kirchlichen Trägern sowie durch Anbieter aus der privaten Wirtschaft (Fussangel, Rürup und Gräsel 2010). Fussangel et al. (2010, 334) sprechen sodann von einer »Anbieterpluralität« trotz einer zentralen Verantwortlichkeit staatlicher Institutionen.

## 2.2 Lehrkräftefortbildung im Brandenburgischen Schulgesetz

Der Blick in das Brandenburgische Schulgesetz gibt Hinweise darauf, welche Bedeutung der Gesetzgeber den Lehrkräftefortbildungen beimisst und welche Maßnahmen dieser für deren Umsetzungen vorsieht. Es wird hierin gleichsam selbstverständlich davon ausgegangen, dass Lehrkräfte ihre professionellen Kompetenzen stetig weiterentwickeln. So heißt es in §67, Absatz 3: »Die Lehrkräfte aktualisieren ständig ihre

Kenntnisse und Fähigkeiten und können auch in der unterrichtsfreien Zeit in angemessenem Umfang zu Fortbildungsmaßnahmen herangezogen werden« (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2002). Zu diesem Zwecke wird der Schulleitung einerseits die Funktion zugeschrieben, das Kollegium in ihrer professionellen Weiterentwicklung zu unterstützen. Komplementär dazu sind die Schulleiterinnen und Schulleiter andererseits angehalten, auf die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung hinzuwirken (vgl. §70, Absatz 3 sowie §71, Absatz 4, ebd.). Die Kollegien wiederum werden durch den Gesetzgeber partizipativ durch die Instanzen der Konferenz der Lehrkräfte sowie der Fachkonferenzen in die Entscheidungen über Grundsätze der Fort- und Weiterbildung eingebunden (vgl. §85, Absatz 2 sowie §87, Absatz 3, ebd.). Von behördlicher Seite aus wird dem Landesinstitut in Brandenburg (LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien) eine Schlüsselfunktion in der Synthese der Fortbildungsbedarfe zugeschrieben (vgl. §134, Absatz 1, ebd.). Und auch das Ministerium selbst nimmt sich insofern in die Pflicht, als dass es zugesteht, in der Personalplanung den »besonderen Bedarf für die Zwecke der Fortbildung und der Weiterbildung der Lehrkräfte« zu berücksichtigen (§109, Absatz 1, ebd.). So zeigt sich, dass auf Gesetzesebene entsprechende Vorkehrungen zur Realisierung der Teilnahme an Fortbildungen durch Lehrkräfte in Brandenburger Schulen durchaus unmittelbar bedacht werden. Es ist jedoch auch zu erkennen, dass explizite Hinweise darauf, unter welchen Maßgaben die Fortbildungsteilnahme konkret vonstatten gehen soll, fehlen.

### **2.3 Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Fortbildungen durch Lehrkräfte**

Es stellt sich die Frage, welche Faktoren das Teilnahmeverhalten, verstanden als die Intensität der Wahrnehmung und Nutzung von Fortbildungsangeboten, beeinflussen. Wie intensiv sich Lehrkräfte in Fortbildungen engagieren, ist bekanntermaßen abhängig von schulischen und außerschulischen Kontextbedingungen, von Faktoren der Maßnahme selbst, sowie von Merkmalen der adressierten Lehrkräfte ihrerseits (Lipowsky 2014; Richter et al. 2013; Diehl et al. 2010). Aufseiten der Adressatinnen und Adressaten zeigt sich etwa die Fortbildungsmotivation als ein maßgebliches Kriterium der Fortbildungsteilnahme (E. Richter, Richter und Marx 2018). Dabei ist gewissermaßen nicht allein das Ausmaß der Teilnahmemotivation ausschlaggebend, vielmehr geben die unterschiedlichen Motive zentrale Hinweise darauf, wie engagiert Lehrer\*innen in den Fortbildungen auftreten (Rzejak et al. 2014). Es lässt sich zeigen, dass die Teilnahme-wahrscheinlichkeit steigt, wenn die Fortbildung ein Angebot bereitstellt, das die Bedarfe der adressierten Lehrer\*innen trifft, das hinsichtlich der zeitlichen und lokalen Struktur die Teilnahme weitestgehend ermöglicht und das vermittels der (vermuteten bzw. vermeintlichen) Kompetenz der betreffenden Fortbildner\*innen bestmögliche Qualität

verspricht (Haenisch 1994). Im Hinblick auf die innerschulischen und außerschulischen Einflussfaktoren lassen sich ambivalente Entwicklungen erkennen: Während einerseits die staatlichen Bemühungen der Optimierung des Fortbildungsgeschehens zunehmen und somit der Einfluss der Kultusministerien auf die Inhalte, die Angebote und die organisatorischen Rahmenbedingungen von Lehrkräftefortbildung größer wird, steigt andererseits die Autonomie sowohl der Anbieter von Lehrkräftefortbildungen als auch die der Schulen selbst, denen mehr Handlungsspielraum zugunsten einer bedarfsgerechten Fortbildungsplanung zugestanden wird (Fussangel, Rürup und Gräsel 2010).

Für die Lehrkräfte in den Schulen indes führt womöglich gerade diese Entwicklung dazu, dass sie »den >Weg< zu einer Fortbildung teilweise als >Hürdenlauf<« (A. Richter und Vigerske 2011, 14) empfinden. Demnach zeigt sich ein komplexes Wirkungsgefüge des Zugangs zum Fortbildungssystem für Lehrer\*innen, das durch die Interdependenz unterschiedlicher Faktoren gekennzeichnet ist.

## 2.4 Fortbildungen als Strategie der Implementation schulischer Inklusion

Man muss weiterhin davon ausgehen, dass die (Erst-)Ausbildung und die beruflichen Erfahrungen eines Großteils der amtierenden Lehrer\*innen vor dem Hintergrund separierender Lernsettings und mit der Perspektive auf den Unterricht in eher homogenen Klassen stattfinden (Seitz und Haas 2015). Im Amt stehende Lehrkräfte in Regelschulen fühlen sich dementsprechend nicht gut vorbereitet für einen Unterricht, der Maßstäben einer inklusiven Beschulung gerecht werden soll. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Lehrer\*innen einen gesteigerten Bedarf an Themen zum Umgang mit Heterogenität haben. Befunde einer aktuellen Umfrage des Markt- und Meinungsforschungsinstitutes forsa (2017) weisen darauf hin, dass mehr als die Hälfte der dort befragten Lehrpersonen gemeinsamen Unterricht zwar als sinnvoll erachtet, bestätigen jedoch auch, dass ungefähr jede zweite Lehrkraft das bestehende Fortbildungsangebot zur Vorbereitung auf die Arbeit mit inklusiven Klassen als mangelhaft bzw. ungenügend bewertet. Darüber hinaus gab jede dritte Lehrkraft an, bisher noch an keiner Lehrkräftefortbildung »speziell zur Inklusion« (forsa 2017, 22) teilgenommen zu haben.

In einer Trendanalyse zu den Angeboten von Lehrkräftefortbildungen zu Inklusion fanden Amrhein und Badstieber (2013) heraus, dass zunächst in allen Bundesländern staatliche Fortbildungsmaßnahmen und -programme zum Thema vorliegen und dass auch nicht-behördliche Träger entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen anbieten. Jedoch gehen sie auch davon aus, dass durch eine fehlende Zentralisierung der Zugang zu Angeboten erschwert wird. Die Angebote erscheinen zudem noch zu vereinzelt so-

wohl im Hinblick auf die strukturelle Anlage der Fortbildungen als auch bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung. So finden sich auf Angebotsseite eher kurzfristig angelegte Angebote, die offenbar auf eine unmittelbare Umsetzung im Unterricht abzielen und dabei insbesondere auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung fokussieren. Obgleich in den einzelnen Bundesländern weiterhin an Konzepten und Programmen gearbeitet wird, sei der Bedarf an Fortbildungen zu Inklusion steigend, könne aber in Qualität und Quantität kaum gedeckt werden.

Schulische Inklusion in die Schulpraxis zu implementieren, kann unter Rückgriff auf unterschiedliche Strategien erfolgen, von denen die Bereitstellung von zusätzlichen unmittelbaren Bildungsmaßnahmen oder die Anreicherung bestehender Maßnahmen mit Aspekten der Inklusion nur eine ist (Amrhein 2015). Jedoch kann ebenso konstatiert werden, dass insbesondere die Lehrkräftefortbildung eine Schlüsselfunktion für die Realisierung schulischer Inklusion hat (Weishaupt 2015; Stellbrink 2012).

Lehrkräftefortbildung sollte noch über die bloße augenblickliche Qualifizierung für schulische Inklusion hinaus zugleich als Merkmal inklusiver Schulentwicklung dienen. Das Profil für inklusive Lehrer\*innen, welches durch das Projekt Teacher Education for Inklusion (TE4I) durch die European Agency for Development in Special Needs Education entwickelt wurde (Watkins 2012), sieht explizit das lebenslange Lernen (*lifelong learning*) als Kompetenzfacette inklusiven Unterrichtens vor. Und auch in der Logik des Index für Inklusion stellt sich inklusive Schulentwicklung als nicht endender Prozess dar (Booth 2017; Boban und Hinz 2003). Ein solcher Prozess erfordert dann auch die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung des schulischen Personals. Unabhängig also von einer bloßen punktuellen Befähigung für einen inklusiven Unterricht wird die fortwährende Professionalisierung des Lehrkörpers in der schulischen Inklusion als Merkmal für selbige an sich verstanden. Fortbildung dient somit der »systematischen Unterrichts- und Qualitätsentwicklung der gesamten Schule« (Amrhein 2015, 152).

### 3 Forschungsfrage

Im Hinblick auf Fortbildungen mit dem Schwerpunkt *Schulische Inklusion* zeigt sich, dass der Bedarf an einer Weiterqualifizierung in diesem Bereich empirisch gegeben und theoretisch begründbar ist. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass dieser Bedarf noch nicht zufriedenstellend abgedeckt wird. Dabei stellen Lehrkräftefortbildungen eine wesentliche Stellschraube der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung von Schule in allgemeinen (Rolff 2014) und für die Realisierung schulischer Inklusion im Besonderen (Weishaupt 2015; Stellbrink 2012) dar.

Daher überrascht es, dass kaum etwas darüber bekannt ist, was in den Schulen passiert, damit bzw. bis eine Lehrkraft an einer Fortbildung zur Inklusion teilnimmt.

Wie werden in Schulen Fortbildungen organisiert? Die vorliegende Studie hat zum Ziel, Hinweise darauf zu finden, welche Abläufe in Schulen und außerhalb von Schulen stattfinden. Welche Bedingungen helfen, die Hürden auf dem Weg zur Fortbildung zu überwinden (A. Richter und Vigerske 2011, 14)? Anhand der theoretischen Vorüberlegungen zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen ist zu vermuten, dass hier komplexe Zusammenhänge wirken. Um die spezifische Forschungsfrage einzugrenzen, interessiert in einem ersten Schritt, wie Fortbildungsbedarf und -angebot zusammenfinden. Konkret formuliert, geht diese Studie folgender Frage nach: *Wie wird das in Brandenburg bestehende Angebot an Fortbildungen mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion aus Sicht involvierter Stakeholder wahrgenommen?*

Hierbei interessieren weniger objektivierbare Merkmale als vielmehr die subjektiven Empfindungen der befragten Personen zu den Fortbildungsangeboten. Konkret soll ergründet werden, wie die Lehrkräfte und anderes schulisches Personal Kenntnis über ein bestehendes Angebot erlangen und wie dieses Angebot dann beurteilt wird. Im Zentrum des Interesses stehen demnach die Kenntnisnahme sowie die Beurteilung des Fortbildungsangebotes zur schulischen Inklusion in Brandenburg. Neben den vorhandenen inneren und äußeren Strukturen der Schule und den Bedingungen zur Realisierung der Fortbildungsteilnahme interessieren dabei auch die Kommunikationsprozesse zwischen Anbietern und dem schulischen Personal.

## 4 Methode

Die dieser Studie zugrunde liegende Forschungsfrage wird bearbeitet mithilfe der qualitativen Auswertung von Interviewmaterial, das im Zusammenhang mit dem Verbundprojekt StiEL erstellt wurde. In dem vom BMBF geförderten Projekt verfolgen die Partner\*innen der Pädagogischen Hochschule Freiburg, der Universität Bielefeld sowie der Universität Potsdam das Ziel, ein Fortbildungsprogramm für inklusiven Unterricht in allgemeinbildenden Schulen und Schulen der beruflichen Bildung zu entwickeln und zu evaluieren. Im Folgenden soll der Projekthintergrund vorgestellt werden. Daran anschließend wird die Aufbereitung der Daten beginnend mit der Vorstellung des eingesetzten Leitfadens bis zur Methode der Auswertung beschrieben.

### 4.1 Projekthintergrund

Eingebettet ist die vorliegende Studie in ein Verbundprojekt, das zum Ziel hat, Fortbildungen für Lehrer\*innen sowie anderes pädagogisches Personal an allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen zu konzipieren (Bittlingmayer et al. 2019). Auf der

Grundlage von Erkenntnissen über Gelingensbedingungen und Barrieren inklusiver Schulentwicklungen sollen Fort- und Weiterbildungsbedarfe und entsprechende Maßnahmen abgeleitet werden. Das Vorhaben wird in drei verschiedenen Projektphasen umgesetzt (vgl. Abbildung 1). In der ersten Phase geht es darum, von bestehenden Quellen Hinweise zu Bedarfen und möglichen Maßnahmen der inklusiven Professionalisierung des pädagogischen Personals an den Schulen zu erhalten. Dazu wird zum einen ein Literaturscreening durchgeführt, das zum Ziel hat, die Inhalte, die in den Fortbildungen vermittelt werden sollen, zu fundieren. Zum anderen soll ein Screening bestehender Fortbildungsprogramme Aufschlüsse darüber ermöglichen, welche Implementationsstrategien und Zugänge zur inklusiven Personalentwicklung an den Schulen bis hierhin bestehen. Schließlich erfolgt eine Bedarfsanalyse in Form von Interviewgesprächen mit dem (pädagogischen) Personal in den Schulen sowie außerschulischen Expertinnen und Experten; diese Interviewdaten bilden die Grundlage der vorliegenden Studie. In der zweiten Phase werden auf Grundlage der Erkenntnisse aus der ersten Phase vier Fortbildungsmodulen zu einem Fortbildungskonzept synthetisiert und in den Schulen umgesetzt. Die dritte Phase schließlich verfolgt das Ziel, das umgesetzte Fortbildungskonzept in einem quantitativen sowie qualitativen Warte-Kontrollgruppen-Design im Längsschnitt zu evaluieren.

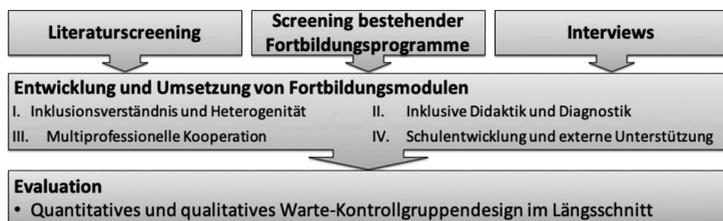


Abbildung 1: Phasen im Verbundprojekt

## 4.2 Leitfaden

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie basieren auf den durchgeführten Interviews mit schulischen und außerschulischen Expertinnen und Experten, wobei durch Leitfäden die Führung in den Interviews gestaltet wurde (Helfferich 2019). Dazu wurden problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) durchgeführt. Es wurde die Logik verfolgt, in einem deduktiv-induktiven Wechselspiel bereits vorhandenes theoretisches Vorwissen für die Empirie zu öffnen und innerhalb dieser Offenheit wiederum auf den Gegenstand zu fokussieren. Leitend waren für die Interviews Fragen nach dem Inklusionsverständnis als Einstieg in das Gespräch, Fragen nach Barrieren, Chancen und der

schulischen Praxis von Inklusion sowie die konkrete Frage nach Bedarfen in fachlicher Hinsicht, die sich aus dem Anspruch schulischer Inklusion ergeben. Zu jedem dieser Blöcke waren mehr oder weniger konkrete Ad-hoc-Fragen vorgesehen. Den Abschluss des Gesprächs bildete jeweils die Frage nach offen gebliebenen Punkten (vgl. Abbildung 2).

---

**1 Einstiegsimpuls/Inklusionsverständnis:**

- In welcher Hinsicht beschäftigen Sie sich bei Ihrer Arbeit mit Inklusion?
- ggf. ad-hoc: ...

**2 Barrieren/eigene Praxis:**

- Wie gestalten Sie Ihren Unterricht? Wie wird Inklusion an Ihrer Schule gestaltet?
- Worin sehen Sie hinsichtlich Inklusion die zentralen Herausforderungen?
- Was unterstützt Sie hinsichtlich Inklusion? Was – denken Sie – unterstützt Ihre Kolleg/-innen?
- ggf. ad-hoc: ...

**3 Fortbildungsbedarfe:**

- Was würden Sie in fachlicher Hinsicht benötigen, um den von Ihnen berichteten Herausforderungen besser gerecht zu werden?
- ggf. ad-hoc: ...

**4 Ergänzungen:**

- Möchten Sie noch etwas erzählen bzw. hinzufügen, was Ihnen wichtig erscheint und bisher nicht zur Sprache kam
- 

Abbildung 2: Interviewleitfaden für Lehrkräfte (Kurzfassung)

### 4.3 Stichprobe

In die vorliegende Untersuchung gehen die Gespräche mit insgesamt 59 Personen aus 55 Interviews ein (vier der Gespräche waren Doppelinterviews, in denen mit zwei Personen gleichzeitig gesprochen wurde). Neben den Interviews mit schulischen Gesprächspartner\*innen wurden jeweils  $N = 3$  Interviews mit wissenschaftlichen Expert\*innen bzw. Vertreter\*innen von Fachverbänden sowie  $N = 6$  Interviews mit Fortbilder\*innen geführt.

Die Rekrutierung der schulischen Gesprächspartner\*innen erfolgte per zufälliger Stichprobenziehung. Von den  $N = 47$  an Schulen durchgeführten Interviews wurde der

Großteil der Gespräche ( $N = 21$ ) an Oberschulen durchgeführt. An Gymnasien und Gesamtschulen fanden  $N = 9$  bzw.  $N = 8$  Gespräche statt. Zudem gingen  $N = 4$  Gespräche mit Interviewpartner\*innen aus beruflichen Schulen in die Analysen ein. Um auch die sonderpädagogische Expertise zu berücksichtigen, wurden schließlich  $N = 5$  Gespräche mit Vertreter\*innen von Förderschulen geführt.

In Hinblick auf die Position der schulischen Gesprächspartner\*innen ist festzuhalten, dass mit  $N = 32$  über die Hälfte aus dem Lehrkörper rekrutiert wurde. Darüber hinaus wurden  $N = 9$  Schulleitungen sowie  $N = 4$  Sonderpädagog\*innen und  $N = 2$  Vertreter\*innen weiteren pädagogischen schulischen Personals an den Schulen befragt (vgl. Tabelle 1).

Schultyp	SL	LK	SP	SB	Gesamt	
Gymnasium		4	3	–	2	9
Oberschule		4	15	2	–	21
Gesamtschule		–	6	2	–	8
Berufliche Schule		–	4	–	–	4
Förderschule		1	4	–	–	5
<b>Gesamt</b>		<b>9</b>	<b>32</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>47</b>

Tabelle 1: Sample (Anmerkungen: SL = Schulleitung, LK = Lehrkräfte, SP = Sonderpädagog\*innen, SB = Schulbegleitungen und -assistenzen)

#### 4.4 Transkription und Anonymisierung

Die Interviews wurden durch Mitarbeiter\*innen des Projektteams sowie durch Studierende einer Lehrveranstaltung für angehende Lehrkräfte im Master durchgeführt und durch elektronische Aufnahmegерäte im Audioformat aufgezeichnet. Für die Auswertung wurde das Audiomaterial transkribiert und anonymisiert. Die Transkription orientierte sich weitestgehend an einer von Kuckartz (2016) vorgeschlagenen Systematik. Das heißt, es wurde unter anderem wörtlich transkribiert, die Sprache wurde derart geglättet, dass diese sich dem Schriftdeutsch annähert. Lautäußerungen wurden nur dann übernommen, wenn diese das Verständnis der betreffenden Aussage unterstützen. Eine solche vergleichsweise einfache Transkriptionsmethode ermöglicht zum einen die Transkription von einer größeren Datenmenge in relativ kurzer Zeit, zum anderen wurde eine höhere Komplexität zur Beantwortung unserer Forschungsfrage für nicht nötig erachtet.

## 4.5 Analyse

Die Auswertung des transkribierten und anonymisierten Interviewmaterials erfolgte durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1991, 2019; Kuckartz 2016). Ziel der Analysen war es, trotz einer beachtlichen Menge an Textmaterial einer qualitative-interpretativen Logik zu folgen und somit zu ermöglichen, auch latente Sinngehalte zu erfassen (Mayring und Fenzl 2019; zum interpretativen Umgang mit latenten Sinnstrukturen vgl. Strübing 2013). Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgte dabei streng regelgeleitet (Kuckartz 2016). In einem ersten deduktiven Schritt wurden der Textarbeit theoriegeleitet bestimmte Hauptkategorien vorangestellt. In einem nächsten Schritt wurden die gesamten Texte in kleinste in sich verständliche Sinneinheiten (Segmente) gegliedert, um diese entlang der Hauptkategorien zu codieren. Aus dem in den Hauptkategorien gesammelten Textmaterial wurden sodann in einem induktiven Schritt jeweils Subkategorien entwickelt. Die Subkategorien bildeten die Grundlage für das Codieren entlang des ausdifferenzierten Kategoriensystems. Es erfolgte abschließend die Feinanalyse im Sinne der Interpretation der Textsegmente innerhalb der jeweiligen Subkategorien, sodass im Ergebnis das Interviewmaterial zusammenfassend strukturiert vorliegt.

Ausgangspunkt der Analysen der hier vorgestellten Studie war das analytische Vorgehen, das im übergeordneten Verbundprojekt erfolgte. Ziel der Analysen im Projektzusammenhang war es, Bedarfe an Fortbildungen und Bedingungen für die Umsetzung von Fortbildungen zur schulischen Inklusion zu ermitteln. Dazu wurden im Verbundprojekt deduktiv zunächst fünf Hauptkategorien gebildet (vgl. Abbildung 3). So interessierte, welche Merkmale auf *Struktureller Ebene* (Hauptkategorie 1) in Bezug zur schulischen Inklusion als relevant betrachtet werden, welche *Individuellen Bedingungen* (Hauptkategorie 2) aufseiten der Lehrkräfte vorliegen und wie sich das *Pädagogische Handeln* (Hauptkategorie 3) im aktuellen schulischen Alltag tatsächlich gestaltet. Mit dem Ziel, die Textarbeit auf für die Entwicklung von Fortbildungen relevanten Aspekte zu fokussieren, wurden diese unterschiedlichen Ebenen in einer Hauptkategorie zum *Fortbildungsbezug* gewissermaßen gespiegelt. Hier finden sich all jene Textsegmente wieder, die einen expliziten *Fortbildungsbezug* aufweisen im Hinblick auf die strukturellen Merkmale der Fortbildung, das pädagogisch-didaktische Handeln in Fortbildungen und die individuellen Bedingungen aufseiten der Fortbildner\*innen. Das Datenmaterial wies überdies reichhaltig implizite Bezüge zum *Inklusionsverständnis* auf, sodass schließlich auch dieses als Hauptkategorie 4 aufgenommen wurde. In dem Sinne, dass im Rahmen der Auseinandersetzung mit schulischer Inklusion Klarheit über das Verständnis zum Inklusionsbegriff vorliegen sollte (Grosche 2015), erscheint das *Inklusionsverständnis* für Lehrkräftefortbildungen relevant. Im unmittelbaren Projektzusammenhang wurden diese Segmente allerdings nur dann bedeutsam, wenn ein expliziter *Fortbildungsbezug* zu erkennen war.

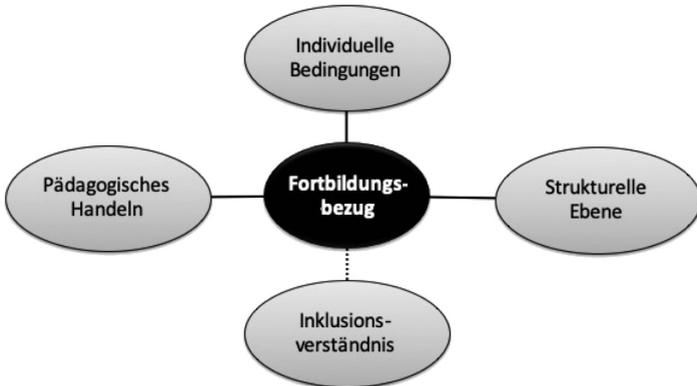


Abbildung 3: Hauptkategoriensystem im Verbundprojekt

Für die Bearbeitung der hier leitenden Forschungsfrage wurde ein vertiefender Blick in die Hauptkategorie zum *Fortbildungsbezug* geworfen. In die betreffenden Analysen gingen dementsprechend einzig Textsegmente ein, die einen solchen Bezug aufwiesen. Dazu wurden alle Codierungen dieser Hauptkategorie, die im gesamten Interviewmaterial auftauchten, dahingehend überprüft, ob sich darin Hinweise zur Organisation von Fortbildungsteilnahme finden. Es wurde ein entsprechender Subcode zur *Organisation von Fortbildungsteilnahme* vergeben. Segmente wurden dementsprechend kodiert, sobald sich darin Verweise darauf fanden, wie bzw. unter welchen Bedingungen eine Teilnahme von Lehrpersonen an einer Fortbildung ermöglicht bzw. verhindert wird. Auch Negativszenarien wurden entsprechend kodiert. Folgendes Ankerbeispiel einer Lehrkraft soll hier beispielhaft angeführt werden: »Also im Prinzip hat jeder Lehrer bei uns die Möglichkeit, sich im Rahmen des Fortbildungskatalogs, der über das Kultusministerium angeboten wird, zu solchen Fortbildungen anzumelden.«

Um Erkenntnisse über verschiedene Motive der *Organisation von Fortbildungsteilnahme* zu erlangen, wurde dieser Code für weitere Analysen differenzierter betrachtet. Dazu wurden in einem induktiven Prozess Sucodes generiert, die die Segmente entlang unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte strukturieren. Das Ergebnis der weiteren Analysen wird im Ergebnisteil dargelegt. Dabei werden zunächst die ermittelten Subcodes vorgestellt und quantitativ gegenübergestellt.

## 5 Ergebnisse

Durch eine weiter differenzierende Betrachtung des Codes *Organisation von Fortbildungsteilnahme* wurden sechs weitere Subcodes extrahiert (vgl. Abbildung 4). Es zeigt

sich, dass durch die interviewten Personen ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Aspekte offenkundig wird. An erster Stelle ging es in Bezug auf den *Zugang zu Angeboten* darum, auf welche Art und Weise und durch welchen Anbieter Angebote kommuniziert werden bzw. auf welche Art und Weise diese zugänglich und belegbar gemacht werden. Weiters wurden *innerschulische Kommunikationsprozesse* expliziert. Dies umfasst die innerschulischen Prozesse, die wirken, um Fortbildungsteilnahme zu realisieren, wobei insbesondere das Schulleitungshandeln in den Fokus rückt. Die *Merkmale der Lehrerinnen und Lehrer* tauchen insofern in den Erzählungen zur Organisation von Fortbildungen auf, als dass personenbezogene Hintergrundmerkmale (etwa das Alter der Adressat\*innen) ebenso wie insbesondere motivationale Aspekte der Bereitschaft zur Fortbildungsteilnahme bzw. zur Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der professionellen Weiterbildung thematisiert wurden. Überdies wurden *Strukturen der Fortbildung* von den Gesprächspartner\*innen thematisiert für die Möglichkeit der Teilnahme an Fortbildungen. In Bezug auf *nachgefragte Angebote* wurden Aussagen zu Angeboten, die gewissermaßen fehlen, getätigt bzw. zu Angeboten bestimmter Inhalte, die eine Fortbildungsteilnahme motivieren würden. Nicht zuletzt fanden sich in den Segmenten konkrete *Teilnahmebarrieren* als Gegenstand der Erzählungen. Hier wurden alle Segmente kodiert, in denen explizit geäußert wurde, dass bestimmte Gegebenheiten die Teilnahme an Fortbildungen behindern, wie etwa mangelnde personelle Ressourcen in der Schule.



Abbildung 4: Themenschwerpunkte in der Organisation von Fortbildungsteilnahme

Abbildung 5 stellt die quantitative Gegenüberstellung der Kodierungen zu den Subcodes dar. Es zeigt sich, dass am häufigsten der Subcode *Nachgefragte Inhalte* kodiert wurde. In etwa gleich viele Kodierungen erhielten die Subcodes *Zugang zu Angeboten*, *Merkmale der Teilnehmenden* und *Teilnahmebarrieren*. Etwas weniger als halb so viele Kodierungen wie für die *Nachgefragten Inhalte* finden sich in den Subcodes *Innerschulische Kommunikation* und *Strukturen der Fortbildung*.

Es zeigt sich, dass sich das Themenspektrum vielfältig und komplex darstellt. Zugunsten einer Reduktion der Komplexität soll im Folgenden auf einzelne Facetten fokussiert werden. Dazu soll nur ein Teilaspekt innerhalb dieses Spektrums näher untersucht werden. Der Einfluss der Merkmale der Lehrer\*innen sowie die Strukturen

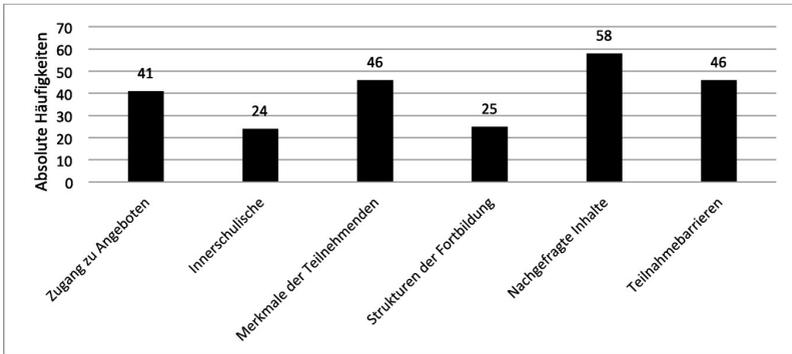


Abbildung 5: Absolute Häufigkeiten der Subcodes

der Fortbildung haben einen empirisch bereits weitgehend nachvollzogenen Einfluss auf das Teilnahmeverhalten (vgl. Abschnitt 2.4.), und auch die Nachfrage nach Fortbildungen ist bereits untersucht (vgl. Abschnitt 2.2., Hoffmann und Richter 2016). Somit konzentrieren wir uns im Folgenden auf die aus unserer Sicht spannenden Aspekte des Zugangs zu den Angeboten, also auf die Frage, wie die unterschiedlichen Anbieter auch aus der Perspektive der Lehrer\*innen in Erscheinung treten. Aus diesem Schwerpunkte stellen wir die zwei aus unserer Sicht markanten Thesen vor, die sich aus der Analyse dieser Teilaspekte ergeben. Bei der Analyse der Interviewaussagen, die im Zusammenhang mit dem Zugang zu den Angeboten gebracht werden, können zwei Annahmen als besonders markant herausgestellt werden. Zum einen kann auf eher deskriptiver Ebene eine Vielfalt an Anbietern ausgemacht werden. Und zum anderen ist festzustellen, dass es empfundenermaßen keine Passung zwischen den Angeboten und der Nachfrage gibt. Beide Thesen sollen nun weiter ausgeführt werden.

## 5.1 Anbietervielfalt

Wie bereits erwähnt, lässt sich bei der Analyse der Angebotsseite auf eher deskriptive Weise eine Vielfalt an bestehenden bzw. wahrgenommenen Angeboten ausmachen. So lässt sich konstatieren:

*Es besteht eine Vielfalt an Anbietern und Möglichkeiten von (inkluisiven) Fortbildungsangeboten, deren Wahrnehmung durch die Lehrer\*innen unterschiedlich erfolgt.*

Eine erste grobe Unterteilung vollzieht sich entlang der Achse *extern-intern* (vgl. Tabelle 2), die Vielfalt zeigt sich an dieser Stelle insofern, als dass hier unterschieden wird, ob die Maßnahme in der Schule oder außerhalb dieser stattfindet und ob die

Expertise von außerhalb oder innerhalb der Schule rekrutiert wird. In einem Doppelinterview mit zwei Lehrkräften wurde dazu geäußert:

»Also im Prinzip zwei Wege: Einmal diese schulinternen Fortbildungen, direkt hier vor Ort. In der Regel dann auch mit allen Kollegen. Oder zu einem bestimmten Thema, sodass ein Referent von draußen kommt oder einer von uns selbst das führt. Und die zweite: Die Angebote über das Landesinstitut, wo dann eben einzelne Kollegen hinfahren und das, was sie gehört haben, weitergeben in dem Bereich.«

	<b>Maßnahme in der Schule</b>	<b>Maßnahme an externer Stelle</b>
<b>Mitglied des Schulkollegiums</b>	Intra-kollegiale professionelle Weiterentwicklung	Teamentwicklung, Personalentwicklung des Kollegiums*
<b>Externe Fortbildner*innen</b>	Schulinterne Fortbildung durch externe Expert/innen (Schilf)	Wahrnehmung außerschulischer Angebote

Tabelle 2: Vier-Felder-Schema zu extern-internen Professionalisierungsmaßnahmen (Anmerkung: \* Dieses Feld tauchte im Interviewmaterial nicht unmittelbar auf. Dennoch erscheint eine solche Variante denkbar.)

Neben der bloßen logistischen Wägbarkeit zeigt sich, dass schulinterne Formen eher geeignet erscheinen, einen Großteil des Kollegiums anzusprechen, wohingegen externe Schulungsorte eher für einzelne Lehrkräfte bzw. kleinere Gruppe in Betracht gezogen werden.

Außer dem Ort wird zum anderen unterschieden darin, woher die Person, die die Fortbildung leitet, rekrutiert wird. So taucht des Öfteren das Motiv auf, dass aus dem Kollegium selbst die Expertise zum betreffenden Thema gewonnen werden kann, so zum Beispiel im Interview mit einer Schulbegleiterin:

»I: Haben Sie die geleitet an den Schulen?

**B 1:** Ja, ja. Und wir hatten eigentlich auch immer, [...], habe ich immer so zum Anfang des Schuljahres so eine kleine Weiterbildung praktisch für die neuen Kollegen gemacht.«

Ähnlich lassen sich solche Aussagen auch in Interviews mit Lehrkräften finden, so etwa:

»I: Inwieweit ist, ähm, wirkt sich die Inklusion, die Arbeit an der Inklusion auf ihre Rolle als stellvertretende Schulleitung aus? Gibt es da irgendeine Verbindung zu oder ist das (.):?

»Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...«

**B:** Naja, insofern als dass ich in diesem Jahr eine schulinterne Lehrerfortbildung leite, die wöchentlich stattfindet.«

Daneben jedoch werden Fortbildner\*innen auch von außerhalb der Schule rekrutiert bzw. Angebote außerhalb der Schule von externen Expertinnen und Experten wahrgenommen:

»Da hatte unser Schulleiter extra jemanden geholt, der kompetent war [...].« (Lehrkraft)

»Die Kollegen fahren regelmäßig zu Fortbildungen auch ins LISUM« (Schulleitung).

An dieser Stelle zeigt sich ein Spannungsfeld in der Wahrnehmung des Fortbildungsangebotes von externen Anbietern und dem Engagement eben dieser. Wo im Allgemeinen davon ausgegangen werden kann, dass Schulen Fortbildner\*innen akquirieren, die die betreffenden Bedarfe abzudecken vermögen, wird das externe Angebot auch kritisch betrachtet, wie im Folgenden von einer Lehrkraft einer Gesamtschule:

»Eigentlich von außerhalb der Schule kann ich da gar nichts sagen. Da habe ich keine Fortbildungen besucht oder bin dort hingefahren, sondern wir haben uns wirklich nach dem Motto: >Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott< in unseren Fachkonferenzen und in unseren Gremien, die wir an der Schule haben, eigentlich da wirklich untereinander und miteinander fortgebildet [...]. Was nützt mir da so eine theoretische Fortbildung von außen?«

Es zeigt sich eine tiefsitzende Skepsis, die vornehmlich mit der erfahrenen (vermeintlichen) Praxisferne der »theoretischen Fortbildung« begründet wird. Externe Anbieter sind sich indes dieser Skepsis bewusst und verfolgen daher die Strategie, proaktiv an die Schulen heranzutreten, um der Schließung der Schulen nach außen entgegenzuwirken. Ein\*e Fortbildner\*in eines Fachverbandes der Behindertenhilfe etwa stellt dazu fest: »Man müsste, ich glaube, man muss konkret Schulen darauf aufmerksam machen, also sonst sind Schulen glaube ich in ihrem Kreis.«

Neben dem Ort und den einzelnen Fortbildner\*innen taucht im Interviewmaterial auch eine Vielfalt an unterschiedlichen Anbietern an Fortbildungen mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion auf. Es werden externe Angebote durch das Landesinstitut benannt, Angebote, die dem Schulamt zugeschrieben werden und auch Angebote freier Träger sind den Schulen bekannt. Und nicht zuletzt wird die Expertise auch im eigenen Kollegium gesucht, gefunden und genutzt. In der Konsequenz jedoch verschimmt das Angebot ein Stück weit in der Wahrnehmung der Lehrer\*innen in dem Sinne, als dass teilweise keine Klarheit über die Angebotsstruktur herrscht, so etwa im Interviewauszug aus einem Doppelinterview mit zwei Lehrkräften in Brandenburg:

- »I: Weil, irgendwie, die Fortbildungsakademie, irgendwie habe ich da auch was zu gelesen, dass Sie damit (.) zusammenarbeiten, aber –
- B1: Das sind, glaube ich, die die im Sommer immer eben die Medientage da machen, ne?
- B2: Es gibt ja noch diese ... Ja, es gibt ja dieses BUSS-System ... (B1: Ja.), wo immer auch Veranstaltungen mit angeboten –
- I: Die sind, glaube ich vom Landesinstitut aber ... (B2: Ach, vom Landesinstitut ist das?) Ich glaube, das ist vom Landesinstitut. Die BUSS-Berater sind vom Landesinstitut –
- B1: BUSS läuft über das Landesinstitut, denke ich auch. Ja, die gehören da mit dazu. Aber diese Fortbildungsakademie, das sind, glaube ich, ich war da noch nie, aber ich glaube, das sind die, die immer, wenn wir Vorbereitungswoche haben, sind doch diese Medientage jetzt schon zwei, drei Mal. Ich glaube, das machen die. (B2: Aha).«

Anzumerken bleibt an dieser Stelle nicht zuletzt, dass es auch noch Argumentationen gibt, die gegen die Nutzung von Angeboten wissenschaftlicher Einrichtungen sprechen. So urteilen bzw. wünschen sich Brandenburger Lehrkräfte:

»Dozenten sind da komplett ungeeignet.«

»[...] dass also die Fortbildungen nicht von irgendwelchen Lehrkräften irgendwelcher Universitäten gemacht werden.«

Die Teilnahme an Fortbildungen universitärer Anbieter wird hier kategorisch und rigoros (»*komplett* ungeeignet«) ausgeschlossen, wobei eine exakte Begründung für die Ablehnung universitärer Fortbildner\*innen ausbleibt.

So divers wie die Anbieter sind, so divers gestaltet sich entsprechend die Such- bzw. Rekrutierungsstrategie. Die bestehende Möglichkeit, online über das Teilnehmenden-Informationssystem (TIS-Datenbank) des brandenburgischen Bildungsservers, auf dem viele dem Ministerium bzw. den Schulämtern bekannte Angebote zugänglich sind, zu recherchieren, ist Lehrkräften zwar bekannt: »Also im Prinzip hat jeder Lehrer bei uns die Möglichkeit sich im Rahmen des Bundesland-Fortbildungskatalogs, der über das Kultusministerium angeboten wird, zu solchen Fortbildungen anzumelden.«

Doch werden darüber hinaus auch weitere Kontaktwege in Anspruch genommen. So werden mitunter die Schulämter direkt bei einem bestimmten Fortbildungsbedarf angefragt. Auch werden Angebote direkt durchgesehen, die durch das regionale Landesinstitut bereitgestellt werden. Überdies werden auch mehr oder weniger informelle Kontakte genutzt, die in beide Richtungen laufen: Schulen kontaktieren die Fortbildungseinrichtungen bei bestimmten Bedarfen, wie ein\*e Vertreter\*in eines Fachverbandes feststellt: »Genau, oder uns direkt fragen, ob die Referenten zu ihnen in

»Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...«

die Schule kommen und das Lehrerkollegium fortbilden«, aber auch die Anbieter nutzen bestehende Netzwerke, um auf ihre Angebote aufmerksam zu machen, wie ein\*e Fortbildner\*in anmerkt: »Gut, wir haben gut beworben, weil wir haben natürlich alle unsere Kontakte genutzt«.

## 5.2 Spannungsverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage

Vielfach gewinnt man bei der Analyse des Interviewmaterials den Eindruck, dass es einen Mangel an bedarfsgerechten Fortbildungen mit dem Schwerpunkt Inklusion gibt. So merkte eine Lehrkraft an: »Ja. Wir gucken, was angeboten wird. Aber es wird halt immer nicht so viel angeboten (lacht).«

Ergänzend dazu stellt eine Schulbegleitung fest: »Denn es gab keine vom Schulamt angebotene Weiterbildung zu solchen Themen.«

Bei genauerer Betrachtung jedoch zeigt sich ein differenzielles Bild, das zu der profan anmutenden These führt: *Es gibt (zu) viele Fortbildungen, aber nicht alles, immer und überall.*

Dahinter verbirgt sich die Feststellung, dass sehr wohl nicht nur eine *Vielfalt* an Angeboten besteht, wie im vorangegangenen Abschnitt geschildert wurde, sondern dass auch eine *Vielzahl* an Angeboten bereitsteht. Nur decken all diese Angebote dann in der Wahrnehmung der Befragten oftmals nicht den unmittelbaren Bedarf ab. Ein\*e Fortbildner\*in bestätigt diese Fülle an Angeboten:

»Naja, erstmal gibt es ja dieses, dieses Qualifizierungs- beziehungsweise Fortbildungsangebot über die TIS-Datenbank im [Bundesland], wo also jeden Monat ein Kalender erscheint und man auch online die entsprechenden Angebote abfahren kann, ja. Da sind sehr sehr viele Angebote drin, wo Kollegen die Möglichkeit haben, drauf zuzugreifen und sich dann für diese Fortbildungen auch zu melden.«

Wobei eine Lehrkraft die Angebotsfülle in ungefilterter Form kritisch bewertet:

»Ich kriege so viel, ich sage mal, Zeug geschickt [...]. Also wenn das hier aushängt, irgendwo, in diesen – [...]. In diesen 1000 Zetteln, da gucke ich auch nicht noch: Wo ist eine Weiterbildung für mich?«

Demnach zeigt sich, dass es Angebote gibt, die einigen Adressaten und Adressatinnen derart umfangreich erscheinen, dass eine Beschäftigung damit als Belastung gesehen wird, die dann eher vermieden wird. Daran schließt sich der Wunsch an, direkt und gezielt angesprochen zu werden, um auf sich selbst als Lehrer\*in passgenaue Veran-

staltungen angeboten zu bekommen, etwa: »Ich möchte persönlich angesprochen werden« (ebd.).

Jedoch äußern sich die Befragten daneben durchaus derart, dass die Inhalte, die in den jeweiligen Momenten von besonderer Dringlichkeit sind, nicht verfügbar erscheinen. Zumeist geht es dabei um ganz konkrete Anwendungsbedarfe, für welche eine entsprechende Maßnahme nicht gefunden werden kann, wie aus den Auszügen aus Interviews mit verschiedenem schulischem Personal deutlich wird:

»Z.B. geht es im Rahmen vom emotionalen-sozialen Förderschwerpunkt nicht nur um Unterrichtsstörungen, sondern auch um internalisierende Störungen, wie Depressionen oder nächste Stufe Suizidgefährdung. Da würde ich mir mehr wünschen« (Schulbegleitung).

»Das ist alles besetzt, die Termine, und das könnten wir irgendwann mal im Schuljahr machen« (Schulleitung).

»Ich sage mal so LRS, [...], aber ich sollte da eine Fortbildung machen, ich habe keine gefunden. Ich habe keine gefunden« (Lehrkraft).

Wobei auch hier wiederum nicht konstatiert werden kann, dass die entsprechenden Angebote gar nicht bestehen; vielmehr scheint es so, als ob sehr wohl diese Angebote existieren. Entweder jedoch sind die Angebote derart nachgefragt, dass die Kapazitäten nicht in genügendem Maße vorhanden sind oder aber die Angebote weisen strukturell keine Passung zur betreffenden Nachfrage auf: »Das ist wirklich sehr schmal, finde ich. Und wenn man jetzt nicht nach Cottbus fahren will, die da relativ viel haben, ist es sehr dürrtig« (Schulbegleiterin).

Demnach ist zu beobachten, dass die Angebote, die auch nachgefragt sind, zwar bekannt sind, jedoch der Aufwand der Teilnahme als zu hoch eingestuft wird, weil die zeitliche bzw. regionale Verortung eine Teilnahme erschwert. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Ressourcen und die Expertisen als existent wahrgenommen werden, diese jedoch durch die Verteilung dieser im Bundesland nicht alle Bedarfe abdecken.

## 6 Diskussion

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie Fortbildungen insbesondere mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion organisiert werden bzw. werden können. Dabei wurde der Fokus auf die Wahrnehmung bestehender Fortbildungsangebote durch unterschiedliche Stakeholder gelegt. Es interessierte insbesondere, wie das adressierte

schulische Personal Kenntnis von Fortbildungsangeboten erlangt und wie sie diese Angebote beurteilen.

Lehrkräftefort- und Weiterbildungen stellen in der Lehrkräfteprofessionalisierung den zentralen Ansatzpunkt dar, mithilfe dessen bereits bestehende Kompetenzen des schulischen Personals vertieft und an aktuelle Erfordernisse angepasst werden. Ein Erfordernis, das weiterhin an die Professionalisierung der Lehrkräfte besteht, ist die schulische Inklusion. Zwar gibt in repräsentativen Befragungen die Mehrheit der Lehrer\*innen an, Fortbildungen zu besuchen. Doch decken diese zumeist fachliche bzw. fachdidaktische Schwerpunkte ab; Aspekte im Zusammenhang mit dem Umgang mit den Schüler\*innen in heterogenen Schulklassen spiegeln sich hier nur verhältnismäßig geringfügig wider. Dabei ist die Nachfrage nach derartigen Angeboten groß. Die bestehenden Angebote für eine inklusive Professionalisierung durch Fortbildungen stellen sich sowohl inhaltlich als auch strukturell als vereinzelt dar und erscheinen somit eher weniger förderlich für eine umfassende, kohärente und langfristig wirksame (Weiter-)Entwicklung inklusiver Kompetenzen. Auf der einen Seite besteht also die sowohl theoretisch als auch aus den Bedarfen der Schulen heraus begründete Notwendigkeit der Teilnahme an Fortbildungen zum Schwerpunkt schulische Inklusion. Auf der anderen Seite ist ein eher dezentrales und singuläres Angebot an derartigen Fortbildungen vorzufinden. Sodann stellt sich die Frage, wie Angebot und Nachfrage an diesen Fortbildungen zusammengebracht werden.

Eingebettet ist die hier vorliegende Untersuchung in das vom BMBF geförderte Verbundprojekt StiEL, welches zum Ziel hat, evidenzbasierte Fortbildungen mit dem Schwerpunkt schulischer Inklusion für Lehrer\*innen und anderes pädagogisches Fachpersonal an allgemeinbildenden Schulen und Schulen der beruflichen Bildung zu konzipieren. Zu diesem Zwecke wurden in einer ersten Projektphase unter anderem leitfadengestützte Interviews mit schulischen und außerschulischen Expertinnen und Experten geführt.

Bereits während des Führens der Interviews und später bei der Lektüre des Interviewmaterials traten vereinzelte Aussagen der Gesprächspartner\*innen markant hervor, die entlang unterschiedlicher Pole die Umsetzung der Fortbildungsteilnahme mal unmöglich, mal selbstverständlich erscheinen ließen. So überraschte die Aussage: »Es gibt überhaupt keine Barrieren, diese Fortbildungen zu besuchen« (Lehrkraft) im Kontrast zu »alternativen« Bewertungen der Fortbildungsteilnahme: »Na die Barrieren sind immer da, immer sowohl für mich als auch für das Personal, dass die tägliche Arbeit hier sozusagen Vorrang hat« (Schulleitung). Es stellte sich unmittelbar die Frage, wodurch diese derart unterschiedlichen Einschätzungen zwischen den verschiedenen Befragten in Bezug auf die Teilnahme an Fortbildungen zustande kommen. Schließlich gaben diese Kontraste den Ausschlag zu der weiteren Auseinandersetzung mit der übergeordneten Frage, wie in Schulen die Teilnahme an Fortbildungen organisiert ist.

Um ein Verständnis für die innerschulischen und außerschulischen Kommunikationsprozesse aufzubauen, wurden die im Projekt geführten Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet. In Bezug auf die Organisation von Fortbildungsteilnahme fanden sich sechs unterschiedliche Themenschwerpunkte, die durch die Interviewten adressiert wurden. Diese umfassten *Individuelle Merkmale* aufseiten der Lehrer\*innen sowie *Strukturen der Fortbildung*, die als relevant in der Realisierung von Fortbildungsteilnahme dargestellt werden. *Schulische und außerschulische Kontextbedingungen* finden sich in den Themen des Zugangs zu Angeboten und der innerschulischen Kommunikation. Darüber hinaus wurden explizit nachgefragte *Angebote* (sowohl im Hinblick auf den Mangel als auch im Hinblick auf wahrgenommene Inhalte) und *Teilnahmebarrieren* angesprochen. Damit bestätigt sich bereits in der Realisierung der Fortbildungsteilnahme der von Lipowsky (2014) modellierte Einfluss der individuellen Merkmale der Lehrkräfte, der Strukturen der Fortbildung und der Kontextbedingungen auf die Wahrnehmung und Nutzung des Angebotes. Die alleinige quantitative Betrachtung der Verteilung der jeweiligen Subcodes lässt den Schluss zu, dass insbesondere die inhaltliche Ausrichtung der Fortbildungen ausschlaggebend für die Anbahnung einer Teilnahme ist. Weit weniger wurden strukturelle Merkmale der Fortbildung sowie die innerschulische Kommunikation thematisiert. Insbesondere letzteres überrascht insofern, als dass Schulleitungen die Verantwortung für die »Organisation fortlaufender Professionalisierungsanlässe« (Badstieber, Köpfer und Amrhein 2018, 244) zugeschrieben wird und ein solcher Umstand Kommunikationsprozesse impliziert.

In den spezifischen Analysen zum Zugang zu Angeboten wurde deutlich, dass ein unterschiedliches Bewusstsein gegenüber den verschiedenen Anbietern und Angeboten besteht und diverse Strategien der Umsetzung von Professionalisierungsmaßnahmen des schulischen Kollegiums genutzt werden. Dabei zeigt sich zu allererst eine Vielfalt im Hinblick auf die bestehenden Anbieter, Angebote, einschließlich der Möglichkeiten der Buchung der Teilnahme, und Maßnahmen im Sinne des Ortes der Fortbildung und der fortbildenden Person. Eine derartige Vielfalt jedoch vermag sich insofern in pseudo-konkurrierender Gestalt darzustellen und gleichsam zu einer gewissen Konfusion zu führen, als dass den Teilnehmenden oft gar nicht bewusst ist, wer welche Angebote offeriert. Das birgt das Risiko, dass eine Planung von Fortbildungen dann erschwert wird, wenn keine direkten Ansprechpartner\*innen bzw. Kontaktstellen kommuniziert werden können, um die betreffenden Bedarfe anzusprechen. Vor dem Hintergrund dieser Eindrücke erscheint eine zentrale(re) Steuerung schulischer Fortbildungsbestrebungen sinnvoll. Bereits zum Zwecke einer systematischen Bedarfsanalyse, die bestenfalls in der Akquise adäquater Maßnahmen mündet, wäre es wichtig, dass durch die Schulleitung entsprechende Strukturen bereitgestellt werden (können) (Schratz et al. 2016).

Außerschulisch ist die Entwicklung von Parallelstrukturen kritisch zu sehen (Amrhein 2015). Die Nutzung und Ergänzung bestehender Angebote um Aspekte des

Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft ermöglichte, ein kohärentes Fortbildungsmodul in der Schule zu implementieren, das die inklusiv-pädagogische Professionalisierung umfassend steuern könnte, um einen nachhaltigen Entwicklungsprozess zu befördern. Ein Nebenher verschiedener Angebote hingegen erscheint kontraproduktiv. Eine Verinselung wirksamer Fortbildungskonzepte läuft der Idee von (inklusive) Schulentwicklung zuwider. Eine zentralere Steuerung des schulischen Fortbildungsgeschehens soll mitnichten bedeuten, dass regionale Angebote unterminiert werden. Vielmehr ginge es darum, Expertisen im Sinne einer Dissemination zu systematisieren und Ressourcen zu bündeln, um so die Angebote gezielt nutzbar zu machen.

Der weiterführende Ausbau eines verbindlichen Teilnehmenden-Informationssystemes könnte hier für den außerschulischen Kontext ein erster Ansatzpunkt sein, die Hürden auf dem Weg zu einer Fortbildung (A. Richter und Vigerske 2011, 14) zu minimieren. Dies bedürfte eine durch die Bildungsadministration zu verantwortende Bündelung bestehender (und als funktionierend zu bewertender) Angebote, sodass diese zentral abgerufen bzw. angefragt werden können. Innerschulisch wäre es denkbar, im Sinne eines tatsächlichen Schulentwicklungsprozesses entsprechende Perspektiven auf angestrebte pädagogische Leitmotive – etwa zur schulischen Inklusion – zu fixieren, die sodann in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess münden und eine kohärente Fortbildungsteilnahme einschließen. Schließlich wäre auch das Kollegium in einem solchen Prozess inbegriffen. Dies erfordert ggfls., die einzelne Lehrkraft zunächst für die persönliche Professionalisierung zu öffnen und weiters für die individuelle Bedarfsanalyse zu befähigen und ihr auch entsprechende Kenntnisse über die hiesige (Fort- und Weiter-)Bildungslandschaft zu vermitteln.

Einschränkend muss im Zusammenhang mit dieser Studie erwähnt werden, dass es hier nur möglich war, einen einzelnen Aspekt der Organisation von Fortbildungsteilnahme näher zu betrachten. Es wurde deutlich, dass die Teilaspekte vielfältig sind. Auch ist davon auszugehen, dass Interdependenzen zwischen diesen Aspekten bestehen, die hier nicht abgebildet werden konnten. Vielmehr sollte sich der Frage nach der Organisation von Fortbildungsteilnahme durch die Fokussierung auf den Aspekt der Wahrnehmung des Zugangs zu den Fortbildungsangeboten genähert werden. Ziel sollte es im Weiteren sein, ein umfassenderes Bild zu zeichnen über die Organisation von Fortbildungsteilnahme unter Rückgriff auf die anderen benannten Aspekte und auf Grundlage komplexerer Analysen der Zusammenhänge zwischen diesen (Kuckartz 2016).

Des Weiteren stellen diese Analysen gewissermaßen lediglich ein Nebenprodukt einer übergeordneten Fragestellung dar. Die Herangehensweise an die Datengenerierung und Datenauswertung erfolgt prinzipiell mit einer anderen Schwerpunktsetzung im Hinblick auf den Interviewleitfaden sowie die Auswertungskategorien. Nichtsdestotrotz fanden sich im Interviewmaterial ausreichend Hinweise auf die Problematik, die

schließlich auch den Ursprung der Bearbeitung der hier zugrunde gelegten Forschungsfrage darstellten.

Schließlich wurde in der vorliegenden Arbeit analytisch nicht explizit zwischen den unterschiedlichen Funktionsträger\*innen (bspw. Lehrkräfte vs. Fortbildner\*innen) unterschieden. Folglich war es hier nur möglich einen Überblick über die Belange der Befragten zu erhalten. Gleichwohl fanden die unterschiedlichen Aussagen Eingang in die Analysen und ermöglichten somit auch einen umfassenderen Blick auf das Geschehen, das zu einer Fortbildungsteilnahme von Lehrer\*innen führt (oder eben nicht).

Festzuhalten bleibt, dass die Kommunikationsstrukturen und -prozesse in und außerhalb von Schule, die die Fortbildungsteilnahme ermöglichen, bei näherer Betrachtung gar nicht so trivial erscheinen. Sowohl aufseiten des Angebotes als auch aufseiten der Schulen finden sich unterschiedliche Herangehensweisen, zueinander zu finden. Dabei zeigen sich an der einen oder anderen Stelle Möglichkeiten, diese Abläufe zu optimieren. Dazu wären an den betreffenden Stellen innerschulische sowie außerschulische Strukturen weiterzudenken.

## Anmerkung

- 1 Für Lehrkräfte in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften zeigten sich indes für das Jahr 2012 noch höhere Teilnahmequoten (D. Richter et al. 2013).

## Literatur

- Amrhein, Bettina. 2015. »Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland«. In *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann, 139–56. Begabungsförderung, Band 1. Münster New York: Waxmann.
- Amrhein, Bettina, und Benjamin Badstieber. 2013. *Lehrerfortbildungen zu Inklusion. Eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Lehrerfortbildungen\\_zu\\_Inklusion\\_2013.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf).
- Badstieber, Benjamin, Andreas Köpfer und Bettina Amrhein. 2018. »Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen«. In *Handbuch schulische Inklusion*, herausgegeben von Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 235–49. utb Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik 4959. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bittlingmayer, Uwe, Jonath Donath, Jürgen Gerdes, Lars Heinemann, Amelie Knoll, Andreas Köpfer, Katharina Papke und Katja Scharenberg. 2019. »Diversity and Inclusiveness in Apprenticeships«. In *Contemporary Apprenticeship Reforms and Reconfigurations: 21–22 March 2019, Konstanz, Germany: Conference Proceedings*, herausgegeben von Thomas Deißinger, Ursel Hauschildt, Philipp Gonon und Silke Fischer, 229–31. Wien: LIT-Verl.
- Boban, Ines, und Andreas Hinz. 2003. *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

- Booth, Tony. 2017. *Index für Inklusion: ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz. [http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html? isbn= 978-3-407-63006-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63006-3).
- Diehl, Thomas, Jana Krüger, Andy Richter und Stefanie Vigerske. 2010. »Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts«. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 19: 1–21.
- forsa. 2017. »Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen«. Berlin.
- Fussangel, Kathrin, Matthias Rürup und Cornelia Gräsel. 2010. »Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem«. In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, herausgegeben von Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki, 1. Auflage. Educational governance, Band 7. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosche, Michael. 2015. »Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionierungsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung«. In *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebung*, herausgegeben von Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel, 17–39. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Haenisch, Hans. 1994. »Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung«. *Schul- und Unterrichtsforschung* 27: 1–9.
- Helfferich, Cornelia. 2019. »Leitfaden- und Experteninterviews«. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 669–86. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_44](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44).
- Hoffmann, Lars, und Dirk Richter. 2016. »Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich«. In *IQB-Bildungstrend 2015 Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*, herausgegeben von Petra Stanat, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag, 481–508. Münster, New York: Waxmann.
- KMK. 2004. »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften«.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lipowsky, Frank. 2014. »Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung«. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, 511–41. Münster, New York: Waxmann.
- Mayring, Philipp, und Thomas Fenzl. 2019. »Qualitative Inhaltsanalyse«. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 633–48. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-21308-4_42).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. 2002. *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG)*.
- Richter, Andy, und Stefanie Vigerske. 2011. »Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern – Die Bedeutung der dritten Phase am Beispiel einer Evaluation der Lehrer/-innenfortbildung im Land Baden- Württemberg«. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14* 19: 1–15.
- Richter, Dirk. 2016. »Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf«. In *Beruf Lehrer/Lerherin. Ein Studienbuch*, herausgegeben von Martin Rothland, 245–60. Stuttgart: UTB.
- Richter, Dirk, Poldi Kuhl, Nicole Haag und Hans Anand Pant. 2013. »Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich«. In *IQB-Ländervergleich 2012: mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der*

- Sekundarstufe I*, herausgegeben von Hans Anand Pant, Petra Stanat, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle, und Claudia Pöhlmann, 367–90. Münster: Waxmann.
- Richter, Eric, Dirk Richter und Alexandra Marx. 2018. »Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen?: Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (5): 1021–43. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>.
- Rolff, Hans-Günter. 2014. »Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung«. In *Kompetenz-Bildung*, herausgegeben von Carsten Rohlf, Marius Harring und Christian Palentien, 171–93. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-03441-2\\_7](http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-03441-2_7).
- Rzejak, Daniela, Josef Künsting, Frank Lipowsky, Elisabeth Fischer, Uwe Dezhgahi und Anke Reichardt. 2014. »Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung«. *Journal for Educational Research Online* 6 (1): 139–59.
- Schratz, Michael, Christian Wiesner, David Kemethofer, Ann Cathrice George, Erwin Rauscher, Silvia Krenn und Stephan Gerhard Huber. 2016. »Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur«. *Bruneforth M.*: Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.
- Seitz, Simone, und Benjamin Haas. 2015. »Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule«. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84 (1): 9–20.
- Stanat, Petra, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag, Hrsg. 2016. *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster New York: Waxmann.
- Stellbrink, Mareike. 2012. »Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung«. In *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*, herausgegeben von Sara Fürstenau, 83–99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-18785-3\\_5](http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-18785-3_5).
- Stern, Elsbeth. 2018. »Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern«. In *Begabung macht bunt: Potenziale entdecken – Begabte fördern – Schule entwickeln*, herausgegeben von Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 65–74. Hamburg.
- Strübing, Jörg. 2013. *Qualitative Sozialforschung: eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Verlag.
- Watkins, Amanda. 2012. »Inklusionsorientierte Lehrerbildung: ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer«. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Weishaupt, Horst. 2015. »Aus-, Fort- und Weiterbildung für ein Schulwesen auf dem Weg zur inklusiven Schule«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66 (5): 216–29.
- Witzel, Andreas. 2000. »The Problem-centered Interview«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research; Vol 1, No 1 (2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>.

## Die Autoren

Christian Jäntsich ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv« am Arbeitsbereich Inklusion und Organisationsentwicklung an der Universität Potsdam.

Kontakt: jaentsch@uni-potsdam.de

»Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...«

*Martin Dege*, Prof. Dr., war wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv« am Arbeitsbereich Inklusion und Organisationsentwicklung an der Universität Potsdam. Inzwischen ist er Assistenzprofessor am Psychologie Department der American University of Paris.

*Kontakt:* mdege@aup.edu

*Michel Knigge*, Prof. Dr., ist Universitätsprofessor. An der Universität Potsdam hatte er den Lehrstuhl für Inklusion und Organisationsentwicklung sowie die Standortleitung Brandenburg im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv« inne. Seit dem Frühjahr 2020 lehrt und forscht er an der Humboldt-Universität zu Berlin im Bereich Rehabilitationspsychologie.

*Kontakt:* michel.knigge@hu-berlin.de

# Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen in der Praxis von Lehrkräften

## Implikationen für die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungen

*Andreas Köpfer, Katharina Papke & Jürgen Gerdes*

Journal für Psychologie, 27(2), 170–191

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-170>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Innerhalb des bildungspolitischen wie wissenschaftlichen Fachdiskurses zeigt sich ein Bild höchst uneinheitlicher Verständnisse von Inklusion. Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag die Frage, wie praktizierende Lehrkräfte den Reformauftrag schulischer Inklusion handlungspraktisch bearbeiten. Um dies exemplarisch zu beantworten, werden die impliziten Orientierungen von Lehrkräften auf Inklusion empirisch – mittels der Dokumentarischen Methode – rekonstruiert und an die schulisch-unterrichtlichen Bedingungen rückgebunden. Hierfür werden zunächst einige empirische Befunde vorgestellt sowie die theoretische Reflexionsfolie von »Inklusionsbedingungen« (Weisser 2017) dargelegt. Letztere dient als Bezugspunkt für die Sequenzanalysen der – im BMBF-geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt StiEL »Schule tatsächlich inklusiv« – erhobenen Interviews. Abschließend werden, vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Inklusionsverständnisse, erste Implikationen für die Fort- und Weiterbildungsgestaltung abgeleitet.

*Schlüsselwörter:* Inklusionsverständnis, Inklusionsbedingungen, Dokumentarische Methode, inklusive Schulentwicklung, Lehrkräftefortbildung

### Summary

Reconstructions of the relationship between understandings and conditions of inclusion in the practice of teachers. Implications for the development of teacher trainings

In political and scientific discourse, highly heterogeneous understandings of inclusion exist. Against this background, the present article raises the question of how teachers process

the inclusion agenda in their practices at school. Therefore, implicit teacher orientations are empirically reconstructed – using the documentary method of text interpretation – and related to the underlying conditions. For this purpose, some empirical perspectives on different understandings of inclusion are considered. The theoretical basis refers to so-called »conditions of inclusion« (Weisser 2017), which are taken as reference points for the interpretation of sequence analysis of interviews conducted in the research and development project StiEL (founded by the German Federal Ministry of Education and Research). Finally, implications for a design of teacher trainings in inclusion are derived.

*Key words:* understanding of inclusion, conditions of inclusion, documentary method, inclusive school development, teacher trainings

## **1 Einleitung – Thematisierungen von Inklusion in der Erziehungswissenschaft**

In den vergangenen Jahren hat sich *Inklusion* in Deutschland zu einem ubiquitären »Buzzword« innerhalb gesellschaftlicher, wissenschaftlicher wie schulischer Diskurse entwickelt, wenn Phänomene der Teilhabe oder Separation in Bildungskontexten benannt und verhandelt werden. Dabei überlagern sich derzeit unterschiedliche Thematisierungen (vgl. Budde 2018). Beispielsweise wird mit Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (UN 2006) ein bildungspolitischer Reformdruck zur organisatorischen Umsetzung von Inklusion an die Schulen formuliert, der – aus menschenrechtlicher Perspektive verkürzt (Aichele und Kroworsch 2017) – mit der sukzessiven Verlagerung von Schüler\*innen aus Förder- in Regelschulen verbunden wird. Gleichzeitig wird auf fachwissenschaftlicher Ebene ein Fokus auf die Entwicklung von (sonder-)pädagogischen Konzepten im Rahmen von Schul- und Unterrichtsforschung gerichtet, die primär den Blick auf Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und deren inhaltliche wie soziale Teilhabemöglichkeit anvisiert. Wenngleich dabei oftmals Erweiterungen der Perspektive auf unterschiedliche Differenzlinien, wie zum Beispiel Migration, Sprache oder Geschlecht, sowie intersektionale Untersuchungen postuliert werden, verbleibt diese Thematisierungsfigur von Inklusion bei einer, zumeist askriptiv zugewiesenen, personengruppenbezogenen Perspektive (vgl. kritisch Köpfer 2019). Diese adressat\*innenbezogenen Inklusionsverständnisse (oft wird hierbei von »eng« und »weit« gesprochen) lassen sich um eine strukturelle Ebene erweitern, womit eine Analyse der »behindernden« Strukturen in Organisationen fokussiert wird (vgl. ebd.). Im Anschluss daran beschäftigt sich ein weiterer Diskurs- und Forschungsstrang mit Fragen der Herstellung von Differenz in und durch Bildungsorganisationen bzw. durch deren Strukturen, Kulturen sowie Praktiken (vgl. Sturm und Wagner-Willi 2018).

So zeigt sich innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses um ›Inklusive Bildung‹ ein höchst uneinheitliches Bild, was die Ebene der Adressat\*innen sowie der Fokuspunkte für anstehende Transformationen anbelangt. Dies kann dabei nicht folgenlos für die handlungspraktische bzw. pädagogische Umsetzung von Inklusion bleiben (vgl. Trescher 2018), weshalb es gewinnbringend erscheint, die Inklusionsverständnisse der professionellen Akteur\*innen im Feld Schule zu analysieren. Ein Blick in dieses Feld offenbart eine schulpraktische wie auch empirisch-analytische Problemlage: Zum einen arbeiten praktizierende Lehrkräfte in einem transformativen Feld, das derzeit von einem als ›Inklusion‹ bezeichneten Reformdiskurs tangiert wird, der zwar administrativ und gesetzlich festgesetzt ist, aber – wie aufgezeigt – von unterschiedlichen fachlichen Einflüssen mit diversen Inklusionsverständnissen überlagert wird. Des Weiteren – und hier zeigt sich eine zweifache empirische Verkürzung – wird in der vor allem quantitativen Forschung zu inklusionsbezogenen Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zumeist davon ausgegangen, dass Akteur\*innen ein singuläres, statisches und widerspruchsfreies Inklusionsverständnis besitzen (kritisch hierzu Gasterstädt und Urban 2016), dessen sie sich bewusst sind und das sie explizieren können.

Dieser Beitrag intendiert daher, implizite Formationen von Inklusionsverständnissen in Gestalt von handlungsleitenden Orientierungen praktizierender Lehrkräfte empirisch zu rekonstruieren und diese an die strukturellen, kulturellen und handlungspraktischen Rahmenbedingungen rückzubinden. Hierfür werden zunächst einige empirische Befunde zu Inklusionsverständnissen angebracht sowie die theoretische Reflexionsfolie von ›Inklusionsbedingungen‹ (Weisser 2017, 147) vorgestellt, die als Bezugspunkt für die darauffolgenden exemplarischen, mittels der Dokumentarischen Methode ausgeführten, Sequenzanalysen von Interviews mit Lehrkräften dient. Abschließend werden – vor dem Hintergrund der herausgestellten relationalen Inklusionsverständnisse – erste Implikationen für die Fort- und Weiterbildungsgestaltung formuliert.

## 2 Empirische Befunde zu Inklusionsverständnissen

In empirischer Hinsicht haben sich bereits eine Reihe von Wissenschaftler\*innen mit Heterogenitäts- und Inklusionsverständnissen beschäftigt. So hat zum Beispiel Budde (2012) diskursanalytisch unterschiedliche Formationen der Thematisierung von Heterogenität in schulpädagogischen Diskursen herausgearbeitet. Darüber hinaus haben Piezunka, Schaffus und Grosche (2017) Expert\*innen-Interviews mit Inklusionsforschenden aus unterschiedlichen Teildisziplinen (u. a. Disability Studies, Grundschul- und Sonderpädagogik) geführt, um einen gemeinsamen Definitionskern herauszuarbeiten: Dabei wird eine Systematik aus vier Verständnissen – Inklusion im Sinne der

UN-BRK, im Sinne der individuellen Leistungssteigerung von Schüler\*innen sowie als Anerkennung bzw. als Utopie – entwickelt, deren Gemeinsamkeit darin verortet wird, Diskriminierung zu überwinden. Demgegenüber findet sich eine Rekonstruktion unterschiedlicher Inklusionsverständnisse bei Rotter und Schaaf (2015), die eine Dokumentenanalyse von Förderkonzepten auf Einzelschulebene unternehmen: Hier offenbart sich eine Spiegelung der Diskursbreite, die von einer Inklusionsinterpretation als Integration von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bis zu einer Adressierung aller Schüler\*innen in ihren individuellen Besonderheiten reicht, wobei in der Tendenz eine Fokussierung auf erstere Gruppe bestehen bleibt.

Grundsätzlich gibt es jedoch nur wenige Untersuchungen (für einen Überblick vgl. Krischler et al. 2019) zu den Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte. Eine Rekonstruktion der Akteur\*innen-Sicht auf Inklusion findet sich bei Steiert (2017), die beschreibt, wie Schulsozialarbeitende ihre Inklusionsdeutungen auf die einzelschulischen Bedingungen herunterbrechen. Diese Analyse verbleibt jedoch bei der Feststellung eines Zusammenhangs zwischen den Rahmenbedingungen und den Perspektiven der Akteur\*innen auf Inklusion, ohne näher zu charakterisieren, *wie* sich die Inklusionsverständnisse in den von den Lehrpersonen praktizierten »Inklusionsbedingungen« (Weisser 2017, 147) ausdrücken und in Rahmenbedingungen materialisieren.

So betonen etwa Gasterstädt und Urban (2016, 62) die Komplexität des Verhältnisses von Inklusionsverständnissen und Rahmenbedingungen – und die Bedeutung der Berücksichtigung dessen für eine Forschung über Inklusion. Daher sollten etwa Untersuchungen bezüglich der Einstellungen zu Inklusion eine explizite Betrachtung der zugrundeliegenden Verständnisse – und deren Entstehungsbedingungen – einschließen (vgl. für den internationalen Kontext auch Krischler et al. 2019). Eine genauere Betrachtung einzelschulischer Strukturen, Kulturen und Praxen dahingehend, wie bildungspolitische Vorgaben auf spezifische Weise, zum Beispiel durch Schulleitende, bearbeitet werden, erscheint somit zielführend. Einen vielversprechenden Ansatz bietet dabei eine Analyse, wie sie etwa von Budde et al. (2014, 107) zur Untersuchung von Inklusionsverständnissen in kommunalen Bildungslandschaften – am Beispiel eines Stadtfestes – genutzt wird: Hierin fällt ein besonderes Augenmerk darauf, wie sich diese aus den Verhandlungen zwischen den Akteur\*innen und den institutionellen Gegebenheiten heraus konstituieren.

### **3 Inklusionsbedingungen im Anschluss an Weisser (2017)**

Diesem Ansatz folgend fokussiert der vorliegende Artikel nicht das Ziel, eine einvernehmliche Definition von Inklusion herauszuarbeiten (hierfür siehe Piezunka et al. 2017), sondern empirisch Aufschluss darüber zu geben, wie sich bei dem pädagogischen

Personal das Verhältnis von Inklusionsverständnissen und dem Feld zugrundeliegenden und fortlaufend praktizierten »Inklusionsbedingungen« (Weisser 2017, 147) artikuliert. Mittels letzterer bezeichnet Weisser, dass »in schulischen Bildungsverhältnissen [...] permanent Bedingungen gestellt [werden], deren Effekte als inkludierend respektive exkludierend beschrieben werden können« (ebd., 145). Diese weisen etwa einen Bezug zu den klassenstufenbezogenen Leistungserwartungen auf (vgl. ebd.). Im Falle der Unfähigkeit zur Erfüllung der Leistungserwartungen wird dabei versucht, »das Nicht-Erfüllen mit der Referenz auf >etwas< zu verstehen und zu erklären« (ebd., 146). Weisser zeigt hierzu im Rahmen seiner Diskursanalyse, mit welcher relativen Beständigkeit – vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis heute – Exklusionserklärungen im Schüler\*innen-Subjekt verortet werden: dieses »ist nicht, hat nicht oder kann nicht« (ebd.). Im Zuge einer solchen Askription finden Entstehungsprozesse – etwa Dynamiken auf Basis sozialer Ungleichheiten – systematisch keine Beachtung (vgl. ebd., 149). Ermöglicht wird jedoch eine »Teilung heterogener Schülergruppen entlang der Differenz von Normalität/Anormalität« (ebd., 53): Im Kreise des Verschiedenen kann so – über Defizitzuschreibungen – das Besondere (Anormale) abgespalten werden, wodurch graduelle zu kategorialen Unterschieden gemacht werden (vgl. ebd., 121). Eine solche kollektive Klassifizierung lebt davon, in ihrer Konstruktion auf (vermeintliche) Homogenität zu fokussieren und damit das Defizitäre zur alles dominierenden Personenbeschreibung zu erheben (vgl. ebd., 91):

»Kinder und Jugendliche, die der Schule beispielsweise mit einer Autismus-Spektrum-Störung angeündigt werden, haben zunächst – wie alle anderen auch einen Vornamen und einen Namen und eine ihnen eigene Lern- und Entwicklungsbiografie. Dass daran erinnert werden muss, liegt an den Exklusionseffekten limitierter Inklusionsbedingungen: Diese determinieren die wechselseitige Wahrnehmung von Personen als Ganze und behalten die Anerkennung in aller Regel den inkludierten Personen vor« (Weisser 2017, 152–153).

Im Sinne einer Rechtfertigung schulischer Exklusionsprozesse müssen jedoch zunächst Anstrengungen dahingehend unternommen werden, die Defizite der Schüler\*innen in ihren Ausprägungen transparent zu machen (vgl. ebd., 36). Dies ermöglicht schließlich die Festschreibung von Bedürftigkeiten sowie der hierauf antwortenden Behandlungsformen (vgl. ebd., 42). Dabei zeigt Weisser historisch auf, wie sich die Sonderpädagogik auf all jenes Wissen spezialisiert, welches zur Erklärung von abweichendem Verhalten und dessen Behandlung verwendet werden kann (vgl. ebd., 99). Dies beinhaltet die Schaffung differenzierter und individualisierter Bildungsangebote, die sich den Personen zugeschriebenen Merkmalen anpassen (vgl. ebd., 113), womit sukzessive eine moralische Dimension der Verantwortungsübernahme für Schüler\*innen mit beson-

deren Bedürfnissen bedient wird (vgl. ebd., 43). Hierdurch findet nicht zuletzt die Regelschule eine Entlastung, da diese folglich ihre grundsätzlichen Mechanismen von Ein- und Ausschluss nicht zu hinterfragen braucht (vgl. ebd., 114): »Das Problem ist, dass die Teilung zwischen allgemeiner und besonderer Erziehung und Bildung *strukturell* [Hervorheb. im Original] Möglichkeiten für Diskreditierung verfügbar hält und damit Bedingungen schafft, die eine partikulare, an unterschwelligen Vorstellungen von Normalität und Zugehörigkeit orientierte Kommunikation von Achtung/Missachtung legitimieren« (ebd., 153).

Insofern sind Zusammenhänge zwischen schulischen Bedingungen und Verständnissen von Inklusion beschrieben, welche im Weiteren an Hand empirischen Materials näher betrachtet werden.

#### **4 Datengrundlage: Interviews aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv«**

Als empirische Datenbasis fungieren problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000) mit Akteur\*innen schulischer Inklusion, die im Rahmen des BMBF-finanzierten Projekts »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv« im Verbund der Pädagogischen Hochschule Freiburg, der Universität Potsdam sowie der Universität Bielefeld geführt wurden. Diese dienten dazu, die Akteur\*innen zu den Gelingenbedingungen und Barrieren schulischer Inklusion zu befragen, um hierdurch die Möglichkeit zur Rekonstruktion ihres Handlungswissens zu erlangen. Der Datenkorpus umfasst insgesamt 134 Interviews mit Akteur\*innen<sup>1</sup> aus Baden-Württemberg, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen, welche zunächst inhaltsanalytisch mit einem Fokus auf Fort- und Weiterbildungsbedarfe ausgewertet wurden. Die in den Interviews gewonnenen Daten werden exemplarisch im Rahmen dieses Beitrags vertiefender Analysen zum Thema der Inklusionsverständnisse praktizierender Lehrkräfte unterzogen. Auf der Basis dieser Ergebnisse werden im Projekt StiEL inklusionsbezogene Fortbildungsmodule für die Professionalisierung pädagogischen Personals entwickelt.

#### **5 Sequenzanalyse mittels Dokumentarischer Methode**

Leitend für die vertiefende Analyse ist die wissenssoziologisch fundierte Annahme (vgl. Mannheim 1980), dass sich Inklusionsverständnisse nicht vollständig kommunikativ explizieren lassen, sondern zum großen Teil unbewusst sind und sich im Handeln der Akteur\*innen dokumentieren (Bohnsack 2014). Daher werden ausgewählte Sequenzen der problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000) mittels der Dokumentarischen

Methode (vgl. Bohnsack 2014) interpretiert, um hierdurch Zugang zu kollektiven Erfahrungen der Akteur\*innen zu erhalten. So ist es das Ziel, Orientierungsmuster herauszuarbeiten, die zeigen, wie die Lehrkräfte den normativen Reformauftrag schulischer Inklusion vor dem Hintergrund vorzufindender Inklusionsbedingungen handlungspraktisch bearbeiten.

Hierfür wurden aus den Interviews Sequenzen mit besonders hohen narrativen Anteilen ausgewählt<sup>2</sup>, da diese der Handlungspraxis bzw. dem konjunktiven Erfahrungsraum der schulischen Akteur\*innen besonders nahekommen (vgl. Nohl 2012) und sich in den Erzählungen zu konkreten Handlungssituationen die einzelschulischen Rahmenbedingungen verwoben finden. Diese Sequenzen wurden mittels des Transkriptionssystems TIQ (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 167ff.) bearbeitet und schließlich dokumentarisch interpretiert.

Ohne an dieser Stelle ausführlich auf das rekonstruktive Forschungsparadigma der Dokumentarischen Methode eingehen zu können (vgl. u. a. Bohnsack 2014; für schulische Inklusionsforschung Wagener 2018), werden kurz die zentralen Analyseschritte erläutert: Ziel ist es, sukzessive den für die impliziten Wissensstrukturen handlungsleitenden »modus operandi« (Bohnsack 2014, 256) der pädagogischen Fachkräfte zu erheben; das heißt, zu rekonstruieren, mit welchen Orientierungen die Akteur\*innen ihre Handlungspraxis gestalten. Ein Orientierungsrahmen kann hierbei positiv, das heißt auf eine Orientierung zustrebend, oder negativ, von einem Ideal eines Sinnzusammenhangs abgrenzend, sein. Im Rahmen der Analyseschritte wird zunächst mittels Formulierender Interpretation (FI) der »immanente[n] Sinngehalt« (Nohl 2012, 41) des Explizierten im Transkript strukturiert. In der folgenden Reflektierenden Interpretation (RI) wird der Analysefokus dann vom »Was« auf das »Wie« des Gesagten geändert, um den »modus operandi« der Bearbeitung eines Themas zu ermitteln und somit die »konjunktive« Erfahrungsebene offenzulegen (vgl. ebd.). Die Komparative Sequenzanalyse dient schließlich der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten (Homologien) und Unterschieden (Heterologien) der Orientierung(en) innerhalb eines Falles bzw. zwischen unterschiedlichen Fällen, wie in den nachfolgenden Beispielen exerziert.

So werden an dieser Stelle drei exemplarische Rekonstruktionen zu Sequenzen aus Interviews mit einer Oberschul-Lehrkraft, einer Gymnasial-Lehrkraft sowie einer Realschul-Lehrkraft angeführt. Die Auswahl der Sequenzen aus dem umfassenden Datenkorpus erfolgte dabei entlang von Suchstrategien: Zum einen wurde in methodologischer Hinsicht nach dichten Erzählpassagen von Lehrpersonen gesucht; zum anderen wurde in thematischer Hinsicht nach Sequenzen gesucht, in denen der unterrichtliche (z. B. bzgl. Verhalten, Leistung, Curriculum) wie auch der schulische (z. B. bzgl. Kooperation, Schulorganisation) Umgang mit Heterogenität im Vordergrund steht.

## 6 Rekonstruktionen von Inklusionsverständnissen vor dem Hintergrund der Inklusionsbedingungen

### 6.1 »Junge aus der Grundschule«

Die erste Sequenz stammt aus einem Interview mit der Lehrerin einer brandenburgischen Oberschule, welche sich in ihrer Selbstbeschreibung als »Schule für Gemeinsames Lernen« bezeichnet und über einen offenen Ganztagsbetrieb für die Sekundarstufe I verfügt. Im Folgenden handelt es sich dabei um die Anfangssequenz des Interviews, welche auf den thematischen Aspekt der multiprofessionellen Kooperation eingeht (vgl. Abb. 1).

1 **Y1:** Und das Aufnahmegerät is auch an; dann würde mich als (.) erstes  
 2 interessieren (.) wie ihnen Inklusion überhaupt in ihrem Arbeitsalltag  
 3 begegnet, was sie damit zu tun haben? genau. #00:00:14.8#

4 **Af:** Mhm (.) Inklusio:n ((atmet aus)) äh::m begleitet mich seit (.) mehren  
 5 Jahren (.) schon //mhm// und zwar hat unsre Grundschule (.) des Model Projekt  
 6 begonnen (.) inklusive Schule //mhm// und äh:m zum damaligen Zeitpunkt  
 7 hab=ich auch an der Grundschule unterrichtet (.) insbesondere in einer Klasse  
 8 (.) mit einem Jungen der (.) äh: lernbehindert ist //mhm// das ist jetzt so=n  
 9 schönes Beispiel für Inklusion wo=se jetzt mal aufgetreten is ((atmet ein))  
 10 ansonsten sind ja=auch Schüler mit emotional sozialen äh::m (2) Schwächen  
 11 nenn ich=s mal (.) mit dabei und (.) ja (.) die sind schon immer  
 12 berufsbegleitend da gewesen //mhm// jetzt ham=se aber wirklich nen Namen odr  
 13 und nen Titel bekommen //mhm// abr ansonsten (.) sind=se immer mit dabei  
 14 gewesen; (.) **und** äh:m (.) diesen Jungen (.) aus der Grundschule den führ=ich  
 15 jetzt in der neunten Klasse weiter //mhm// also (2) als Klassenlehrerin seit  
 16 sieben (.) und insofern (2) kenn=ich den Jungen (.) mit seinen  
 17 Einschränkungen //mhm// (.) und äh:m (.) das Problem war in der Grundschule  
 18 hat (.) war=s nen kleiner Kreis von Lehrer der mit ihm sich beschäftigen (.)  
 19 musste //mhm// und mit Übergang in sie:ben war (.) ne komplett neue  
 20 Lehrerschar da gewesen (.) di:e (.) erst=einmal unterrichtet werden musste  
 21 (.) über den Jungen, seine (.) ja ich sach=mal seine Krankheitsbild  
 22 beziehungsweise auch seine Vorgeschichte ((lässt die Hand auf den Tisch  
 23 fallen)) //mhm// (2) **große Unterstützung** fand=ich (.) bei der (.)  
 24 Sonderpädagogin (.) an unsrer Schule //mhm// weil sie=sich also auch bei den  
 25 klinischen Bildern auskannte, mit den Fördermaßnahmen, öh welche  
 26 Unterstützungsangebote müssen gegeben werden? welche Zusatzmaterialien  
 27 müssen (.) geliefert werden //mhm// oder bereit gestellt werden? insofern  
 28 war sie eigentlich (.) die größte (.) Stütze und ist es immer noch //mhm//  
 29 weil=s gibt halt und Lehrer die ((atmet tief ein)) äh:m (2) bei denen geht=s  
 30 einfach (.) im Alltag unter //mhm// dass der Junge (.) gefördert werden muss  
 31 (.) und äh:m (.) wir=ham jetzt auch das große Glück dass (.) er (.) ich  
 32 will jetzt mal nich lügen (2) mit acht Stunden äh:: ähm (2) im Unterricht  
 33 (.) im gemeinsamen Unterricht is, aber aus der Klasse rausgenommen wurde  
 34 //mhm// äh:m ist ne kleine Gruppe (.) von fünf bis acht Schülern die (.) die  
 35 ähm bei ner Sonderpädagogin unterrichtet werden. #00:02:34.3#

Abbildung 1: Sequenz eines Interviews mit einer Oberschul-Lehrkraft (Brandenburg)

Auf den propositionalen Gehalt der Interviewerfrage, wie Inklusion überhaupt mit dem Alltag der interviewten Lehrkraft zu tun habe, validiert diese die Frage und elabo-

riert sie, indem sie ihre mehrjährige Erfahrung mit Inklusion ausweist. Im Modus der Beschreibung referiert sie über die Zeit, als sie an der Grundschule unterrichtet hat. Sie fokussiert dabei auf einen Jungen, den sie als »lernbehindert« (Z. 8) und zugleich als »schönes Beispiel für Inklusion« (Z. 9) bezeichnet. Durch die explizite Einordnung als »tatsächliche Inklusion« (vgl. 9–12) eröffnet sich so ein Horizont der Bewertung von Inklusion bzw. Nicht-Inklusion, in den die Lehrperson zielfferente Unterrichtung respektive zielgleiche Unterrichtung einordnet. Letztere sei bereits immer Teil des Schulalltags gewesen, wenn auch »berufsbegleitend« (Z. 12). Damit wurde die Zuständigkeit in der Vergangenheit als nicht genuiner Bestandteil der eigenen Profession verortet – und nur provisorisch übernommen. Nun findet sich dieses – bislang improvisiert und diffus bearbeitete Phänomen – mit »Namen« (Z. 12) bzw. »Titel« (Z. 13) ausgestattet. Hier drückt sich ein positiver Horizont der Sichtbarmachung von Andersheit und – latent auch – der administrativen Kategorisierung klarer Zuweisung von Zuständigkeiten aus. Zudem offenbart sich eine Perspektive, in der Inklusion zunächst als Herausforderung für das professionelle Selbstverständnis vordergründig wird.

Durch die chronologische Beschreibung der Begleitung des Jungen während der Schulzeit deutet sich latent ein positiver Horizont der Beziehung im Rahmen einer erhöhten Kenntnis seiner Bedürfnisse an, der im Weiteren elaboriert wird. In der nachfolgenden Kontrastierung – »kleiner Kreis« (Z. 18) von Lehrkräften in der Grundschule versus »komplett neue Lehrerschar« (Z. 19–20) mit Übergang in die siebte Klasse – eröffnet sich der Gegenhorizont eines Informationsbruchs sowie einer fehlenden Beziehung vor dem Hintergrund einer hohen Anzahl zuständiger Lehrkräfte. Dadurch wird die Orientierung der Lehrerin auf die Notwendigkeit des – über das »Krankheitsbild« (Z. 21) – Informiertseins deutlich, welche durch die Betonung auf »Vorgeschichte« (Z. 22) in ihrer Prozesshaftigkeit und Personenbezogenheit konkludiert wird. Das vollständige Informiertsein über das Kind deutet sich in der Perspektive der Lehrkräfte als notwendige Voraussetzung für pädagogisches Handeln an. Zugleich wird der Junge – mittels einer defizitorientierten Zuschreibung – zu einem Diskursobjekt, das über spezifische Informationen erklärbar, zugleich jedoch askriptiv verändert<sup>3</sup> wird. Weisser (2017, 152) formuliert im Hinblick auf eine solche Diskursbildung zu Schüler\*innen mit zugeschriebenen Förderbedarfen: »Sie sind Fremde, bevor sie als Person ihren Auftritt haben«.

Diesem Horizont wird schließlich eine einzelne Person gegenübergestellt, deren Handeln deutlich positiv – als »große Unterstützung« (Z. 23) – gerahmt wird. Die als »Sonderpädagogin« (Z. 24) betitelte Person wird im Modus der Argumentation als Informationsträgerin hinsichtlich des klinischen Bildes des Jungen eingeführt: So werden unterschiedliche Tätigkeitsbereiche (Fördermaßnahmen, Unterstützungsangebote, Zusatzmaterialien) elaboriert, für die sie als expertisiert angeführt wird. Die

Tätigkeiten fokussieren dabei auf eine additive Förderung des Jungen. Durch die wiederholte Betonung der Unterstützung wird die Kontrastierung gegenüber den anderen Lehrern verstärkt. So deutet sich eine Orientierung der Interviewten auf das unterrichtliche Handeln der anderen Lehrkräfte an, welche eine Förderung und Differenzierung nicht als integralen Bestandteil des eigenen Unterrichts ansehen. Inklusion, im Sinne der Notwendigkeit der Förderung eines ›lernschwachen‹ Jungen, wird also asymmetrisch und additiv zu den routinierten Praktiken der Lehrpersonen positioniert.

In diese Lücke tritt nun kompensatorisch die Sonderpädagogin und erscheint als mahnende Erinnernde bzw. Sichtbarmachende für Differenzierung und Förderung. Die Beschreibung kulminiert in der Darstellung des »große[n] Glück[s]« (Z. 31), das darin besteht, dass der Junge für acht Stunden im gemeinsamen Unterricht sei und dort – außerhalb der Klasse – in einer kleinen Gruppe von Schüler\*innen durch die Sonderpädagogin unterrichtet werde. Die explizit als »schönes Beispiel für Inklusion« (Z. 9) eingeführte Beschreibung bezieht sich so auf eine gelungene Förderung eines Jungen im Rahmen einer subsidiär-sonderpädagogischen Unterstützungsstruktur, die spezifische Förderung in und außerhalb des Klassenraums für diesen vorsieht. Vor dem Hintergrund des tendenziell – hinsichtlich Differenzierung – unveränderten unterrichtlichen Handelns der anderen Lehrkräfte wird eine Delegation des Jungen an das Unterstützungsangebot der Sonderpädagogin prozessiert.

## 6.2 »Ohrschoner«

Die zweite Sequenz entstammt dem Interview mit einer Lehrerin eines Gymnasiums in Baden-Württemberg. In ihrer Selbstbeschreibung zeichnet sich die Schule dadurch aus, Projekte zur Förderung besonders begabter Schüler\*innen sowie zur humanistischen Persönlichkeitsbildung, ästhetischen Erziehung und zum sozialen wie personalisierten Lernen zu unterhalten. Diese Sequenz ist dabei ebenfalls dem Interview-Beginn entnommen und geht auf thematischer Ebene auf den Aspekt der Unterrichtsorganisation ein (vgl. Abb. 2).

Auf die Interviewfrage mit propositionalem Gehalt, wie der Lehrkraft Inklusion in ihrem Arbeitsalltag begegne, validiert sie diese mit Bezug darauf, dass an ihrer Schule »verstärkt Asperger Schüler« (Z. 5–6) aufgenommen wurden. Die Charakterisierung »Brennpunktschule« (Z. 7) eröffnet dabei zu Beginn eine Orientierung auf konflikthafte Aspekte von Inklusion. Im Anschluss erfolgt eine Elaboration mit zwei Erzählungen über ›behinderte‹ Schüler\*innen. Die ausgewählte Sequenz führt die zweite Erzählung auf, die die Lehrkraft als »mein[em] Proble:mfall« (Z. 30) einleitet. Hierin drückt sich eine possessive Verbundenheit mit einem Problem aus, das sie in der Folge elaboriert. Zum einen verortet sie dieses in ihrem Unterrichtsfach (»Deutsch«, Z. 31) sowie in der

1 **Y2:** Ich freue mich sehr dass sie sich bereit erklärt haben dieses Interview  
 2 mit mir zu führen; ä:h:m ich hab ihnen kurz erläutert worum=s gehen wird, fang  
 3 deshalb äh stell äh gleich mit der ersten Frage an, in welcher Hinsicht  
 4 beschäftigen sie=sich bei ihrer Arbeit mit Inklusion? #00:00:24.0#

5 **Bf:** An unsrer Schule (.) an unserm Gymna:sium h- sind wi:r (.) ham verstär: rkt  
 6 Asperger Schüler (.) aufgenommen, in den letzten Jah:rn; wir sind da  
 7 n bisschen so Brennpunktschule; [...] #00:02:27.8#

30 vielleicht grad mal mit meinem Proble:mfall, des wa:r in Klasse  
 31 sieben=un=acht im Fach Deutsch, da gabs auch einen (.) ö:h:m (.)  
 32 Unterrichtsbegleiter der ständig bei diesem Jungen mit=dabei wa:r,  
 33 de:r extrem geräuschempfindlich wa:r (.) dieser Junge, ö:h:m (.) sich  
 34 dann manchmal auch Kopfhörer auf die Ohrn oder solche äh (.)  
 35 Scho:ner- (.) Kopfschoner äh Ohrschoner aufziehen musste (.) wenns ihm  
 36 dann wieder im Klassenzimmer zu laut wa:r, de:r äh: (.) hatte jetzt seine  
 37 (.) Stärken in der Mathematik in den Naturwissenschaften, war=n  
 38 ganz ganz arg strukturierter Junge (.) und äh:m (.) des wurd ihm dann eben  
 39 zum Problem im Unterricht und vor allem mir. wenns dann (2) wenns dann  
 40 zu laut war im Unterricht äh:m (.) in seinen Ohren beziehungsweise wenn halt  
 41 ne Diskussion jetzt im Fach Deutsch auch zu heftig wa:r, dann stand=er  
 42 urplötzlich aus, ist nach draußen geschossen (.) Tür aufgerissen (.) völlig  
 43 unkontrolliert, de:r ähm (.) Schulbegleiter hat sich auch erhoben der immer  
 44 (.) jede Stunde hinten drin saß und dann sind=se zusammen nach drauße, der  
 45 hat mit ihm die Situation besproche dann ging die Türe wieder auf (.) die  
 46 zwei ka:men wieder rei:n, und des hat sich oft während der Stunde drei vier  
 47 Mal (.) wiederholt, des hat mich als Lehrer to:tal ausm Konzept gebracht;  
 48 ich fand das sehr sehr nervig. und äh:m (.) dieser Schü:ler hat jetzt auch  
 49 sehr lange (.) bis in (.) die Kursstufe die Begleitung gebraucht, im Abitur  
 50 (.) gings jetzt alleine; öhm (.) aber da hatt=ich jetzt (.) ähm keinen Fokus  
 51 mehr drauf; aber für mich als Lehrkraft (.) des isch ja auch die Frage der  
 52 Y2 gewesen (.) war des sehr nervig; ich hatte dann au schon=n bisschen  
 53 Aggressionen (.) innerlich imma (.) gegen diesen Schüler weil de:r  
 54 wirklich ö:h:m (.) ja=der (.) der hatte so=n=s typische Krankheitsbild,  
 55 der @konnte sich auch@ Namen gar net merke ich glaube der wusste gar net wer  
 56 ich bin (.) letztendlich. äh::m (.) des war ne ganz ausgeprä:gte Form  
 57 des Asperger; #00:04:31.2#

Abbildung 2: Sequenz eines Interviews mit einer Gymnasial-Lehrkraft (Baden-Württemberg)

Klassenstufe »sieben=un=acht« (Z. 31). Im Modus der Beschreibung führt sie einen Unterrichtsbegleiter ein, der sich ständig bei einem Jungen aufgehalten habe. Hierin klingt eine sukzessive Lokalisierung des Auslösers ihres Problems an, welches dann demonstrativ als »dieser Junge« (Z. 33) benannt wird. Insbesondere die Betonung der ständigen Präsenz des Unterrichtsbegleiters deutet auf einen permanenten und für sie nicht zu kontrollierenden Zustand hin, der entlang des >Schülermerkmals extremer Geräuschempfindlichkeit< weiter differenziert wird. In der darauffolgenden Beschreibung zum Verhalten des Jungen dokumentiert sich ein negativer Horizont der Nichtpassung von Geräuschempfindlichkeit und Unterrichtsgeschehen. Indem die Lehrkraft die personenbezogene kompensatorische Maßnahme – das Tragen von »Ohrschoner[n]< (Z. 35) – wiederholt ausführt, emphasiert und elaboriert sie die situationale Nichtpassung als Problem des Jungen.

Die Fokussierung auf kindspezifische Merkmale wird durch die Lehrkraft weiter elaboriert, indem nun ressourcenorientierte Aspekte, wie zum Beispiel mathematisch-naturwissenschaftliche Stärken sowie ein hohes Maß an Strukturiertheit, aufgeführt werden. Hier eröffnet sich zwar ein latent positiver Horizont durch die Darstellung der Kompetenzen des Schülers; seine »Stärken« (Z. 37) finden jedoch deutlich geringere Beachtung – im Vergleich zur Attestierung der Nichtpassung im Hinblick auf die gängige Unterrichtspraxis. So kippt die Ressourcendarstellung (»ganz ganz arg strukturierter Junge«, Z. 38) postwendend in eine explizite Formulierung der Schwierigkeit: »des wurd ihm dann eben zum Problem« (Z. 38–39). Durch den Einschub (»und vor allem mi:r«, Z. 39) scheint diese Problemverortung jedoch nicht ohne Bezug auf ihre Person. Der positive Horizont wird damit durch die situationale Rahmung des Klassenraums gebrochen, wobei die Lehrkraft die Subjektivität der Laustärke-Empfindung deutlich herausstellt (»in seinen Ohren«, Z. 40) – und damit eine leisere Unterrichtsgestaltung nicht zur Option bietet. Im Gegenteil verbindet sie die Lautstärke mit methodischen Aspekten des Unterrichts, indem sie im Modus der Erzählung elaboriert, wie der Schüler aufgrund heftiger Diskussionen im Fach Deutsch plötzlich und »völlig unkontrolliert« (Z. 42–43) aufsteht und das Klassenzimmer verlässt.

Die Aus- und Wiedereingliederung in das Unterrichtsgeschehen – unterstützt durch den Schulbegleiter, dem eine ambivalente Rolle zukommt, da er einerseits als Teil der Störung eingeführt wird, er jedoch andererseits kompensatorisch im normalitätsorientierten Rahmen wirkt – bringt die interviewte Person in ihrer professionellen Rolle aus dem »Konzept« (Z. 47). Damit werden nicht zuletzt auch ihre Interessen – einer reibungsfreien Durchführung von Unterricht – in die Abwägungen zur »Inkludierbarkeit« des Jungen eingeführt. Die Bewertung der Situation als »sehr sehr nervig« (Z. 48) zeigt an, woran sich das Ergebnis orientiert: an einer Beibehaltung unterrichtlicher Fachpraxis, die die Erwartung einer Anpassungsleistung – mittels kompensatorischer Medien wie Ohrschoner, Begleitung und beruhigende Gespräche – an den Schüler adressiert. Die Erfüllung dessen scheint für die Lehrkraft eine basale Inklusionsbedingung darzustellen. So erfährt etwa das bestandene Abitur keine gesonderte Elaboration oder Bewertung – im Gegensatz zu den Exklusionsprozessen.

Die Thematisierung wird zum Abschluss rituell konkludiert, indem die Lehrkraft die Fragestellung der Proposition verschiebt – von den Ausprägungen ihrer professionellen Beschäftigung mit dem Thema Inklusion hin zu den Ausprägungen ihrer persönlichen Empfindungen (vgl. Z. 3–4 und Z. 51–52). Damit drängt der Aspekt unterrichtlicher Ordnung als prioritärer – weil von der Lehrperson zu bewältigender – in den Vordergrund, der das »Problem« des Jungen überlagert. Vor dem Hintergrund dessen, dass sie diese Problembewältigung nicht als ihre professionelle Aufgabe kodiert – sondern etwa als die des Schulbegleiters, kann sie ihre »Aggressionen« (Z. 53) frei zum Ausdruck bringen. Dabei ermöglicht die Kategorisierung »typische[s] Krank-

heitsbild« (Z. 54) die Artikulation der Besonderung und verstärkt die Legitimierung des ›Otherings‹. So scheint die Ontologisierung des Jungen entlang typischer Merkmale von Autismus, ein defizitorientiertes Sprechen zu befördern (vgl. Pfahl 2011), welches den Kontrollverlust der Lehrkraft als permanentes Defizit des Schülers fasst. Mittels der Projektion auf die Behinderung (›ne ganz ausgeprägte Form des Asperger«, Z. 56–57) wird eine deutliche Distanzierung prozessiert (›der wusste gar net wer ich bin«, Z. 55–56): so deutet sich hierin zwar der Horizont einer gewünschten Beziehung zu dem Schüler an, gleichzeitig jedoch werden die Gründe für das Nicht-Zustandekommen ausschließlich im Krankheitsbild und nicht in der situationalen Rahmung – etwa der Lautstärke im Klassenraum – gesehen.

### 6.3 »Digitales Klassenbuch«

Die letzte Sequenz ist dem Interview mit einer Lehrerin entnommen, die an einer Realschule in Baden-Württemberg unterrichtet. Die Schule charakterisiert sich durch einen ›offenen Ganztagsbetrieb‹ sowie eine spezifische Förderung von Formen des selbstorganisierten Lernens mittels Lernwerkstätten. Im Rahmen dieser Sequenz – aus dem Mittelpart des Interviews – vertieft die Befragte Ausführungen zu einem schuleigenen ›digitalen Raum« (Z. 266) und damit zu Aspekten der Schulorganisation (vgl. Abb. 3).

Auf die beschreibungsgenerierende Frage der interviewenden Person, ob die Lehrkraft den zuvor von ihr erwähnten ›digitalen Raum« (Z. 266) näher erläutern bzw. dessen Funktionen ausführen könne, elaboriert diese, es handle sich dabei um ein ›digitale[s] Klassenbuch« (Z. 269). Der neutrale Ausdruck ›Raum‹ wird so durch eine Begrifflichkeit mit klarer Zugehörigkeit zum Kontextfeld Schule ersetzt. Dies wird weitergeführt, indem die Lehrkraft im Modus der Beschreibung den Zusammenhang zum Vertretungsplanprogramm elaboriert und damit die Verknüpfung mit der schulischen Routine aufzeigt. Sie führt dann aus, dass der Stundenplan wie auch das Klassenbuch in Form einer ›App« (Z. 272) vorliegen, wodurch sie dieses – mittels ihres Handys – ›zum Beispiel mit hoch« (Z. 271) nehmen könne. Damit emphasiert die Lehrkraft eine gewisse Weitläufigkeit des Schulgebäudes, die offenbar eine Notwendigkeit für effiziente Lösungsansätze der Schulorganisation schaffe. Ihre Elaboration gewinnt an dieser Stelle argumentativen Charakter: So könne sie etwa für jede Stunde eintragen, welcher ›Lernstoff« (Z. 274) durchgenommen wurde, womit die Nützlichkeit der App nochmals herausgestellt ist. Hierauf aufbauend führt die Lehrkraft die Zwischenkonklusion an, das ›digitale Klassenbuch‹ sei ›wie=n normales Klassenbuch« (Z. 274–275).

Dabei zeigt die Weiterführung ›kann=aber auch« (Z. 275), dass dessen Funktionalität offenbar nicht in der eines normalen Klassenbuches erschöpft ist: So könne sie etwa für jede\*n ihrer Schüler\*innen ›Einträge« (Z. 276), ›Vermerke« (ebd.) und

266 **Y2:** Können sie diesen digitalen Raum nochmal beschreiben //mhm// was da genau  
 267 äh:m //mhm// abgelegt werden kann (.) oder wie die Funktionen sind?  
 268 #00:19:11.4#

269 **Cf:** Genau also des digitale Klassenbuch des (.) äh:m hängt auch mit unsrem  
 270 Vertretungs(.)plan- äh Planprogramm zusammen ((atmet tief aus)) und des läuft  
 271 dann halt so ab (.) ähm ich n- nehm mein Handy zum Beispiel mit hoch (.) hab  
 272 die App unsres äh:m Stundenplans (.) und äh:m (.) ja (.) des Klassenbuch is  
 273 im Prinzip auf der App auf der Handy-App (.) und kann=dann äh:m (.) für jede  
 274 Stunde eintragen, was hab ich an Lernstoff gemacht? also als (.) wie=n  
 275 normales Klassenbuch in dem Sinne ((atmet aus)) kann=aber auch bei jedem  
 276 Schüler zum Beispiel Einträge Vermerke Notizen (.) und so weiter machn, kann  
 277 aber=auch äh bei den Hausaufgaben zum Beispiel sagen (.) **ah:** diese  
 278 Hausaufgaben sind nur für (.) Julia und Caitlin, diese Hausaufgaben sind für  
 279 den Rest der Klasse; also ich kann in dem Sinne schon sehr=viel kommunizieren.  
 280 und der Klassenlehrer (.) und auch die Inklusionslehrerin die haben (.) **alle**  
 281 Zugriff auf diese Schüler, also die Schüler unsrer Klasse können dann von  
 282 den entsprechenden Lehrkräften auch eingesehen werden //mhm// und da sieht  
 283 man dann auch relativ schnell (.) ah was is wieder vorgefallen? und das Gute  
 284 is, deswegen ham=wir dieses digitale Klassenbuch auch dieses Jahr  
 285 eingeführt (.) des ist nicht nur für uns Lehrer sondern auch für die Da:men aus  
 286 der (.) Diakonie die dann nachmittags zum Beispiel auch eintragen können  
 287 (.) Julia und Caitlin (.) flippen (.) im **Saa:l** total aus und dann können  
 288 wir auch wirklich reagieren //mhm// und des war so der Knackpunkt letztes  
 289 Jahr bei uns in der Ganztagsbetreuung dass wir diese Übersicht nicht  
 290 hatten, mh uns ist teilweise abhanden gekommen warn die Kinder da? warn=se  
 291 nicht da? was ist da eigentlich passiert? ähm (.) welche Maßnahmen muss  
 292 ich ergreifen? und=so=weiter. und das is des große **Ziel** eigentlich auch  
 293 gewesen dieses digitalen Klassenbuchs dass=wir (.) mehr Austausch  
 294 mitnander haben (.) //mhm// genau. #00:20:44.5#

Abbildung 3: Sequenz eines Interviews mit einer Realschul-Lehrkraft (Baden-Württemberg)

»Notizen« (ebd.) machen. Die Elaboration der Lehrkraft changiert so in Bezug auf das digitale Klassenbuch zwischen der Herstellung einer Anbindung an schulische Normalität und der Herausstellung eines zusätzlichen Nutzwertes: Betrachtet man die Ausführungen, so lassen sich »Notizen« (Z. 276) eher weniger in das klassische Schulvokabular einreihen. Stehen »Einträge« mit Verstößen – das heißt einem bestimmten und zunächst einmal singulären Ereignis von gewisser Schwere – in Verbindung, so wohnt dem Begriff »Notiz« eine Routinemäßigkeit inne. Darüber hinaus bestehen im schulischen Rahmen – etwa der Schulordnung – gewöhnlich Regularien zum Gebrauch von Klassenbucheinträgen: so müssen diese in der Regel an die Schüler\*innen kommuniziert werden, was die Möglichkeit impliziert, sich gegen – aus der Sicht von Schüler\*innen – ungerechtfertigte Disziplinarmaßnahmen zur Wehr zu setzen. Ist hier in die Potenzialität eines Dialoges zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften angelegt, beschreiben »Notizen« eher monologische Kommunikationen auf Basis eines routinemäßigen Erfassens von Schüler\*innen-Verhalten.

Im Weiteren elaboriert die Lehrkraft exemplifizierend, dass das »digitale Klassenbuch« auch die Möglichkeit biete, festzuschreiben, welche Hausaufgaben »nur für (.)

Julia und Caitlin« (Z. 278), und welche für »den Rest der Klasse« (Z. 279) sind. Die Besonderung der beiden Schüler\*innen, die nicht zum »Rest der Klasse« gehören, wird so mittels der personenbezogenen, kompensatorischen Maßnahme individualisierter Hausaufgaben prozessiert. Hierauf führt die Lehrkraft erneut eine Zwischenkonklusion an, die besagt, sie könne mittels des »digitalen Klassenbuchs« »schon sehr=viel kommunizieren« (Z. 279): So hätten die zuständigen Lehrkräfte »alle Zugriff auf diese Schüler« (Z. 280–281), was bedeute, diese können von den Lehrkräften »ein-ge-sehen« (Z. 282) werden. Als Grundorientierung lässt sich damit herausstellen, dass Kommunikation einseitig – und nicht dialogisch – gefasst wird und in erster Linie auf Kontrolle abzielt. So wird von der Befragten kein Horizont des Austauschs, der Verständigung und gegenseitigen Beratschlagung der Lehrkräfte eröffnet, sondern es scheinen vielmehr eindeutige Sachlagen vorzuliegen, die dies nicht erforderlich machen. In der Verwendung des Wortes »Zugriff« (Z. 281) deutet sich zudem die Einschätzung einer Notwendigkeit zur »schnell[en]« (Z. 283) Kontrolle an, die mit der Frage in Verbindung steht: »was is wieder vorgefallen?« (Z. 283). Es wird von der Lehrkraft positiv (»das Gute«, Z. 283) – und als Grund für die Einführung des »digitalen Klassenbuchs« – gewertet, dass auch in der Nachmittagsbetreuung Eintragungen zu den Schüler\*innen vorgenommen werden können (vgl. Z. 286). Das Exempel der Elaboration fällt dabei ein weiteres Mal auf die im Klassenverband bereits besonderten Personen: »Julia und Caitlin (.) flippen (.) im **Saa:l** total aus« (Z. 287). Hierbei wird das Verhalten der beiden Schüler\*innen als Legitimation für die Verfahrenspraxis – des kontrollierenden »Zugriffs« – herangezogen; es wird jedoch nicht elaboriert, wie sich die Handlungssituation im Detail ausgestaltete. Überlegungen zu Ursachen und Ausführungen zu den Rahmenbedingungen des Verhaltens der beiden Kinder finden so keinen Raum, wodurch sich ein nahezu »dämonisierender« Diskurs in Bezug auf Julia und Caitlin herausbildet, der die Gründe für ihr Verhalten auf ihre Personen zurückführt. Hierbei wird deutlich, wie die Schaffung von Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit ein achtendes bzw. missachtendes Sprechen legitimiert (vgl. Weisser 2017, 153).

Kontrollierbarkeit von Verhalten wird in diesem Sinne zu einer basalen Inklusionsbedingung, bzw. es gestaltet sich als »Knackpunkt« (Z. 288), wenn die »Übersicht« (Z. 289) – und damit die Möglichkeit zur Kontrolle – »abhanden« (Z. 290) kommt. Hierbei können die pädagogischen Fachkräfte dann »wirklich reagieren« (Z. 288), wenn sie alle »Vorfälle« kennen, während tieferegreifende Auseinandersetzungen mit dem Verhalten und dessen Bedingungen scheinbar nicht notwendig für das Ergreifen adäquater »Maßnahmen« (Z. 291) sind. Zum Abschluss kommt es zu einer rituellen Konklusion, in dem Sinne, als dass die Befragte von der Ermöglichung von »mehr Austausch« (Z. 293) durch das »digitale Klassenbuch« spricht, jedoch nicht thematisiert – und damit ausklammert, wie sich dieser »Austausch« zwischen dem päd-

agogischen Personal gestaltet, bzw. ob damit tatsächlich wechselseitige Interaktionen zur Verständigung und Beratschlagung oder einseitige >Zugriffe< mehrerer Personen in Bezug auf einen Sachverhalt gemeint sind.

## 6.4 Komparative Analyse

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Interpretationen werden in komparativer Analyse der Orientierungsrahmen der Lehrkräfte Homologien und Heterologien sichtbar, die zunächst bzgl. der Inklusionsverständnisse, im weiteren Verlauf dann bezogen auf die hierdurch prozessierten Inklusionsbedingungen skizziert werden.

### Inklusionsverständnisse

Zum einen zeigt sich ein kollektiver Orientierungsrahmen dahingehend, als dass die drei Lehrkräfte Inklusion als professionell zu erfüllenden Auftrag zur personenbezogenen Integration von Schüler\*innen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf in ihrem Unterricht bearbeiten. Es handelt sich demnach um einen >von außen< an sie gerichteten Auftrag, den sie erfüllen, indem sie die Schüler\*innen als gelabelte Diskursobjekte (re-)produzieren und deren Abweichung als Anlass für Interventionen in ihr schulisch-unterrichtliches Handeln fassen.

Weiter zeigt sich eine latente Orientierung bezogen auf Inklusion dahingehend, als diese im Sinne einer herausfordernden Aufgabe an das professionelle Selbst bearbeitet wird (vgl. Abschnitt 6.1). Dies drückt sich in Abwägungen hinsichtlich der eigenen Bewältigungsfähigkeit sowie des Arbeitsaufwandes aus. Damit ordnen die Lehrkräfte den Auftrag zur Inklusion – bzw. in ihrem Sinne zur Integration von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – in Relation zu den eigenen institutionellen, professionellen und kooperativen Rahmenbedingungen ein. Hierbei zeigt sich – im Rahmen der drei angeführten Analysen – das Inklusionsverständnis der Lehrkräfte dahingehend homolog, als dass sie damit das latente Ziel der – ggf. sonderpädagogisch unterstützten – Einpassung in den bestehenden Normalitätsrahmen verbinden. So offenbart sich hier eine Nähe zum Verständnis von Inklusion, das die Fördernotwendigkeit einzelner defizitärer Schüler\*innen in den Mittelpunkt rückt.

Zugleich finden sich jedoch auch »Inklusionsbedingungen« (vgl. Abschnitt 3) in Form situationaler >Auflagen< für die abweichenden Schüler\*innen. Vor dem Hintergrund eines grundsätzlich von einer Leistungsnorm, die mit korrespondierenden Praktiken der Bewertung und Selektion einhergeht, dominierten Feldes kann dies nicht als Veränderungsresistenz der Lehrkräfte gegenüber ihrer eigenen Praxis, sondern letztlich als konsequent erwartungskonformes Handeln angesehen werden. So zeigen

sich konsistent kollektive Orientierungen der Lehrkräfte in Bezug auf eine personelle Auslagerung der Förderung vor dem Hintergrund dessen, dass im Rahmen sonderpädagogischer Maßnahmen eine Passung von ›Krankheitsbild‹ und Fördermaßnahme verortet wird, womit im Umkehrschluss an den grundlegenden regelschulischen Mechanismen von Ein- und Ausschluss festgehalten werden kann (vgl. Weisser 2017, 114; Abschnitt 3).

## Inklusionsbedingungen

Die vorangegangenen Rekonstruktionen zeigen, dass die Inklusionsverständnisse rückgebunden sind an die Grundkonstitution eines von Selektion geprägten Feldes, mit dem die Lehrkräfte auch gerade deshalb nicht in Konflikt treten (können), da sie durch sonderpädagogische Leistungen von einer eigenen Verantwortungsübernahme moralisch entlastet werden (vgl. ebd., 43; Abschnitt 3). Vielmehr artikulieren sich durch die explizit inklusionsbezogenen Erzählungen der Lehrkräfte immanente Handlungsstrukturen und -kulturen, die – über die bereits bestehenden institutionell-rechtlichen Zugangsbedingungen der jeweiligen Schulform hinaus – implizite, situationale »Inklusionsbedingungen« zum Ausdruck bringen, welche innerhalb eines ›inklusive‹ ausgewiesenen Feldes als Exklusionspraktiken sichtbar werden. In den Rekonstruktionen offenbart sich also eine Eingebundenheit der Akteur\*innen in eine Praxis, die den Schüler\*innen – insbesondere leistungs- und verhaltensbezogene – Bedingungen zur Teilhabe auferlegt. Diese dokumentieren sich auf einer impliziten Ebene in den Praktiken der Lehrkräfte und sind für die Beobachtung erster Ordnung unsichtbar; sie werden nicht direkt (explizit) an die Schüler\*innen vermittelt, sondern finden sich invers in Exklusionspraktiken des Schulteam. Somit können sich die Schüler\*innen nicht ›ad hoc‹ dazu äußern.

Die vorangegangenen Rekonstruktionen machen deutlich, dass Inklusionsbedingungen sowohl auf der unterrichtlichen wie auch der schulischen Ebene angesiedelt sind:

- *Unterricht* (vgl. Abschnitt 6.2): In Relation zu den leistungs- und verhaltensbezogenen Rahmenbedingungen sowie zur eingeschätzten eigenen Professionalisierung (z. B. im Umgang mit Störungen) und zur Bereitschaft für Differenzierungsaufwand werden implizit situationale Inklusionsbedingungen durch die Lehrkraft vermittelt (z. B. Stillhalten bei lautstärkebedingt normierten Diskussionsrunden, Aufsicht durch Schulbegleitung).
- *Schulorganisation* (vgl. Abschnitt 6.3): Hier zeigt sich etwa die Inklusionsbedingung einer bürokratischen Informiertheit über abweichendes Verhalten durch digitale Überprüfung. Mittels einer dauerhaften Verhaltenskontrolle werden die ›Vorfälle auf den Konten‹ der Schüler\*innen erfasst, um entspre-

chende Maßnahmen einzuführen. Dabei bilden die Schüler\*innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf eine von vornherein gesonderte Beobachtungsdimension.

Homolog sind die rekonstruierten Sequenzen darin, dass eine Inklusionsbedingung die Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung auf systemischer Ebene zur Erfüllung einer ›inkluisiven‹ Unterrichtspraxis darstellt (vgl. Abschnitt 6.1). Vor dem Hintergrund eines Generalverdachts – in Form eines als typisch angenommenen Störungsbildes – haben die Schüler\*innen der Beweispflicht der Unterrichtseignung nachzukommen. In der Fokussierung auf sonderpädagogische Förderbedarfe wird dabei eine Legitimation für Aussonderung manifestiert. Inklusion wird somit zur Eigenleistung des Kindes – wer diese nicht erbringen kann, kann folglich nicht umfassend ›inkludiert‹ werden.

Auch unter Einbezug weiterer Sequenzen aus dem umfassenden Datenmaterial des Projekts StiEL, die an dieser Stelle nicht sequenzanalytisch interpretiert werden können, deutet sich ein kollektives Orientierungsmuster der Lehrkräfte an, das eine »Veränderung« (Buchner 2017) konstruiert, die kategorial entlang der Binarität von behindert/nicht-behindert operiert und *nicht* zwangsläufig rückgebunden ist an die tatsächliche Handlungssituation. So wird etwa am Beispiel des digitalen Klassenbuchs (vgl. Abschnitt 6.3) deutlich, wie ein entpersonalisiertes Verhaltensprofil zu Verwaltungszwecken erstellt wird, wobei die spezifischen Bedingungen und Hintergründe von Handlungen der Schüler\*innen – im Sinne einer fallverstehenden pädagogischen Perspektive – keine Beachtung finden. Diese Kontrolle geschieht im Hinblick auf Inklusionsbedingungen, die sich zwar für alle gleich ausformen, deren Nicht-Erfüllung jedoch im Falle der Schüler\*innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf über eben dieses Vehikel erklärt werden kann. Dies bedeutet in der Folge, dass die dauerhaft als ›die Anderen‹ kodierten – und damit externalisierten – keine solche systeminterne Irritation hervorrufen können, die eine Notwendigkeit zur Erwägung von Veränderungen der Praxis (z. B. eine leisere Unterrichtsgestaltung) produziert. So werden auch die schulischen Rahmenbedingungen, die letztlich die eigene Lehrpraxis entscheidend determinieren, von den Fachkräften nicht infrage gestellt (vgl. Abschnitt 6.2).

## **7 Implikationen für die Entwicklung inklusionsbezogener Fort- und Weiterbildungen**

Die Bearbeitung des Desiderats einer gesättigten forschungsbasierten Rekonstruktion von Orientierungen auf Inklusion steht ebenso noch aus wie eine tiefere Analyse

der schulformspezifischen Rahmenbedingungen, die an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden kann. Die Ausweitung der Sequenzanalysen, welche an dieser Stelle nur exemplarisch betrieben werden konnten, würde dabei die Basis für eine umfangliche Fallkontrastierung und deren Weiterführung in den Abstraktionsstufen der Typenbildung herstellen. Da dies im vorliegenden Fall noch nicht möglich war, lassen sich keine generalisierbaren Ergebnisse ausweisen.

Andeutungsweise zeigen sich jedoch Anschlüsse an frühe Diskurse der Integrations- und Inklusionspädagogik, die eine schulpraktische Beibehaltung eines sogenannten »Readiness-Modells« (Boban und Hinz 2003) kritisierten. In einem solchen Modell ist die kompensatorische Beweislast der Teilnahmefähigkeit aufseiten der Schüler\*innen mit zugewiesenem Förderbedarf angesiedelt. Zudem dokumentieren sich in den Rekonstruktionen Behinderungen im Sinne eines situational-interaktionistischen Verständnisses (vgl. Sturm und Wagner-Willi 2012): als Barrieren der Gleichberechtigung vor dem Hintergrund eines leistungsnormierten Rahmens. So wird ein Inklusionsverständnis deutlich, das nicht auf Gemeinschaftlichkeit, sondern auf den individuellen Lernfortschritt einzelner Schüler\*innen fokussiert. Dieses Phänomen wurde als »Sonderpädagogisierung der Inklusion« unlängst von Biermann (2019) länderübergreifend herausgearbeitet.

Darüber hinaus können erste Überlegungen zu den Anforderungen einer Professionalisierung im Kontext Inklusiver Bildung angestellt werden: Gerade, weil sich Inklusionsbedingungen einer direkten Beobachtung in der alltäglichen Handlungspraxis entziehen, erscheinen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen Reflexionsangebote sinnvoll, um das »Implizite explizit zu machen« (Michel 2015, 109) – und zum Beispiel Fragen von Kooperation/Multiprofessionalität systemisch und fallbasiert bearbeiten zu lassen. So haben die Rekonstruktionen aufgezeigt, dass Inklusionsbedingungen de-thematisiert – und somit unhinterfragt – bleiben. Dies ist nicht verwunderlich, wird Inklusion bildungspolitisch als »Additum« zur bestehenden Schul- und Unterrichtsstruktur (Feuser 2016) bearbeitet. Dementsprechend gestaltet sich eine handlungspraktische Delegation des Abweichenden – vor dem Hintergrund einer binär-disziplinären Konstellation von Allgemeiner und Sonder-Pädagogik – als legitim (vgl. Köpfer 2018).

Weiter scheint es für die Ausgestaltung von Fort- und Weiterbildungen bedeutsam, den Rahmenbedingungen besondere Beachtung zu schenken. In der Literatur wurde hierzu bereits darauf aufmerksam gemacht, dass eine fallbasierte Gestaltung dazu geeignet ist, »die exkludierenden Aspekte von Schule und Unterricht, bzw. von pädagogischem Handeln insgesamt, reflexiv zugänglich« (Budde und Hummrich 2014, o. S.) zu machen. Eine kasuistische Reflexion vermag es dabei insbesondere, auf die oben beschriebenen Verflochtenheiten einzugehen und fallbasiert theoretische Anbindungen an den pädagogischen Integrations- und Inklusionsdiskurs, zum Beispiel im Bereich von Kooperation, Didaktik und Diagnostik, zu leisten.

Damit würde die Professionalisierung im Bereich schulischer Inklusion wesentlich eine Beschäftigung mit Spannungsverhältnissen – im Sinne der Problematisierungen von Widersprüchen und Unvereinbarkeiten zwischen inklusiver Bildung und gegebenen schulischen Rahmenbedingungen – sowie deren Artikulation beinhalten. Hierauf aufbauen kann das Ausloten von Spielräumen für Unterrichts- und Schulentwicklung abseits einer eindimensional auf Leistungsnormen abstellenden Perspektive (z. B. durch Optionen sozialer Partizipation zur Aushandlung von Lautstärkeregelungen). Im Rahmen der Konzeption von Fort- und Weiterbildungsangeboten kann es dabei zielführend sein, Fallbeispiele miss- und gelingender Inklusion zu beleuchten und so die Bestimmung der abgedunkelten Inklusionsbedingungen weiter zu präzisieren bzw. diese »sichtbar« zu machen.

## Anmerkungen

- 1 Es wurden 134 Einzel- bzw. Gruppeninterviews mit insgesamt 142 Interviewpartner\*innen geführt. Das Sampling verfolgte das Ziel, unterschiedliche (para-)professionelle Perspektiven auf die (Fortbildungs-)Bedarfe in Schulen abzubilden. Dabei wurden 26 Schulleitungen, 61 Lehrkräfte, 22 Sonderpädagog\*innen, vier Schulsozialarbeiter\*innen sowie sechs Schulbegleitungen an allgemein- wie berufsbildenden Schulen interviewt. Darüber hinaus zählen sechs wissenschaftliche Expert\*innen, zehn Vertreter\*innen von Fachverbänden sowie sieben Fortbildungsexpert\*innen zu den Interviewten.
- 2 Um zu Aussagen über die Ausgestaltung der Praxis auf Schul- sowie auf Unterrichtsebene zu gelangen, wurden für die vertiefende Analyse ausschließlich Sequenzen aus den Interviews mit Regelschul- sowie sonderpädagogischen Lehrkräften berücksichtigt. Narrationen zeichnen sich dadurch aus, dass sich darin Ereignisse unter Nennung zeitlicher wie örtlicher Bezüge gefasst finden, und sie – im Gegensatz zu Argumentationen oder Bewertungen – einen geringen Grad an Theoretisierungen aufweisen (vgl. Nohl 2012). Im Rahmen problemzentrierter Interviews können solche narrativen Sequenzen stimuliert werden, da diese den Charakter der Offenheit (vgl. ebd.) besitzen.
- 3 »Veränderung« – als deutsche Übersetzung des als »Othering« bekannten Konzepts – bezieht sich auf Prozesse des »Differenz-machens« (vgl. Castro Varela 2016, 154).

## Literatur

- Aichele, Valentin und Susann Kroworsch. 2017. *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht*. Zugegriffen am 17.02.2020. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/POSITION/Position\\_10\\_Inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung.pdf).
- Biermann, Julia. 2019 (in Vorb.). *Comparing Article 24 UN CRPD's Influence on Inclusive Education in Nigeria and Germany: Institutional Change in Educational Discourses*.
- Boban, Ines und Andreas Hinz. 2003. Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den »Index für Inklusion«. *Behinderte* (4/5): 65–80.
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung*. 9. Auflage. Opladen: B. Budrich.
- Buchner, Tobias. 2017. Markierungen und Platzierungen. *Zeitschrift Für Inklusion* 11 (4). Zuge-

- griffen am 17.02.2020. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>.
- Budde, Jürgen. 2012. Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. *Forum qualitative Sozialforschung* 13 (2). Zugegriffen am 17.02.2020. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1761/3358>.
- Budde, Jürgen. 2018. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In *Handbuch schulische Inklusion*, hrsg. v. Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 45–59. Opladen: B. Budrich.
- Budde, Jürgen und Merle Hummrich. 2014. Reflexive Inklusion. *Zeitschrift Für Inklusion* 7 (4). Zugegriffen am 17.02.2020. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>.
- Budde, Jürgen, Susanne Offen und Benjamin Heynoldt. 2014. Inklusion sichtbar machen? In *Forschung zu inklusiver Bildung*, hrsg. v. Michaela Lichtblau, Daniel Blömer, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch und Michaela Krüger, 105–123. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Castro Varela, María do. 2016. Postkolonialität. In *Handbuch Migrationspädagogik*, hrsg. v. Paul Mecheril, 152–166. Weinheim/Basel: Beltz.
- Feuser, Georg. 2016. Die Integration der Inklusion in die Segregation. In *Be-Hinderung der Teilhabe*, hrsg. v. Ursula Böing und Andreas Köpfer, 16–28. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Gasterstädt, Julia und Michael Urban. 2016. Einstellung zu Inklusion? *Empirische Sonderpädagogik* (1): 54–66.
- Köpfer, Andreas. 2018. Inklusive Bildung zwischen Programmatik und Praxis – (inter-)nationale Analyse professioneller Kooperationsprozesse in inklusionsorientierten Unterrichtssettings entlang von Raum und Expertise. *Bildung und Erziehung* 71 (4): 395–411.
- Köpfer, Andreas. 2019. Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, hrsg. v. Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Lisa Rosen, Argyro Panagiotopoulou, Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 143–164. Opladen: B. Budrich.
- Krischler, Mireille, Justin J. W. Powell und Ineke M. Pit-Ten Cate. 2019. What is meant by inclusion? *European Journal of Special Needs Education* 34 (5): 632–648.
- Mannheim, Karl. 1980. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Michel, Burkard. 2015. Orientierungsdilemmata einer korporativen Bildpraxis. In *Dokumentarische Bildinterpretation*, hrsg. v. Ralf Bohnsack, Burkard Michel und Aglaja Przyborski, 107–146. Opladen: B. Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael. 2012. *Interview und dokumentarische Methode*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Pfahl, Lisa. 2011. *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Piezunka, Anne, Tina Schaffus und Michael Grosche. 2017. Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. *Unterrichtswissenschaft* 45 (4): 207–222.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. *Qualitative Sozialforschung*. 4. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Rotter, Carolin und Rebecca Schaaf. 2015. Was verstehen Schulen unter Inklusion? In *Perspektiven auf inklusive Bildung*, hrsg. v. Daniel Blömer, Michaela Lichtblau, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger und Rolf Werning, 145–149. Wiesbaden: Springer.
- Steiert, Viviane. 2017. *Inklusion in der Schulsozialarbeit*. Zugegriffen am 17.02.2020. [https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico\\_derivate\\_00043513/DissVSteiert.pdf](https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00043513/DissVSteiert.pdf).
- Sturm, Tanja und Monika Wagner-Willi. 2012. Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift Für Inklusion* 6 (4). Zugegriffen am 17.02.2020. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32>.

- Sturm, Tanja und Monika Wagner-Willi, Hrsg. 2018. *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: B. Budrich.
- Trescher, Hendrik. 2018. Inklusion zwischen Theorie und Lebenspraxis. *Journal für Psychologie* 26 (2): 29–49.
- UN. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugegriffen am 17.02.2020. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- Wagener, Benjamin. 2018. Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In *Handbuch schulische Inklusion*, hrsg. v. Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 77–92. Opladen: B. Budrich.
- Weisser, Jan. 2005. *Behinderung, Ungleichheit, Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Weisser, Jan. 2017. *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Witzel, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung* 1 (1). Zugegriffen am 17.02.2020. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/>.

## Die AutorInnen

*Andreas Köpfer*, Prof. Dr., ist Juniorprofessor für Inklusive Bildung und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie Teilprojektleiter im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv«.

*Kontakt:* andreas.koepfer@ph-freiburg.de

*Katharina Papke*, M. A., ist akademische Mitarbeiterin im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv«.

*Kontakt:* katharina.papke@ph-freiburg.de

*Jürgen Gerdes*, Dipl. Pol., ist akademischer Mitarbeiter und Verbundkoordinator im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv«.

*Kontakt:* juergen.gerdes@ph-freiburg.de

# Professionalisierung inklusiver Schulentwicklungsprozesse

## Eine Analyse von Schulentwicklungszielen im Kontext einer Fortbildungsreihe für Lehrkräfte

*Poldi Kuhl & Ulrike Beate Müller*

Journal für Psychologie, 27(2), 192–211

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-192>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Die Umsetzung schulischer Inklusion (UN-BRK 2008) stellt Schulen und Lehrkräfte vor große Herausforderungen, auf die Lehrkräfte im Rahmen ihres Studiums oft nicht hinreichend vorbereitet wurden (Werning 2017). Einem entsprechend großen Fortbildungsbedarf steht jedoch oft kein passendes Fortbildungsangebot gegenüber (Richter, Kuhl und Pant 2012). Die Fortbildungsreihe »Jede(r) ist besonders« (JIB) der Deutschen Schulakademie (DSA) intendiert, zur Professionalisierung der schulischen Arbeit von Schulleitungen und Lehrkräften beizutragen und gute inklusive Praxis zu verbreiten. Die begleitende wissenschaftliche Evaluation, die JIB-Evaluation, soll es mithilfe einer Triangulation verschiedener methodischer Zugänge ermöglichen, evidenzbasiert Aussagen über die Wirksamkeit von JIB zu treffen. Im vorliegenden Beitrag werden erste Befunde der Analysen zu Schulentwicklungszielen, die sich die Schulen im Rahmen von JIB gesetzt haben, berichtet und diskutiert, um Transfer- und Implementationsprozesse im Kontext sich verändernder Schulen nachzuzeichnen.

*Schlüsselwörter:* Inklusive Schulentwicklung, Schulentwicklungsziele, Lehrkräfteprofessionalisierung, Umgang mit Heterogenität, Evaluation

### Summary

Professionalization of Inclusive School Development Processes. An Analysis of School Development Goals in the Context of a Teacher Training Series

The implementation of inclusive schooling (UN-BRK 2008) poses major challenges for schools and teachers. Through their studies teachers often feel unprepared for working in inclusive schools and express a need for further training (Werning 2017). This need, however, is often not matched by suitable training possibilities (Richter, Kuhl, and Pant 2012). The teacher training series »Everybody is Unique« (Jede[r] ist besonders – JIB), developed by the German School Academy (Deutsche Schulakademie – DSA) intends to contribute to

the professionalization of principals and teachers and to disseminate good inclusive practice. The accompanying scientific evaluation of JIB aims to provide evidence on the effectiveness of JIB by triangulating various methodological approaches. In this paper, we present first findings on the school development goals JIB participants reported for their schools. Moreover, we discuss these school development goals as means of developmental processes in the context of changing schools.

*Key words:* inclusive school development, school development goals, teacher professionalization, dealing with heterogeneity, evaluation

## 1 Einleitung

Die Umsetzung schulischer Inklusion im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2008) stellt Schulen und Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen, wie beispielsweise der Unterrichtsgestaltung, der Zusammenarbeit im (multi-professionellen) Kollegium und der Ausgestaltung außerschulischer Kooperationen, vor große Herausforderungen. Viele Lehrkräfte werden durch die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) mit Anforderungen konfrontiert, auf die sie im Rahmen ihres Lehramtsstudiums nur selten vorbereitet wurden (Werning 2017). Dem entsprechend großen Fortbildungsbedarf in den Themenfeldern sonderpädagogische Förderung, Umgang mit Heterogenität und Individualisierung steht jedoch oft kein passendes Fortbildungsangebot gegenüber (Richter, Kuhl und Pant 2012).

Eine Bestandsaufnahme zu inklusionsbezogenen Fortbildungsmaßnahmen verdeutlicht, dass diese oft von kurzer Dauer sind, selten wissenschaftlich evaluiert und häufig nur von einer einzelnen Lehrkraft einer Schule besucht werden (Amrhein und Badstieber 2013). Eine erfolgreiche inklusive Schulentwicklung zeichnet sich allerdings durch die Veränderung der Schule als Mehrebenen-System sowohl auf der institutionellen, didaktischen, interpersonellen als auch auf der professionellen Handlungsebene aus (Prenzel 2013). Schulische Veränderungen werden maßgeblich von der kollegialen Unterstützung des Transfers von in Fortbildungen erworbenen Kompetenzen bestimmt (Burke und Hutchins 2007). Für den erfolgreichen Transfer in die Schule als günstig erweist es sich, dass nach aktuellen Studien Lehrkräfte Inklusion an sich mehrheitlich befürworten und sie vielfach selbst auch schon über Erfahrung im Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen (Forsa 2017).

Effektive Fortbildungen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie es Lehrkräften über einen längeren Zeitraum ermöglichen, auf die eigene Berufspraxis bezogene Herausforderungen zu bearbeiten und zu reflektieren (Lipowsky 2010). Dieses Element der stetigen Arbeit an schulspezifischen Herausforderungen auf der Grundlage

von Schulentwicklungszielen ist Teil des Konzeptes der Fortbildungsreihe »Jede(r) ist besonders« (JIB). Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags ist die Analyse der Schulentwicklungsziele, die sich die Teilnehmenden im Rahmen von JIB gesetzt haben. Im Kern soll mit diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche Veränderungen an den Teilnehmerschulen parallel zur Teilnahme an JIB initiiert wurden. Genauer betrachtet wird, welche Ziele sich Schulen setzten, wie sie die Zielerreichungsprozesse in den Schulen implementierten und welche Aspekte sie dabei als unterstützend oder herausfordernd erlebten.

## 2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

### 2.1 Inklusion und Umgang mit Heterogenität

Im deutschen Bildungssystem ist in den letzten Jahren eine stärkere Heterogenität der Schülerschaft festzustellen, die auf verschiedene Entwicklungen zurückgeht. Sowohl der strukturelle gesellschaftliche Wandel der Schülerschaft in sozialer, kultureller und sprachlicher Hinsicht als auch Veränderungen durch Schulreformen, vor allem die Umsetzung der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne SPF auf Grundlage der Ratifizierung der UN-BRK, sind für eine wachsende Heterogenität der Schüler/innen mitbestimmend (Budde 2017).

Einem weiten Inklusionsverständnis folgend, beziehen sich aktuelle Inklusionsbestrebungen nicht ausschließlich auf Schüler/innen mit SPF, sondern zielen vielmehr darauf ab, Schulen so zu gestalten, dass sie allen Kindern – unabhängig von individuellen Merkmalen wie beispielsweise Geschlecht und Herkunft – ein Umfeld bieten, in dem sie sich gut entwickeln können (Faulstich-Wieland 2015). Ein solches, weites Verständnis von Inklusion (Hinz 2013), das im Kern darauf abzielt, Kinder nicht in passende Schulen zu selektieren, sondern Schulen vielmehr derart zu öffnen, dass sie allen Kindern passende Entwicklungsmöglichkeiten bieten, liegt auch der gemeinsamen Empfehlung für eine »Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt« zugrunde (KMK und HRK 2015).

Auch wenn damit die Zielstellung für schulische Entwicklungsprozesse gesetzt zu sein scheint und der gemeinsame Unterricht aller Kinder mit und ohne Behinderung grundsätzlich von der Mehrheit der Pädagog/innen befürwortet wird (Forsa 2017), wird die derzeitige Umsetzung in den Schulen durchaus kritisch eingeschätzt (Rjosk et al. 2017). Dies zeigen zum Beispiel auch die Ergebnisse einer aktuellen Forsa-Umfrage (2019), in der etwa ein Viertel der befragten Schulleiter/innen angab, Inklusion/Integration derzeit als zweitgrößtes Problem an der Schule zu sehen. Fast alle befragten Schulleiter/innen gaben zudem an, dass sich aus dem Umgang mit neuen

Herausforderungen, wie Inklusion, für die meisten Lehrkräfte an der Schule Mehrbelastungen ergeben. Demnach sind Inklusion und der Umgang mit Heterogenität aktuell bedeutsame Anliegen, auf die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen Lehrkräftefortbildungen mit Angeboten reagieren sollten (Amrhein und Badstieber 2013).

## **2.2 Beitrag von Fortbildung zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität**

Fortbildungen als Maßnahmen der Professionalisierung von Lehrkräften werden nicht nur, aber insbesondere in den Bereichen relevant, für die Lehrkräfte im Studium nicht hinreichend vorbereitet wurden. Inklusion zählt unter anderem zu den aktuell relevanten Bereichen, in denen über Fortbildungen zum berufsbegleitenden Kompetenzerwerb von Lehrkräften beigetragen werden soll (Werning 2012).

Fortbildungen, die wirksam sind und entsprechend bis in die Schule hineinwirken, zeichnen sich laut Darling-Hammond et al. (2009) dadurch aus, dass sie einen fachlichen Fokus aufweisen, sich an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts orientieren und wissenschaftliche Expertise heranziehen. Zudem werden in wirksamen Fortbildungen Phasen von Input, Erprobung und Reflexion miteinander verschränkt, die Möglichkeit zu Rückmeldungen bieten, sodass sich auch Gelegenheiten zum Erleben der eigenen Wirksamkeit ergeben. Wie Amrhein und Badstieber (2013) in ihrer Expertise jedoch verdeutlichten, weisen inklusionsbezogene Fortbildungen diese Merkmale in der Regel nicht auf und werden zudem bislang nur selten wissenschaftlich evaluiert.

Eine aktuelle Ausnahme hiervon bilden die begleitenden Evaluationen zweier Fortbildungen zur inklusiven Schulentwicklung für die beteiligten Lehrkräfte. Jäntschi et al. (2015) nahmen im Rahmen des *Pilotprojekts Inklusiv Grundschulen (PING)* die Kompetenzzuwächse von Lehrkräften vor und nach der Fortbildungsreihe in den Blick und komplettierten ihre Auswertungen mit Daten aus einer Interviewstudie. Schuck, Rauer und Prinz (2018) kamen mit der Studie *Evaluation der Einführung der inklusiven Bildung in Hamburgs Schulen (EiBiSCH)* zu ähnlichen Befunden, wenn beide Arbeitsgruppen berichten, dass die begleitende Fortbildung nicht allen schulischen Bedarfen gerecht wurde. Hierdurch wurde die Notwendigkeit der Ausrichtung der Angebote an persönlichen und schulischen Voraussetzungen für den potenziellen Erfolg von Professionalisierungsmaßnahmen deutlich. Moser (2018) schreibt zudem Lehrkräften und ihren eigenen Überzeugungen und Werthaltungen zum Umgang mit Heterogenität eine zentrale Rolle zu. Im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften käme es insbesondere darauf an, Gelegenheiten zu schaffen, damit (angehende) Lehrkräfte ihr Wissen, ihre Kompetenzen, aber auch Einstellungen reflexiv verknüpfen können.

Da Inklusion aber nicht alleinig dadurch erreicht wird, dass einzelne Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht verändern, sondern vielmehr eine Aufgabe darstellt, die Schulen auf allen Ebenen und im Hinblick auf alle im schulischen Kontext tätigen Professionen betrifft (Werning 2013), bedarf es auch im Rahmen von Fortbildungen einer stärkeren Orientierung an und Konzentration auf (inklusive) Schulentwicklungsprozesse, die im Folgenden kurz erörtert werden.

### 2.3 Inklusive Schulentwicklung

Im Bereich der Schulentwicklungsforschung in Deutschland ist das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung zentral, das postuliert, dass Schulentwicklungsprozesse in den Bereichen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ablaufen (Rolff 1998; 2016). Organisationsentwicklung als Weiterentwicklung von Organisationen verläuft entlang drei aufeinanderfolgender Phasen des Organisationswandels von der Initiation über die Implementation hin zur Inkorporation und damit zur Institutionalisierung. Organisationsentwicklung kann sich nach Rolff (2016) auf unterschiedlichste Bereiche von Schule beziehen, unter anderem *Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Evaluation, Kooperation* und *Steuergruppe*. Für die Personalentwicklung sind nach Rolff (2016) Komponenten der Personalfortbildung, der Personalführung, der Personalförderung und der (personalbezogenen) Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung, die beispielsweise durch *Kommunikationstraining, Schulleitungsberatung, Hospitationen, Jahresgespräche, Zielvereinbarungen* und *Führungs-Feedback* in Schulen wirksam werden. Unterricht und seine Entwicklung sieht Rolff (2016) schließlich an zentraler Position in der Schule und folglich auch in Maßnahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung. Unterrichtsentwicklung erfolgt nach Rolff (2016) beispielsweise durch Maßnahmen in den Bereichen *Fachlernen, überfachliches Lernen, Methodentraining, Selbstlernfähigkeit, Schülerorientierung, Öffnung, erweiterte Unterrichtsformen* und *Lernkultur*. Alle drei Bereiche der Schulentwicklung stehen im Drei-Wege-Modell in einem Systemzusammenhang, sodass jeder der drei Wege notwendigerweise auch zu den zwei anderen Wegen führt und diese sich demnach wechselseitig beeinflussen.

Neben diesem allgemeinen und etablierten Modell zur Schulentwicklung von Rolff (1998; 2016) finden sich in den letzten Jahren auch zunehmend Modelle und Theorien der Schulentwicklung, die sich spezifisch auf inklusive Schulen und deren Veränderungsprozesse beziehen. Schulen, die sich erfolgreich im Hinblick auf Inklusion entwickeln, kennzeichnen sich durch Veränderungen in drei zentralen Bereichen (Werning 2013): Sie entwickeln schulintern ein gemeinsames Verständnis der geteilten Werte, verbessern die Kooperation im (multiprofessionellen) Kollegium und bauen ih-

re außerschulischen Netzwerke und Kooperationen aus. In ähnlicher Weise finden sich diese zentralen Gelingensbedingungen für inklusive Schulentwicklung, die Inklusion zu einem gesamtschulischen Vorhaben machen, auch in den anderen Ansätzen inklusiver Schulentwicklung wie dem Inklusionsindex von Boban und Hinz (2014), dem Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung (Heimlich 2003) oder dem Modell inklusiver Schulentwicklung, das Arndt und Werning (2016) auf Grundlage der Analyse von Jakob-Muth-Preisträgerschulen vorlegten.

Während mit diesen Modellen bereits eine Reihe von theoretischen Ansätzen zur inklusiven Schulentwicklung vorliegen, wird der Forschungsstand in diesem Bereich als bislang unzureichend und wenig belastbar bezeichnet (Preuss-Lausitz 2014). Die kürzlich erschienene EiBiSCH-Studie (Schuck, Rauer und Prinz 2018) verdeutlichte, dass sich die Prozesse und Bedarfe zwischen den Schulen in Abhängigkeit der Schulart, der Erfahrung mit inklusiv/integrativer Arbeit und dem Sozialraum, in dem sich die Schulen befanden, unterschieden. Damit wurde bekräftigt, dass Entwicklungsprozesse von Schulen entlang der Ausgangslagen und Rahmenbedingungen vor allem einzelschulisch ausgestaltet werden (Moser 2017).

### **3 Untersuchung von Schulentwicklungszielen im Rahmen der JIB-Fortbildung**

#### **3.1 Forschungsinteresse und Fragestellungen**

Mit den vorliegenden theoretischen Annahmen sowohl im Bereich der inklusiven Lehrkräfteprofessionalisierung als auch im Bereich inklusiver Schulentwicklung liegt umfangreiches Wissen über potenzielle Gelingensbedingungen für Inklusion vor. Weniger gut untersucht ist bislang hingegen, welche Schulentwicklungsziele Schulen anstoßen, um dem Ziel schulischer Inklusion näher zu kommen. Müller (2012) wies darauf hin, dass schulische Entwicklungsprozesse durch Zielsetzungen initiiert oder begleitet werden können und verdeutlichte die Notwendigkeit, Zielsetzungen innerhalb von Schule zwischen Akteursgruppen abzustimmen und allen Beteiligten transparent zu machen.

Die Formulierung von Schulentwicklungszielen, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie »Jede(r) ist besonders« (JIB) formuliert wurden, ermöglicht es den Teilnehmer/innen, die in der Fortbildung thematisierten Inhalte im Hinblick auf die eigene Schule und die eigenen berufsbezogenen Herausforderungen zu reflektieren. Eine solche intensive reflexive Auseinandersetzung mit der Ausgangslage und den Entwicklungsprozessen der eigenen Schule wurde als ein Merkmal wirksamer Lehrkräftefortbildungen identifiziert (Darling-Hammond et al. 2009; Lipowsky 2010). Als Kernstück dieses Beitrags wird auf Grundlage der folgenden Fragestellungen unter-

sucht, welche Veränderungen an den Teilnehmerschulen parallel zur Teilnahme an JIB initiiert wurden:

1. Welche Schulentwicklungsziele setzen sich die teilnehmenden Schulen im Rahmen der JIB-Fortbildungsreihe?
2. Wie werden die Schulentwicklungsziele in den einzelnen Schulen umgesetzt und welche Aspekte sind den Schulen bei der Umsetzung bedeutsam?
3. Welche Aspekte werden im Hinblick auf die Erreichung der Schulentwicklungsziele als unterstützend und welche als herausfordernd erlebt?

## 3.2 Forschungskontext

### 3.2.1 Die Fortbildungsreihe »Jede(r) ist besonders« (JIB)

Die Fortbildungsreihe »Jede(r) ist besonders« (JIB) wurde von der Deutschen Schulakademie (DSA) konzipiert, um zur Professionalisierung der schulischen Arbeit von Schulleitungen und Lehrkräften beizutragen. Das Konzept zu JIB wurde in Orientierung an den sechs Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises entwickelt (Beutel, Höhmann, Pant und Schratz 2016). Damit wurde im Rahmen von JIB nicht nur der Unterricht in den Blick genommen, sondern durch Berücksichtigung von Aspekten wie Schulentwicklungsprozessen, Kooperation und Schulleben auch verdeutlicht, dass inklusive Schulentwicklung ein komplexer Prozess ist, der die ganze Schule auf mehreren Ebenen und unter Beteiligung verschiedener Akteursgruppen umfasst. Entsprechend wurden neben den unterrichtsbezogenen Themengebieten *Leistung* und *Unterricht* auch die Themenfelder *Schulentwicklung*, *Vernetzung* und *Schulleben* in der JIB-Fortbildungsreihe aufgegriffen und jeweils praktisch auf die Möglichkeiten und Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung an den Teilnehmerschulen bezogen.

Basierend auf einem Train-the-Trainer-Konzept wurden zunächst fünf Trainerteams aus Schulpreisträgerschulen an ihren eigenen Schulen zum Umgang mit Heterogenität geschult. Zudem wurden sie dafür qualifiziert, im Anschluss an die eigene Teilnahme an JIB, in der Heimatregion JIB mit fünf Schulen durchzuführen. An den fünf regionalen Zirkeln nahmen je fünf Schulen mit jeweils drei Teilnehmer/innen (mind. eine Person aus der Schulleitung) teil, sodass aus 25 Schulen insgesamt 75 Teilnehmende an JIB beteiligt waren (siehe 3.3 für die genauere Stichprobenbeschreibung).

Über einen Gesamtzeitraum von zwei Jahren wurden acht JIB-Module zweitägig in Form von Werkstätten an Fortbildungsstätten in den fünf Regionen ausgerichtet. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung von JIB wurde zum einen das Ziel verfolgt, zur Haltungsänderung von Schulleitungen und Lehrkräften im Kontext inklusiver Schule beizutragen. Zum anderen sollte die Fortbildungsreihe die Teilnehmenden dabei unterstützen, in

ihren eigenen Schulen der Ausgangslage und den Bedürfnissen entsprechende Schulentwicklungsziele zu formulieren und geeignete Entwicklungsprozesse zu initiieren.

### 3.2.2 Die JIB-Evaluation als wissenschaftliche Begleitevaluation von JIB

Die Durchführung von JIB an den 25 Schulen in den fünf Regionen wird begleitet durch eine wissenschaftliche Begleitevaluation, die JIB-Evaluation. Diese verfolgt die folgenden Ziele: (1) die Wirksamkeit der JIB-Fortbildungsmaßnahme für Schulentwicklungsprozesse an den teilnehmenden Schulen empirisch zu überprüfen sowie (2) die Schulentwicklungsprozesse an diesen Schulen nachzuzeichnen und so Gelingensbedingungen und auch Barrieren erfolgreicher Schulentwicklung für den Umgang mit Heterogenität abzuleiten.

Um diesen Zielen nachgehen zu können, wird im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitevaluation ein längsschnittlicher Mixed-Methods-Ansatz verfolgt. Dabei werden verschiedene qualitative und quantitative Forschungsmethoden herangezogen, unter anderem Fragebogenerhebungen, Interviews und Beobachtungen. Eine Triangulation der verschiedenen methodischen Zugänge im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitevaluation soll es ermöglichen, evidenzbasiert Aussagen über die Wirksamkeit von JIB zu treffen. Der vorliegende Beitrag geht auf das Design der JIB-Evaluation nicht konkreter ein, sondern konzentriert sich ausschließlich auf die Auswertungen der schul-spezifischen Entwicklungsziele, die Schulen parallel zur Teilnahme an JIB initiierten.

### 3.3 Stichprobe

Die qualifizierten JIB-Trainer/innen veröffentlichten in ihren Heimatregionen Ausschreibungen, um interessierte Schulen für die Teilnahme an JIB zu gewinnen. Die so gewonnenen 25 Teilnehmerschulen aus den fünf Regionen entstammten unterschiedlichen Schularten. So nahmen insgesamt acht Grundschulen, vier reine Sekundarstufe I-Schulen, drei Schulen mit Grundschule und Sekundarstufe I, sechs Schulen mit Sekundarstufe I und II, eine stufenübergreifende Schule von Klasse 1 bis 13, zwei Berufsschulen und eine Förderschule an JIB und damit auch an der JIB-Evaluation teil.

Auch hinsichtlich der geografischen Lage unterschieden sich die JIB-Schulen. Vier Schulen befinden sich im ländlichen Raum, sieben Schulen in einer Kleinstadt, eine Schule befindet sich in einem Vorort einer Großstadt und 13 schließlich in einer Großstadt. Eine Schule hatte insgesamt weniger als 100 Schüler/innen, 14 Schulen zwischen 100 und 500 Schüler/innen, sechs Schulen zwischen 500 und 1000 Schüler/innen und vier Schulen schließlich mehr als 1000 Schüler/innen.

Hinsichtlich der Erfahrung der Schulen bezüglich des Unterrichtens von Kindern mit SPF wurden zwischen den teilnehmenden Schulen Unterschiede deutlich. Bis auf

eine Schule gaben alle JIB-Schulen an, Kinder mit SPF zu unterrichten und wiesen hierbei unterschiedlich viel Erfahrung auf. Gruppiert man die Schulen anhand einer Terzilbildung, fallen Schulen mit bis zu sieben Jahren gemeinsamen Unterrichts in die Gruppe der Schulen mit keiner oder wenig Erfahrung, Schulen mit mittlerer Erfahrung weisen entsprechend integrativ/inklusive Praxen seit acht bis 24 Jahren auf. Schulen im höchsten Terzil schließlich sind die im gemeinsamen Unterricht erfahrensten und berichten diesbezügliche Praktiken von mehr als 25 Jahren.

Alle 25 Schulen wurden um Angaben zu ihren Schulentwicklungszielen im Kontext von JIB gebeten, wobei keine Angabe darüber erfolgte, wer aus dem JIB-Schulteam den Fragebogen ausgefüllt hatte. Rückantworten zu den Schulentwicklungszielen trafen von 23 der 25 Schulen ein, sodass die entsprechende Antwortquote bei 92% lag. Eine Schule hatte vor dem Befragungszeitpunkt bereits mit der Zirkelleitung entschieden, nicht weiter an JIB teilzunehmen. Eine weitere Schule schickte den Fragebogen auch nach mehrfacher Erinnerung ohne Angabe von Gründen nicht zurück und konnte so nicht für die Auswertung der Schulentwicklungsziele berücksichtigt werden.

### **3.4 Erhebungsinstrumente**

Der Fragebogen zur Erfassung der Schulentwicklungsziele wurde für die Erhebung neu entwickelt. Die JIB-Teams der Teilnehmerschulen wurden darin gebeten, ihre maximal drei wichtigsten Schulentwicklungsziele kurz zu beschreiben, die sie sich für ihre Schule im Zusammenhang mit der JIB-Fortbildung gesetzt haben. Pro Ziel gaben die Schulen in einer kurzen Beschreibung in einem offenen Format an, wie dieses in der Schule umgesetzt, der Prozess der Zielerreichung begleitet und ausgewertet wird. Darüber hinaus wurden Herausforderungen und als hilfreich empfundene Aspekte bei der Zielerreichung erfragt. Abschließend wurden Schulen zielübergreifend um Auskunft dazu gebeten, wie wichtig ihnen verschiedene Aspekte bei der Erreichung der Schulentwicklungsziele waren. Zudem bewerteten sie, welche übergeordneten Ziele mit der Umsetzung der spezifischen JIB-Ziele an der Schule erreicht werden sollten.

## **4 Ergebnisse**

### **4.1 Welche Schulentwicklungsziele setzten sich die teilnehmenden Schulen im Rahmen von JIB?**

15 der 23 Schulen, die an der Befragung teilnahmen, benannten drei Ziele. Fünf Schulen gaben zwei Ziele an und drei Schulen genau ein Ziel. Einer Schule war das Benennen

eines vierten Ziels sehr wichtig, sodass diese Schule auch ein viertes Ziel angab. Insgesamt wurden von den 23 teilnehmenden Schulen folglich 59 Schulentwicklungsziele benannt.

Zur Analyse der Schulentwicklungsziele wurde die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen, um diese zu kategorisieren. Als deduktive Hauptkategorien dienten mit der Unterscheidung nach Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (OE, PE, UE) die Hauptwege der Schulentwicklung nach Rolff (2016). Jedes genannte Ziel wurde zunächst mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2015) basierend auf der Benennung des Ziels und der genaueren Kurzbeschreibung einer dieser drei Oberkategorien zugeordnet. Die Kategorisierung auf Ebene der drei Oberkategorien wurde unabhängig von zwei Personen vorgenommen und erzielte eine hohe Interraterübereinstimmung von 0,95. Dabei wurde ersichtlich, dass knapp die Hälfte aller genannten Ziele (29 von 59; 49,1%) dem Ziel der Organisationsentwicklung gewidmet waren. Fast ebenso häufig wurden Ziele benannt, die den Entwicklungsschwerpunkt auf die Unterrichtsentwicklung legten (23 von 59; 39,0%). Ziele zur Personalentwicklung hingegen spielten eine vergleichsweise geringe Rolle (7 von 59; 11,9%).

Um die Schulentwicklungsziele nicht nur abstrakt auf die Oberkategorien zu beziehen, sondern auch detaillierter in Beziehung zu den Bedingungen auf Einzelschulebene setzen zu können, wurden sie ferner hinsichtlich der Schulart unterschieden. Aufgrund der geringen Anzahl wurden Förder- und Berufsschulen sowie Schulen mit kombinierter Grund- und Sekundarstufe hierbei nicht gesondert berücksichtigt. Es zeigte sich, dass sich die Schulentwicklungsziele der acht Grundschulen überwiegend und recht ausgeglichen auf Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung bezogen (OE: 50%, UE: 45%, PE: 5%). Die insgesamt sechs Schulen mit Sekundarstufe I und II konzentrierten sich in ihren Zielsetzungen am häufigsten auf Unterrichtsentwicklung, etwas weniger, aber ebenfalls häufig auf Organisationsentwicklung und in vergleichsweise geringem Ausmaß auf Personalentwicklung (UE: 50%, OE: 37,5%, PE: 12,5%). Die reinen Sekundarstufe I-Schulen setzen ihren Schwerpunkt sehr deutlich bei der Unterrichtsentwicklung, seltener bei der Organisationsentwicklung und formulierten keine Ziele bezüglich der Personalentwicklung (UE: 71,4%, OE: 28,6%, PE: 0%).

Zusätzlich zu Schulartunterschieden wurde auch untersucht, inwiefern sich die Zielsetzungen der Schulen in Abhängigkeit ihrer Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit SPF unterschieden. Abbildung 1 verdeutlicht die unterschiedlichen Entwicklungsschwerpunkte in den Schulen mit wenig, mittlerer und viel Erfahrung im Unterrichten von Kindern mit SPF. Hierbei wird entlang der Erfahrung mit inklusiv/integrativer Arbeit ersichtlich, dass sich Schulen, die bislang über keine oder wenig Erfahrung im Unterrichten von Kindern mit SPF verfügen, in stärkerem Maße Ziele

auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung formulierten. Schulen, die bereits über mehr Erfahrung verfügten, benannten hingegen häufiger Ziele auf der Ebene der Organisations- oder Personalentwicklung (Abbildung 1).

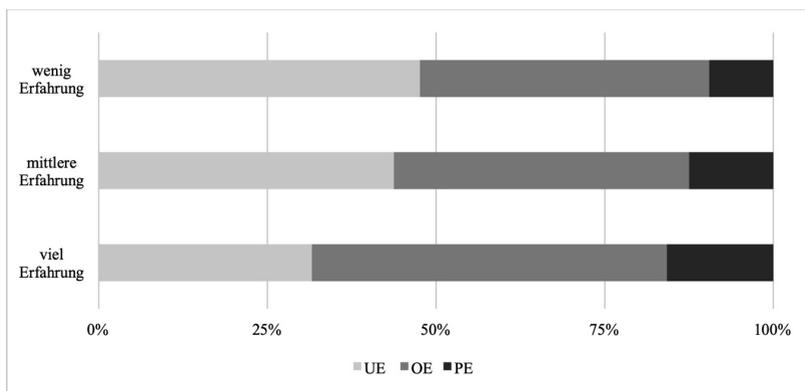


Abbildung 1: Kategorisierung der Schulentwicklungsziele nach den drei Wegen der Schulentwicklung nach Rolff (2016) in Unterrichtsentwicklung (UE), Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) sowie der Erfahrung der Schule mit dem Unterrichten von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (wenig [0–7 Jahre]; mittel [7–24 Jahre], viel [mehr als 25 Jahre])

Zieht man neben der Erfahrung im Unterrichten der Kinder mit SPF auch die Schularten heran, so wird deutlich, dass es vor allem die Grundschulen sind, die bereits über mittlere oder viel Erfahrung verfügen (7 von 8, 87,5%). Der Anteil der Schulen mit mittlerer oder viel Erfahrung unter den Sekundarschulen hingegen lag bei 40% (4 von 10).

Zur vertieften inhaltlichen Erschließung erfolgte in einem weiteren Schritt die Zuordnung jedes Schulentwicklungsziels zu einer Unterkategorie der drei Oberkategorien OE, UE und PE. Hierzu wurde ein detaillierteres Kategoriensystem auf Grundlage des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung zugrunde gelegt (Rolff 2016), das induktiv erweitert wurde, wenn Ziele benannt wurden, die zwar klar einer Oberkategorie zuzuordnen waren, aber nicht unter den von Rolff (2016) benannten Subkategorien verortet werden konnten. Auch die Kategorisierung auf der Ebene der Unterkategorien (Tabelle 1) erfolgte durch zwei Personen zunächst unabhängig voneinander, war aber insgesamt weniger eindeutig im Vergleich zur Bestimmung der Oberkategorien (Interraterübereinstimmung: 0,83). Unklare Zuordnungen wurden daher zusätzlich von einer dritten Person kodiert und die Kategorisierung schließlich konsensuell bestimmt.

<b>Organisationsentwicklung (29 Ziele)</b>	<b>Unterrichtsentwicklung (23 Ziele)</b>	<b>Personalentwicklung (7 Ziele)</b>
– Teamentwicklung (24,2%)	– Schülerorientierung (43,5%)	– Päd. Umgang mit speziellen Schüler/innengruppen (42,8%)
– Schulmanagement (20,7%)	– Lernkultur (17,4%)	– Kommunikationstraining (14,3%)
– Kooperation (17,2%)	– Selbstlernfähigkeit (13,0%)	– Lehrer-Feedback (14,3%)
– Schulkultur (13,8%)	– Fachlernen (8,7%)	– Supervision/Coaching (14,3%)
– Steuergruppe (10,3%)	– Erweiterte Unterrichtsformen (8,7%)	– (personalbezogene) Persönlichkeitsentwicklung (14,3%)
– Schulprogramm (10,3%)	– Überfachliches Lernen (4,4%)	
– Erziehungsklima (3,5%)	– Methodentraining (4,3%)	

Tabelle 1: Zuordnung der Schulentwicklungsziele zu Haupt- und Unterkategorien (in Anlehnung an Rolff 2016)

Hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung wurden am häufigsten Schulentwicklungsziele angegeben, die *Schülerorientierung* ins Zentrum der Bemühungen der Schulen rückten. Ein Beispiel hierfür ist das Ziel »*Umgang mit Heterogenität*«, das die betreffende Schule näher bezeichnete als »*Förderung jedes Einzelnen nach seinen Möglichkeiten, Methoden der Binnendifferenzierung gezielt einsetzen*«. Bezogen auf die Organisationsentwicklung bilden die recht ähnlichen Subkategorien *Teamentwicklung* und *Kooperation* den größten Themenbereich. Beispielhaft sei hier das Ziel »*Teams weiterentwickeln*« einer Schule genannt, die in der Beschreibung des Ziels angab, dass »*Bestehende Teams an der Schule mit aus dem JIB-Projekt erlernten Werkzeugen optimiert werden sollen. Auch die Routine ist ein Ziel, das Erleichterung schafft*«. Im Bereich der Personalentwicklung konzentrierten sich die Ziele vor allem auf die Bereiche *Pädagogischer Umgang mit speziellen Schüler/innengruppen* und *Kommunikationstrainings*, zielten aber auch auf *Lehrer-Feedback*, *Supervision/Coaching* und *(personalbezogene) Persönlichkeitsentwicklung* ab. Beispielhaft benannte eine Schule ihr Ziel im Bereich Supervision/Coaching als »*Unterstützungssysteme für Kollegen ohne sonderpädagogische Expertise*« und beschrieb es näher als »*Etablierung verbindlicher Strukturen zur Fallberatung und praktischen Unterstützungen der Kollegen v. a. in der Klassenleitung*«.

Bezogen auf den Zeitraum der Schulentwicklungszielumsetzung haben die Schulen zu jedem von ihnen formuliertem Ziel angegeben, wann sie dieses erreicht haben wollen. Für die Auswertung wurden die Erreichungszeiträume nach kurzfristig (null bis sechs Monate), mittelfristig (ein bis zwei Jahre) und langfristig (drei bis fünf Jahre) unterschieden. Im Ergebnis zeigte sich, dass die meisten Ziele für einen mittelfristigen Zeitraum (27 von 59, 45,8%) oder einen kurzfristigen Zeitraum (17 von 59, 28,8%)

geplant wurden. Einige Ziele wurden für einen langfristigen Zeitraum geplant (sieben von 59, 11,9%), für einen Teil der Ziele wurde jedoch auch kein Zeitraum angegeben (acht von 59, 13,6%).

Ein weiterer, für die Untersuchung inklusiver Schulentwicklung relevanter Aspekt ist die Frage danach, ob die formulierten Schulentwicklungsziele der JIB-Schulen einen expliziten Inklusionsbezug aufwiesen. Folglich wurden alle Ziele im Hinblick auf ihren Inklusionsbezug ausgewertet. Als explizit-inklusive Schulentwicklungsziele wurden die Ziele klassifiziert, die inklusionsbezogene Begriffe, wie zum Beispiel »Inklusion«, »Integration« oder »Umgang mit Vielfalt bzw. Heterogenität« wörtlich enthielten (Beispiel: *Entwicklung eines inklusiven Schulcurriculums*). Dies traf auf 20,3% der Ziele zu (12 von 59). Der Großteil der Ziele (47 von 59, 79,7%), wies zwar keinen expliziten Inklusionsbezug auf, genannte Ziele wie beispielsweise »*Alternative Leistungsmessung*« oder »*Optimierung des Arbeitens im Team*« könnten in Schulen aber auch indirekt langfristig zu einer erfolgreichen inklusiven Schulentwicklung beitragen. Da der Inklusionsbezug jedoch nicht explizit geäußert wurde und somit der Interpretation durch das Evaluationsteam unterliegt, wurden diese Ziele als nicht-explizit inklusiv kategorisiert. Betrachtet man die Ziele zusätzlich zum Inklusionsbezug auch zur Oberkategorie (OE, PE und UE), so wird deutlich, dass von den zwölf Schulentwicklungszielen mit explizitem Inklusionsbezug die meisten in den Bereich der Unterrichtsentwicklung (8 von 12, 66,7%), einige in den Bereich der Organisationsentwicklung (4 von 12, 33,3%) und kein Ziel in den Bereich der Personalentwicklung fiel.

## **4.2 Wie wurden die angestrebten Schulentwicklungsziele in den einzelnen Schulen umgesetzt und begleitet und welche Aspekte sind den Schulen bei der Umsetzung wichtig?**

Gefragt nach der Art und Weise, wie die Schulen ihre Schulentwicklungsziele umsetzten und begleiteten, schilderten die JIB-Teams unterschiedliche Vorgehensweisen. Knapp die Hälfte der genannten Schulentwicklungsprozesse wurden in den Schulen durch verschiedene Formen des kollegialen Austauschs begleitet (z. B. Teamgespräche: 47,5%). Für etwa ein Viertel der Schulentwicklungsziele wurden Fortschritte systematisch dokumentiert (z. B. Protokolle: 25,4%). Darüber hinaus wurden von den Schulen auch Formen der Evaluation (z. B. Reflexion und Feedback: 15,5%) sowie externe Kooperationen (z. B. Zusammenarbeit mit Universitäten: 15,5%) als Monitoringmaßnahmen zu den Schulentwicklungsprozessen benannt.

Zielübergreifend bewerteten die JIB-Teams des Weiteren die Wichtigkeit verschiedener Aspekte, die mit der Umsetzung der Schulentwicklungsziele an den Schulen erreicht werden sollten im Format einer vierstufigen Likert-Skala von 1 (»trifft gar

nicht zu «) bis 4 (» trifft voll zu «). Dabei wurde deutlich, dass den JIB-Schulen während der Umsetzung insbesondere die Aspekte *gute Zusammenarbeit mit den Kolleg/innen* ( $M = 3,90$ ,  $SD = 0,31$ ), *die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven* ( $M = 3,85$ ,  $SD = 0,49$ ), *klar aufgeteilte Verantwortlichkeiten* ( $M = 3,75$ ,  $SD = 0,48$ ) und *verständlich formulierte Ziele* ( $M = 3,69$ ,  $SD = 0,50$ ) wichtig waren. Als für die Zielerreichung insgesamt weniger relevant wurden hingegen bezüglich der Erreichung der Schulentwicklungsziele der *transparente Austausch mit den Eltern* ( $M = 3,08$ ,  $SD = 1,04$ ) und *die gemeinsame Zielsetzung mit den Schüler/innen* eingeschätzt ( $M = 2,78$ ,  $SD = 1,04$ ). Während die erstgenannten Ziele allen Schulen ähnlich wichtig erschienen, zeigen sich bei den letztgenannten Zielen Schulartunterschiede. Der Austausch mit den Eltern war vor allem den Grundschulen ein Anliegen ( $M_{GS} = 3,37$ ,  $SD_{GS} = 0,92$ ;  $M_{SEK} = 2,50$ ,  $SD_{SEK} = 1,31$ ), die gemeinsame Zielsetzung mit den Schüler/innen hingegen wurde an den Sekundarschulen als wichtiger erachtet ( $M_{GS} = 2,25$ ,  $SD_{GS} = 1,16$ ;  $M_{SEK} = 2,75$ ,  $SD_{SEK} = 1,16$ ).

Die Schulen bewerteten zudem zielübergreifend einige Fragen dazu, was sie mit der Umsetzung ihrer Entwicklungsziele an der Schule erreichen wollen. Im Format einer vierstufigen Likert-Skala von 1 (» trifft gar nicht zu «) bis 4 (» trifft voll zu «) bewerteten sie eine Reihe von vorgegebenen Zielstellungen, die sich unter anderem an den Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises orientierten (Beutel, Höhmann, Pant und Schratz 2016). Die drei dabei wichtigsten Ziele betrafen *den besseren Umgang mit Verschiedenheit* ( $M = 3,90$ ,  $SD = 0,31$ ), *die Verbesserung der Zusammenarbeit in der Schule* ( $M = 3,86$ ,  $SD = 0,47$ ) und *eine positivere Haltung zum Umgang mit Vielfalt im Kollegium* ( $M = 3,85$ ,  $SD = 0,36$ ). Als vergleichsweise weniger bedeutsam wurden hingegen die Aspekte *Beitrag zur Selbstevaluation in Schule und Unterricht* ( $M = 2,51$ ,  $SD = 0,94$ ) sowie *Verbesserung der außerschulischen Kooperationen* ( $M = 2,42$ ,  $SD = 1,04$ ) bewertet.

### 4.3 Welche Aspekte wurden im Hinblick auf die Erreichung der Schulentwicklungsziele als unterstützend und herausfordernd erlebt?

Im Hinblick auf die Evaluation des Beitrags von JIB ist von besonderem Interesse, welche Merkmale des Fortbildungsangebotes als unterstützend erlebt wurden. Folglich wurden die JIB-Schulteams bezogen auf jedes Schulentwicklungsziel darum gebeten, im Format einer vierstufigen Likert-Skala von 1 (» trifft gar nicht zu «) bis 4 (» trifft voll zu «) zu beurteilen, wer oder was sie bei der Umsetzung des jeweiligen Ziels unterstützt. Über alle Ziele hinweg wurden insbesondere *Teambesprechungen* als unterstützend erlebt ( $M = 3,49$ ,  $SD = 0,78$ ). Im Hinblick auf die Schulentwicklungsprozesse wurden zudem an zweiter und dritter Stelle *Wissen* und *Fähigkeiten aus dem JIB-Zirkel* ( $M = 3,44$ ,  $SD = 0,63$ ) genannt. Als ebenfalls unterstützend, aber etwas weniger

bedeutsam wurde die Unterstützung durch *neu eingerichtete Steuergruppen* ( $M = 3,15$ ,  $SD = 1,05$ ), die *JIB-Zirkelleitungen* ( $M = 2,69$ ,  $SD = 1,03$ ) und *externe Beratung/Supervision* ( $M = 2,69$ ,  $SD = 1,20$ ) eingeschätzt.

Als herausfordernd im Zusammenhang mit der schulischen Umsetzung ihrer Ziele beschrieben die Schulen insbesondere den *Umgang mit dem Kollegium sowie mangelnde Ressourcen*. Die genannten Herausforderungen zum Kollegium (30 von 59; 50,8%) bezogen sich auf die Zusammenarbeit (11 von 30, 36,6%), die Beachtung individueller Perspektiven (14 von 30, 46,7%; z. B. zu Altersunterschieden oder verschiedenen Meinungen) und Widerstände im Kollegium (5 von 30, 16,7%). Herausforderungen hinsichtlich mangelnder Ressourcen wurden für etwa ein Viertel der Ziele (11 von 59 18,6%) geschildert. Diese bezogen sich vor allem auf erschwerte Bedingungen durch zeitliche, räumliche oder finanzielle Engpässe.

## 5 Diskussion und Ausblick

### 5.1 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel des Beitrags war es zu untersuchen, welche Veränderungen an Schulen parallel zur Teilnahme an einer Lehrkräfteprofessionalisierungsmaßnahme für inklusive Schulentwicklung initiiert werden. Genauer in den Blick genommen wurde dabei, in welchen Bereichen Schulen Ziele spezifizieren, wie sie die Zielerreichungsprozesse implementieren und welche Aspekte dabei als unterstützend oder herausfordernd erlebt wurden.

Zunächst lässt sich resümierend auf die erste Fragestellung nach den Inhalten der Schulentwicklungsziele der JIB-Schulen festhalten, dass diese bei Zugrundelegung des Schulentwicklungsmodells nach Rolff (2016) ihre Schwerpunkte primär auf Entwicklungsprozesse im Bereich der Organisations- und Unterrichtsentwicklung legten, explizite Personalentwicklungsziele hingegen eine untergeordnete Rolle spielten. Den zusammengenommen größten Teil der Organisationsentwicklungsziele bildeten Ziele zur *Teamentwicklung bzw. Kooperation*. Diese Fokussierung auf kooperatives Lehrerhandeln schließt an etablierte Modelle inklusiver Schulentwicklung an, die diesen Entwicklungsbereich auch als bedeutsame Gelingensbedingung für Inklusion identifiziert haben (Arndt und Werning 2016; Boban und Hinz 2014; Heimlich 2003). Ebenfalls in Einklang mit diesen Modellen steht der Befund, dass im Bereich Unterrichtsentwicklung am häufigsten Schulentwicklungsziele angegeben wurden, die auf *Schülerorientierung* fokussierten. Bezüglich der Personalentwicklung wurden vor allem Ziele formuliert, die zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in verschiedenen Bereichen beitragen sollten, zum Beispiel durch (Kommunikations-)Trainings, Maßnahmen zur (personalbezogenen) Persönlichkeitsentwicklung, Supervision/Coaching

oder Lehrer-Feedback. Kompetenzen sowohl im Bereich des pädagogischen Umgangs mit Schüler/innen als auch der Kommunikation werden dem Bereich der kommunikativen Kompetenzen zugeordnet, die eine zentrale Kernkompetenz von Lehrkräften im Bereich der inklusiven Bildung darstellt (Fischer, Rott und Veber 2015).

Zusätzlich zur Analyse der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Schulen wurde untersucht, ob sich diese in Abhängigkeit der Erfahrung der JIB-Schulen mit inklusiv/integrativer Arbeit unterschieden. Im Einklang mit Befunden von Schuck, Rauer und Prinz (2018) konzentrierten sich Schulen, die bislang über keine oder wenig Erfahrung im Unterrichten von Kindern mit SPF verfügten, in stärkerem Maße auf die Unterrichtsentwicklung. Dieser Befund untermauert die Argumentation von Heimlich (2003), dass Schulen, die mit inklusiver Arbeit beginnen, meist zunächst Entwicklungen auf der Unterrichtsebene anstoßen. Schulen, die bereits über längere Erfahrung mit inklusiv/integrativer Arbeit verfügten, könnten demnach in Bezug auf den Unterricht schon weiter fortgeschritten sein und daher vermehrt Ziele auf der Ebene der Organisations- oder Personalentwicklung benennen. Die gefundenen Schulartunterschiede nach den Schwerpunktsetzungen nach OE, UE und PE liegen möglicherweise in der unterschiedlichen Erfahrung der Schulen im gemeinsamen Unterricht begründet. Insbesondere Grundschulen zeichneten sich durch bereits umfangreiche Jahre Erfahrung aus und waren es, die ihren Fokus stärker auf Organisations- als auf Unterrichtsentwicklung legten. Die weiterführenden Schulen hingegen hatten mehrheitlich weniger Erfahrung und konzentrierten sich in stärkerem Maße auf die Unterrichtsentwicklung. Rauer, Schuck und Prinz (2018) legen entsprechend nahe, solche Unterschiede zu berücksichtigen und Fortbildungen stärker an den Ausgangslagen und Rahmenbedingungen von Schulen auszurichten.

Die zweite Fragestellung zur Untersuchung der Schulentwicklungsziele adressierte die Umsetzung an den Schulen. Im Zuge der Umsetzung wurden eine gute Kooperation im Kollegium und ein strukturierter Umsetzungsprozess als besonders bedeutsam herausgehoben. Die weitere Verbesserung der Zusammenarbeit in der Schule war den JIB-Schulen im Zuge der Umsetzung ihrer Ziele wichtig. Ähnliche Befunde finden sich auch bei Arndt und Werning (2016), die eine enge Kooperation im Kollegium und verbindliche Strukturen und Absprachen als Merkmale guter inklusiver Schulen identifizierten. Unterschiede zwischen Schularten wurden bei einzelnen Aspekten deutlich. So legten Grundschulen mehr Wert auf einen transparenten Austausch mit den Eltern, während an den Sekundarschulen die gemeinsame Zielsetzung mit den Schüler/innen bedeutsam war.

In der dritten Fragestellung der Auswertung wurden unterstützende und herausfordernde Aspekte erfragt. Als wichtigste Unterstützung wurden dabei Teambesprechungen genannt, während Steuergruppen als deutlich weniger hilfreich angegeben wurden. Dieser Befund geht einher mit Befunden von Voß (2013), die ebenfalls herausfand, dass

die Einbindung aller professionellen Fachkräfte an inklusiven Schulen im Hinblick auf die inklusive Schulentwicklung produktiver war als die Einrichtung von Steuergruppen. An zweiter und dritter Stelle der bedeutsamen unterstützenden Elemente bei der Zielumsetzung wurden das Wissen und Fähigkeiten aus dem JIB-Zirkel angegeben, so dass die Fortbildung einen entscheidenden Anteil zur (inklusive) Schulentwicklung beiträgt.

Das Kollegium wurde nicht nur als bedeutsamste Hilfe, sondern auch am häufigsten in Bezug auf Herausforderungen bei der Zielumsetzung genannt. Die Verständigung auf gemeinsame Werte und Visionen sowie die Verbesserung der Kooperationen in der Schule gehören entsprechend zu den wichtigsten Entwicklungsbereichen (Werning 2013), um zu erreichen, dass Inklusion und der Umgang mit Vielfalt als ein Anliegen verstanden wird, dass die ganze Schule betrifft (Arndt und Werning 2016).

## 5.2 Limitationen und Ausblick

Durch die Konzeption der Fortbildung, die es Schulen unter anderem ermöglicht, die eigenen inklusiven Schulentwicklungsprozesse über einen längeren Zeitraum mit vielfältigen Möglichkeiten zur Reflexion zu bearbeiten, weist JIB Merkmale auf, die in der Forschung als bedeutsam identifiziert wurden (Darling-Hammond et al. 2009; Lipowsky 2010). Ob sich diese langfristig auch in erfolgreichen Entwicklungen an den JIB-Schulen zeigen werden, lässt sich aufgrund der hier ausschließlich berichteten Befunde zu den Schulentwicklungszielen nicht beurteilen. Die besondere Rolle, die Ziele für gelingende Schulentwicklungsprozesse spielen könnten, stellte auch Müller (2012) heraus. Die in diesem Beitrag analysierten Schulentwicklungsziele bilden nur einen Baustein der wissenschaftlichen Begleitevaluation. In Zusammenschau mit den Befunden der anderen Teiluntersuchungen sollen abschließend Gelingensbedingungen bzw. Barrieren erfolgreicher Schulentwicklung für den Umgang mit Heterogenität abgeleitet werden.

Limitierend muss zudem ergänzt werden, dass sich die bisherigen Befunde möglicherweise nicht ohne Weiteres auf Schulen im Allgemeinen übertragen lassen. Die Teilnahme an JIB erfolgte freiwillig und erforderte von den Schulen die grundsätzliche Bereitschaft, sich im Hinblick auf den Umgang mit Vielfalt verbessern und entsprechende personale Ressourcen einbringen zu wollen und zu können. Dies könnte insofern zu einer positiven Selektion der JIB-Schulen geführt haben, als dass sich Schulen beteiligten, die bereits für sich die Notwendigkeit von Veränderungen erkannt hatten und prinzipiell zur Teilnahme bereit waren.

Die Ergebnisse zu JIB im Allgemeinen und zu den Schulentwicklungsprozessen und deren Implementation in den Einzelschulen im Besonderen können zur Diskussion darüber beitragen, wie Lehrkräfte im Sinne lebenslangen Lernens auch berufsbegleitend für

den Umgang mit Herausforderungen professionalisiert werden können. In künftigen Forschungsvorhaben bieten sich Potenziale insbesondere hinsichtlich der Evaluation bis auf die Ebene der Lernergebnisse von Schüler/innen und auch bezüglich der Fragen, wie für gelingende inklusive Schulentwicklung zentrale Kompetenzen und auch Haltungen bereits im Lehramtsstudium thematisiert und vermittelt werden können (Moser 2018).

## Literatur

- Amrhein, Bettina, und Benjamin Badstieber. 2013. *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-DE66D7BB-B75F0088/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_38700\\_38701\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-DE66D7BB-B75F0088/bst/xcms_bst_dms_38700_38701_2.pdf).
- Arndt, Ann-Kathrin, und Rolf Werning. 2016. Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie »Gute inklusive Schule«. In *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*, Bertelsmann Stiftung, (Hrsg.), 105–140. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Beutel, Silivia-Iris, Höhmann, Katrin, Pant, Hans A. und Michael Schratz. 2016. *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Leipzig: Friedrich.
- Boban, Ines, und Andreas Hinz. 2014. Der Index für Inklusion. Eine Hilfe für die inklusive Entwicklung der inklusiver werdenden Schule. *Lernende Schule*, H. 67, 12–15.
- Budde, Jürgen. 2017. Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In *Studienbuch Heterogenität*, Bohl, Thorsten, Budde, Jürgen und Marcus Rieger-Ladich, (Hrsg.), 13–26. Bad Heilbrunn: utb.
- Burke, Lisa A., und Holly M. Hutchins. 2007. Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6 (3), 263–296.
- Darling-Hammond, Linda, Wei, Ruth C., Andree, Alethea, Richardson, Nikole und Stelios Orphanos. 2009. *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2015. Umgang mit Heterogenität und Differenz. In *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, Huch, Sarah und Martin Lücke, (Hrsg.), 49–67. Bielefeld: transcript.
- Fischer, Christian, David Rott und Marcel Veber. 2015. Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch Individuelle Schüler/innenförderung. In: *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Fischer, Christina, Veber, Marcel, Fischer-Ontrup, Christiane, und Rafael Buschmann, (Hrsg.), 77–100. Münster und New York: Waxmann.
- Forsa Politik- und Sozialforschung. 2017. *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Umfrage im Auftrag des VBE. Berlin. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017\\_05\\_10\\_Inklusion\\_an\\_Schulen\\_Auswertung.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf)
- Forsa Politik- und Sozialforschung. 2019. *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Umfrage im Auftrag des VBE. Berlin. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher\\_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15\\_forsa-Bericht\\_Schulleitungen\\_Bund.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15_forsa-Bericht_Schulleitungen_Bund.pdf)
- Heimlich, Ulrich. 2003. *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hinz, Andreas. 2013. »Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland«. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>
- Jäntsich, Christian, Jessica Jaeuthe, Stefanie Bosse und Nadine Spörer. 2015. Fortbildung und Beratung zum inklusiven Unterricht. In *Inklusives Lehren und Lernen im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojektes »Inklusive Grundschule«*, Spörer, Nadine, Vock, Miriam, Schröder-Lenzen, Agi und Kai Maaz, (Hrsg.), 155–180. Ludwigsfelde: LISUM.
- KMK und HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Hochschulrektorenkonferenz). 2015. *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Lipowsky, Frank. 2010. Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung«. In *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, Müller, Florian H, Eichenberger, Astrid, Lüders, Manfred und Johannes Mayr, (Hrsg.), 51–72. Münster: Waxmann.
- Mayingr, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Moser, Vera. 2017. Inklusion und Organisationsentwicklung. In *Inklusion und Schulentwicklung*, Moser, Vera und Marina Eggert, (Hrsg.), 15–30. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Moser, Vera. 2018. Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Handbuch schulische Inklusion*. Sturm, Tanja, und Monika Wagner-Willi, (Hrsg.), 283–298. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Müller, Sabine. 2012. Ziele klären. In *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, Buhre, Claus G. und Hans-Günter Rolf, (Hrsg.), 109–115. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, Ulrike Beate, und Poldi Kuhl. 2019. Zur Bedeutung der Selbstwirksamkeit für eine individuelle Förderung im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. In *Individuelle Förderung im Unterricht und in der Schule*, Knauder, Hannelore, und Monika Reisinger, (Hrsg.), 39-50. Münster: Waxmann.
- Prenzel, Annedore. 2013. *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Unter Mitarbeit von E. Horn. Grundschulverband e.V.: Frankfurt/M.
- Preuss-Lausitz, Ulf. 2014. *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Berlin: Autor. [https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss.\\_Begleitung\\_Inklusion.pdf](https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf) (Zugriff am 28.08.2018).
- Richter, Dirk, Poldi Kuhl und Hans A. Pant. 2012. Soziale Disparitäten. In *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*, Stanat, Petra, Pant, Hans A, Böhme, Katrin, und Dirk Richter, (Hrsg.), 191–208. Münster: Waxmann.
- Rjosk, Camilla, Lars Hoffmann, Dirk Richter, Alexandra Marx und Cornelia Gresch. 2017. Qualifikation von Lehrkräften und Einschätzungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*, Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Rjosk, Camilla, Weirich, Sebastian, und Nicole Haag (Hrsg.), 335–353. Münster: Waxmann.
- Rolf, Hans-Günther. 1998. Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Rolf, Hans-Günther, Bauer, Karl-Oswald., Klemm, Klaus, und Hermann Pfeiffer, (Hrsg.), 295–326. Band 10. Weinheim: Juventa.

- Rolf, Hans-Günther. 2016. *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Schuck, Karl D., Wulf Rauer und Doren Prinz. 2018. *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen*. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster und New York: Waxmann.
- UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention). 2008. *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* vom 21. 12. 2008., §2.
- Voß, Lena. 2013. Die Konzepte »Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung« und »Regionale Integrationskonzepte« als Wegbegleiter für Inklusion. Eine qualitative Untersuchung. In *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*, Werning, Rolf, und Ann-Kathrin Arndt, (Hrsg.), 63–85. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, Rolf. 2012. *Inklusive Schulentwicklung*. In *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*, Moser, Vera, (Hrsg.), 49–61. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, Rolf. 2013. *Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Schulentwicklung*. In *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung*, Klauß, Theo, und Karin Terfloth, (Hrsg.), 17–28. Heidelberg: Winter.
- Werning, Rolf. 2017. Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*, Lütje-Klose, Birgit, Miller, Susanne, Schwab, Susanne, und Bettina Streese, (Hrsg.), 17–30. Münster: Waxmann.

## Die AutorInnen

*Poldi Kuhl*, Prof. Dr. Dipl.-Psych., ist Juniorprofessorin für Bildungswissenschaft, insbesondere Evaluation und Intervention, an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Schulische Inklusion, Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Evaluation schulischer Bildung.

*Kontakt*: poldi.kuhl@leuphana.de

*Ulrike Beate Müller*, Dr., ist Erziehungswissenschaftlerin und Lehrerin. Sie ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leuphana Universität Lüneburg am Arbeitsbereich Bildungswissenschaft, insbesondere Evaluation und Intervention, tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Verzahnung von Elementar- und Primarbereich sowie pädagogische Diagnostik.

*Kontakt*: ulrike\_beate.mueller@leuphana.de

# Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen

## Gestaltungs- und Handlungsansätze für ein organisationales Gestaltungsmodell »Inklusive Schule«

Fanny Hösel, Ariane Bößneck & Anzhela Preissler

Journal für Psychologie, 27(2), 212–236

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-212>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Lehrkräfte an deutschen Schulen werden mit der bildungspolitischen Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe aller Schüler\*innen nicht nur mit Blick auf die Gestaltung ihres Kerngeschäfts Unterricht vor enorme Herausforderungen gestellt. Inklusion rückt auch als organisationale und prozessuale Aufgabe der Schulentwicklung in den Verantwortungsbereich aller schulischen Akteure\*innen. Noch immer mangelt es an wissenschaftlich begleiteten und aufeinander bezogenen Strukturen und Prozessen, die Bedarfe der Schulen analysieren, Unterstützungsmaßnahmen bestimmen und in konkrete Handlungen übersetzen. Ein vielversprechendes Gestaltungsmodell für Schulentwicklung, so die Erkenntnisse des laufenden Projektes »SING – Schule inklusiv gestalten. Entwicklung fachdidaktischer und organisatorischer Strukturen einer inklusiven Schule«, stellt die Balanced Scorecard (BSC) dar. Die aus der Unternehmungsführung stammende Managementmethode findet u. a. bereits im Non-Profit Bereich Anwendung. Für den schulischen Bereich wurde sie adaptiert und zu einer »strategischen Landkarte inklusiver Schulentwicklung« weiterentwickelt, um inklusive Schulentwicklungsprozesse systematisch zu unterstützen und zu gestalten. Der Beitrag stellt erste Einblicke in die laufende Projektarbeit bereit, indem eruierte Dimensionen inklusiver Handlungsfelder an Schulen skizziert werden. Diese werden im Rahmen eines groß angelegten Mixed-Method-Designs an fünf verschiedenen Pilotschulen wissenschaftlich evaluiert.

*Schlüsselwörter:* Schulentwicklung, Inklusion, Organisationsentwicklung, Prozessmanagement, strategische Landkarte

## Summary

School development between social and individual requirements. Design and action approaches for an organizational model »Inclusive school«

The educational policy requirement for equal participation presents enormous challenges for teachers at German schools not only with regard to the design of their core business. Inclusion also comes under the responsibility of all school actors as an organizational and procedural task of school development. There is still a lack of scientifically accompanied and interrelated structures and processes that analyze the needs of schools, determine support measures and translate them into concrete actions. A promising organizational model, according to the findings of the ongoing project »SING – School inclusive design. Development of didactic and organizational structures of an inclusive school«, is the Balanced Scorecard (BSC). The management method originating from the company management already applies in the non-profit area. The aim is to adapt the BSC for the school sector and systematically support and design inclusive school development processes. The article provides initial insights into ongoing project work by outlining the dimensions of inclusive action fields in schools. These will be scientifically evaluated as part of a large-scale mixed-method design at five different pilot schools.

*Key words:* school development, inclusion, organizational development, process management, strategic map

## 1 Einleitung

Das zunächst bildungspolitisch motivierte Anliegen, das Thema Inklusion zu einem zentralen Aufgabenfeld forschungspraktischer Bemühungen zu erklären, hat mittlerweile seinen Niederschlag in konkreten Initiativen, wie dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekt SING – Schule inklusiv gestalten<sup>1</sup> gefunden. Eines der erklärten Ziele des Projekts – die Ausbildung fachdidaktischer Kompetenzen zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts des (künftigen) schulischen Personals<sup>2</sup> – folgt dem Verständnis der notwendigen Einbettung jeglicher Professionalisierungsbemühungen in den organisationalen Kontext des Handlungsfeldes Schule. Ausgangspunkt bildet die Hypothese, dass Schulen mit Inklusionsbestrebungen vor der enormen Herausforderung stehen, gelingende Veränderungsprozesse auf sämtlichen Handlungsebenen und unter Einbezug aller beteiligter Akteure\*innen zu erarbeiten, zu strukturieren und umzusetzen<sup>3</sup>. Obgleich das Kerngeschäft des Unterrichts als Ebene der direkten Interaktion das Zentrum von Inklusionsbemühungen im schulischen Kontext bildet, wird im vorliegenden Beitrag forschungsleitend davon ausgegangen, dass Inklusion über den je individuellen Verantwortungsbereich

der einzelnen schulischen Akteure\*innen hinaus als organisationale und prozessuale Aufgabe der Schulentwicklung zu denken und zu konzeptionieren ist. Dass dies eine besonders voraussetzungsreiche Aufgabe ist, zeigen nicht nur die fortfolgend präsentierten, ausgewählten Ergebnisse der im Projekt SING durchgeführten Befragungen aller beteiligten Akteure\*innen (Eltern, Schüler\*innen, schulisches Personal, Schulträger), sondern darüber hinaus deren Verwobenheit in gesellschaftliche wie auch individuelle Anforderungen. Die nachfolgenden Ausführungen gründen zu großen Teilen auf ausgewählten Ergebnissen des laufenden Teilprojekts »Organisationsentwicklung inklusiver Schulen«. Auf Basis qualitativer und quantitativer Erhebungen an fünf ausgewählten Pilotschulen in Sachsen konnten umfassende Erkenntnisse zu schulspezifischen Bedarfen und aktuellen Ressourcen, Strukturen und Prozessen sowie individuellen Einstellungen aller beteiligten Akteure\*innen gewonnen werden.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags wird die Organisation Schule in ihrer strukturellen Eigenlogik fokussiert, um Handlungsfelder für die inklusionsbezogene Entwicklung von Schulen im Rahmen eines organisationalen Gestaltungsmodells »Inklusive Schule« zu beschreiben.

## **2 Inklusionsbemühungen im Spannungsfeld vielfältiger Anforderungen**

Mit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) ist das deutsche Bildungssystem damit konfrontiert, inklusive Strukturen in den Schulen erfolgreich zu implementieren. Inklusion als Leitbild meint hier die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft als Menschenrecht. Besonders relevant ist dabei der Artikel 24 – Bildung, indem die Vertragsstaaten das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung anerkennen und sich verpflichten, ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen zu gewährleisten (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, 21f.). Dabei steht unter anderem die deutsche Fassung in der scharfen Kritik, zentrale Begriffe wie »inclusive« (als »integrativ« übersetzt) fehlerhaft übersetzt zu haben, ohne Einwände der Fach- und Behindertenverbände – eine mögliche Entschärfung des emanzipatorischen Gehalts dieser Konvention – zu berücksichtigen (vgl. Frühauf 2008). Wocken (2011) merkt diesbezüglich an, dass der Begriff Inklusion mittlerweile auch in politischen Debatten als Selbstverständlichkeit Einzug gehalten hat, allerdings auch mit unerwünschten Nebenwirkungen. Ein zum Teil inflationärer Gebrauch des Inklusionsbegriffes läuft Gefahr, ein notwendiges gemeinsames Verständnis inklusiver Bildung zu unterlaufen, nämlich den gemeinsamen Unterricht »von behinderten und nicht behinderten Kindern

in den Primar- und Sekundarstufen I und II (das heißt alle Schulformen einschließlich Gymnasium)« (DIM 2011, 11) und dabei sonderpädagogische Schwerpunkte kooperativ und integrativ in das reguläre Schulsystem einzubeziehen. Darüber hinaus verschleiert es notwendige Anforderungen auf Bundesebene einer systematischen Finanzierung, Angaben über erstrebenswerte Organisationsformen inklusiver Bildung oder auch Ressourcenzuweisungen.

Zur Umsetzung der UN-BRK gab es sowohl auf Länderebene Initiativen, Schulgesetze anzupassen und die Dimension Inklusion in der Lehrerbildung zu etablieren<sup>4</sup>, als auch regionale und überregionale Bemühungen, »Inklusion als Qualitätsdimension von Schule in den Schulinspektionen zu verankern« (Moser und Egger 2017, 9). Das dahinterliegende Bestreben richtet sich auf den sukzessiven Abbau von Sondereinrichtungen (bspw. Förderschulen)<sup>5</sup>, in denen Kinder mit speziellem Hilfebedarf betreut werden, zugunsten der Schaffung von Strukturen und Prozessen in Regelschulen, die allen Kindern gleichermaßen gerecht werden. Dabei liegt es in der Verantwortung der Einzelschule selbst, »Inklusion in der Unterrichts-, Personal- und Schul(kultur)entwicklung [zu] verankern und dies auch in den Schulprogrammen dar[zustellen]« (ebd.)

Die normativen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen schlagen sich für die Schulen als Qualitätsmerkmale einer inklusiven Schulentwicklung nieder. Nun ist die Forderung der Sicherstellung angemessener Curricula, Lernsettings, Lehrstrategien sowie Ressourcen und Partner\*innenschaften (Salamanca Erklärung 1994, vgl. hierzu auch die UN-BRK 2008; Deutsche UNESCO-Kommission 2014; Deutscher Gewerkschaftsbund 2015) als Konsequenz nachvollziehbar. Gleichzeitig birgt sie mit Blick auf schulische Praxis die Gefahr, ohne Konkretisierungen, Handlungsleitfäden und Indikatoren ins Leere zu laufen. Auch der Blick auf bereits empirisch gewonnene Qualitätsebenen, wie die Ermöglichung von Zugängen, Erfahrungen der Teilhabe und Unterstützung aller Akteursebenen (vgl. hierzu Hillenbrandt 2014), kann lediglich als Ausgangspunkt genutzt werden, um deren Umsetzungsbestrebungen mit konkreten potenziellen Gelingensbedingungen zu versehen. Egger (2017) resümiert mit Blick auf derzeitige Ergebnisse der allgemeinen Schulqualitätsforschung, dass sich Qualitätsdimensionen guter Schulen und guter inklusiver Schulen scheinbar nicht wesentlich voneinander unterscheiden und vermutet, dass so Ängste von Pädagogen\*innen genommen werden sollen, sich der Inklusionsaufgabe zu stellen.

Welche komplexen Herausforderungen und enormen Hürden sich mit der Bewältigung eines inklusiven Schulalltages und der Gestaltung inklusiver Schulen ergeben und inwieweit normative bildungspolitische Forderungen an inklusive Schulentwicklung und schulische Alltagsrealitäten auseinandertriften, zeigt beispielsweise eine Meinungsumfrage des forsa-Instituts (2017). Von den 2050 befragten Lehrer\*innen befürworten zwar ca. 50% einen inklusiven Unterricht<sup>6</sup>, prangern allerdings die schlechten Rahmenbedingungen an. Insbesondere wird dabei auf die ungenügende materielle und

finanzielle Ausstattung der Schulen verwiesen sowie auf eine unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte. Enormen Unterstützungsbedarf sehen die Lehrkräfte bei der Inklusion von Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung, Lernen und geistige Entwicklung. Es fehlen vor allem eine regelmäßige Doppelbesetzung (Sonder- und Allgemeinpädagogen\*innen), gute Schulungsangebote, Maßnahmen zur Bewältigung physischer und psychischer Belastungen, Ansprechpartner\*innen vor Ort sowie eine adäquate räumliche Ausstattung.

Hinzu kommt, dass knapp 60% (59,6%) des befragten schulischen Personals (n = 133) im Projekt SING für sich selbst keine oder kaum sonderpädagogische Kenntnisse diagnostiziert. Dies stellt eine große Herausforderung dar, da es vor allem die positive Einstellung des schulischen Personals sowie deren Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität sind, die als zentrale Gelingensbedingung für die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gelten (Heinrich, Urban und Werning 2013).

Bereits an dieser Stelle deutet sich das Spannungsfeld aus Anforderungsgeflecht und Umsetzungsrealität an. So diagnostiziert beispielsweise Amrhein (2011) in ihrer Studie eine »Deformation integrativen Lernens« infolge unveränderter institutioneller Vorgaben, in denen die Lehrkräfte den gemeinsamen Unterricht auf das »eben Machbare« reduzieren und sich damit – entgegen des ursprünglichen Plans – Differenzierung und Separierung weiter verschärfen. Obgleich einzuschränken ist, dass dies sicherlich keine umfassende Diagnose spiegelt, sind potenzielle Gründe doch ernst und als Herausforderungen wahrzunehmen: fehlende Fachkonzepte, mangelnde Sensibilität und Qualifikation, ausbaufähige Rahmenbedingungen.

Zwei weitere Perspektiven auf Inklusion, die im Kontext entsprechender Schulentwicklungsbestrebungen zusätzlich in Rechnung gestellt werden, sind die der Schüler\*innen selbst wie auch der betroffenen Elternschaft. So berichten Fegert und Schepker (2014) von Beobachtungen »emotional überforderte[r] Kinder, die [nach der Auflösung von Sonderschulen in Schleswig-Holstein] zunächst in ihrer Klasse recht wohl gelitten waren, aber über den Status eines »Maskottchens« nie hinaus kamen« (298). Konsequenzen waren Einsamkeit, das tägliche Erleben von Unterlegenheit bis hin zur Exklusion aus schulinternen Gruppen. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch Schwab (2015), die den aktuellen Forschungsstand dahingehend zusammenfasst, dass »SchülerInnen mit SPF [sonderpädagogischem Förderbedarf] in Integrationsklassen einem sozialen Ausgrenzungsrisiko unterliegen. Sie haben weniger Interaktion mit Peers, weniger FreundInnen, werden häufiger zurückgewiesen und fühlen sich einsamer als ihre MitschülerInnen ohne Behinderung« (178). Auf der anderen Seite ist die Einstellung von Schüler\*innen mit und ohne SPF gegenüber Peers mit Behinderungen (körperlich, geistig, Lernbehinderung, Verhaltensauffälligkeiten) »eher als neutral bis vorsichtig positiv einzustufen« (ebd., 183).

Aufseiten der Eltern wirken sich insbesondere deren Einstellungen als »wesentliche Einflussgröße bei der Implementierung und Umsetzung integrativer<sup>7</sup> schulischer Maßnahmen« aus (Trumpa et al. 2014, 243). Hess et al. (2019, 8) kommen zu dem Ergebnis, dass insgesamt 66% der Eltern eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung befürworten. Hierbei differieren die Antworten zwischen denjenigen Eltern, deren Kinder eine Inklusionsschule besuchen zu denen, deren Kinder keine Inklusionsschule besuchen. Letztgenannte Gruppe spricht sich nur zu 61% für eine gemeinsame Unterrichtung aus, während bei erstgenannter Gruppe eine 78-prozentige Zustimmung herrscht.

Ergebnisse aus dem Projekt SING zeigen, dass knapp 50% der befragten Eltern (n = 407) davon ausgehen, dass Kinder mit einem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht überfordert sind und gleichzeitig ist für 34,9% vorstellbar, dass Kinder ohne Förderbedarf benachteiligt werden. Im Forschungsprojekt »Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI)« wird weiter differenziert, »dass die Chancen des sozialen Lernens, des Abbaus von Vorurteilen und gegenseitigen Berührungängsten positiver bewertet werden, als die Gelegenheiten zur individuellen Förderung und Unterstützung von Lernen und Schulleistungen in gemeinsamen Lernsettings« (Trumpa et al. 2014, 251). Erstaunlich ist, dass es vor allem die Eltern mit Erfahrungen im Inklusionskontext sind, die eine Leistungsförderung im Zuge inklusiver Unterrichtung kritischer sehen als Eltern ohne Inklusionserfahrung – zu dieser Einschätzung kommt eine jüngst veröffentlichte Studie des infas Instituts für Sozialwissenschaften (Hess et al. 2019, 13).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass gesellschaftliche und bildungspolitische Anforderungen wie auch akteurspezifische Erwartungen und Einstellungen im Rahmen von Inklusion Schulen vor enorme Herausforderungen stellen. Dies betrifft sowohl das Kerngeschäft des Unterrichts (Professionalisierung der Lehrkräfte, Gestaltung von Lernsettings) als auch die Personalentwicklung, der Einbezug aller am Schulprozess beteiligten Akteur\*innen und die Schulorganisation. Die Bewältigung des schulischen Alltags bedarf der Berücksichtigung situativer und personaler Gegebenheiten der jeweiligen Einzelschule, damit Inklusion als Menschenrecht erfahrbar wird und nicht an seiner pädagogischen Ideologie scheitert.

### **3 Inklusive Schulentwicklung als Organisationsentwicklung**

Eine intensive Auseinandersetzung mit Schulentwicklung erscheint im schulischen Alltag meist nicht vordergründig, ist doch das Kerngeschäft von Pädagogen\*innen der Unterricht an sich. Dabei wird häufig nicht bedacht, dass die Organisation Schule und deren Entwicklung einen unmittelbaren Einfluss genau auf dieses Kerngeschäft haben, indem sie (1) den sozialen Rahmen für das Handeln von Pädagogen\*innen bil-

det (bspw. Umgang mit Konflikten), (2) einen verbindenden Rahmen zwischen dem Handeln der Lehrkräfte und Schüler\*innen sowie den gesamtgesellschaftlichen Anforderungen darstellt (bspw. Curriculare, Heterogenität der Schülerschaft) und (3) die Organisation von Lehr- und Lernprozessen mitbestimmt (bspw. die Ausweitung des Bildungssystems) (Langenohl 2008). Schulische Organisationen liegen als Mesosystem an der Schnittstelle, wenn es um Veränderungen, sich ergebender Herausforderungen und Neuerungen sowohl auf Makroebene (Gesellschaft, überregionale und regionale Bildungsstrukturen) als auch auf Mikroebene (Lernsettings, individuelle\*r Schüler\*in) geht.

Schulentwicklung nimmt dabei das gesamte System Einzelschule in den Blick und bezieht sich auf die sich wechselseitig beeinflussenden Bereiche der Organisation, des Unterrichts und des Personals (Rolff 2016). Konkret wird damit die systematische Entwicklung der Einzelschule auf der Team-, Abteilungs- oder Schulebene durch das schulische Personal selbst gemeint; und zwar als Entwicklung der Bedingungen des täglichen Unterrichts sowie als gemeinsame curriculare und methodische Analyse (Wilbers 2012, 400). Die Synthese aller drei Dimensionen im Rahmen des Inklusionskontexts, so Amrhein (2014), umfasst die Schaffung inklusiver Strukturen, Unterrichtsentwicklung als Entwicklung Inklusiver Pädagogik und Personalentwicklung als Professionalisierung für Inklusion.

Trotz existenter Qualitätskriterien für die Gestaltung inklusiver Schulentwicklung in Deutschland mangelt es nach wie vor an wissenschaftlich begleiteten und aufeinander bezogenen Strukturen und Prozessen, die es ermöglichen, Entwicklungsbedarfe der Einzelschule zu analysieren, deren notwendige Unterstützungsmaßnahmen zu bestimmen und in konkrete Handlungen zu übersetzen. Darüber hinaus werden Schulentwicklungsaktivitäten häufig als zusätzliche Belastungen neben dem schulischen Alltagsgeschäft wahrgenommen und die verantwortlichen Akteure\*innen fühlen sich in der Umsetzung entsprechender Maßnahmen häufig alleingelassen. Wagner und Rückmann (2017) stellen heraus, dass für gelingende Schulentwicklungsmaßnahmen und Evaluationen für die Lehrkräfte ein unmittelbarer Nutzen deutlich gemacht werden muss (bspw. spürbare Veränderungen im unterrichtlichen Handeln durch Schulentwicklungsmaßnahmen). Unbedingte Voraussetzung, bereits im Prozess der Initiation und Konzeption, ist demzufolge die aktive Einbeziehung der am späteren Umsetzungsprozess Beteiligten, insofern sich die Schulen als »sich selbst gestaltende Handlungseinheiten« verstehen wollen und nicht als »zellulärer Haufen oder fremdbestimmte Dienststelle« (Berkemeyer 2010, 39). Zudem muss für die Unterstützung der Implementierung konkreter Ziele und Prozesse ein Prozessmanagement etabliert werden, was gemeinsam mit den Schulen zu entwickelnde Prozesse plant, steuert und evaluiert.

Ausgangspunkt für die empirische Bearbeitung bildeten im Projekt SING dabei zunächst die Fragen, welche Schulentwicklungsprozesse in den untersuchten Schulen

bereits existent sind (Analyse des IST-Standes), wie sie sich bisher gestalten (bspw. Verantwortlichkeiten, Prozesse, Steuerung, Partizipation, Kommunikation) und welche Formen der Dokumentationen von Schulentwicklungsprozessen vorhanden sind (auch mit Bezug auf schulinterne Evaluation). Darüber hinaus lag ein besonderes Augenmerk auf der Analyse von Ressourcen, Bedarfen und schulformspezifischen Herausforderungen für inklusive Schulentwicklungsprozesse (Bedarfsanalyse).

Ziel der Forschungsbemühungen insgesamt ist es, ein anwendungspraktisches Gestaltungsmodell für inklusive Schulentwicklungsprozesse zu entwickeln. Dieses Modell fußt auf empirisch gesicherten Daten, die innerschulische Planungs-, Reflexions- und Entwicklungsprozesse systematisch sichtbar macht, strukturiert und dabei alle am Prozess beteiligten Handlungsebenen systematisch aufeinander bezieht. Um unterschiedlichen organisatorischen, strukturellen und bildungsbezogenen Anforderungen unterschiedlicher Schulformen gerecht zu werden, wie auch den Blick auf Transitionen innerhalb einer Schüler\*innenbiografie und damit verbundenen Herausforderungen für alle beteiligten Akteure\*innen zu schärfen, wurden sowohl eine Grundschule, eine Oberschule, eine integrierte Grund- und Oberschule, ein Gymnasium sowie eine Berufsschule in das Sample einbezogen. Eine der forschungsleitenden Maßgaben war es, die Perspektiven aller am schulischen Geschehen beteiligten Personen zu berücksichtigen. Entsprechend wurden zum einen die Sichtweisen der am Schulentwicklungsprozess beteiligten Fachexperten analysiert (Experten\*inneninterviews mit den Schulleitungen und Schulträgern, Gruppendiskussionen mit ausgewählten Lehrer\*innengruppen, quantitative Fragebogenerhebung des gesamten Kollegiums). Zum anderen konnten mithilfe quantitativer Fragebögen Perspektiven der Schüler\*innen sowie deren Eltern erhoben werden. Lokale Gegebenheiten der Schule (bspw. Standort der Schule, Anteil der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund; Einkommen der Eltern) wurden ebenfalls einbezogen, um schulformspezifische Rahmenbedingungen festzuhalten und diese im Entwicklungsprozess zu berücksichtigen. Darüber hinaus diente eine deskriptive Homepageanalyse der jeweiligen Schulen dazu, sowohl Formen der Außendarstellung der Schule als auch Möglichkeiten der digitalen Vernetzung schulischer Akteure\*innen zu erfassen und diese im Rahmen der Projektlaufzeit begleitend weiterzuentwickeln.

### **3.1 Theoretische Vorüberlegungen zu einem organisationalen Gestaltungsmodell für inklusive Schulen**

Ein vielversprechendes Instrument, was auch für Schulentwicklung nutzbar gemacht werden kann, stellt die Balanced Scorecard (BSC) dar. Anfang der 1990er Jahre von Kaplan und Norton entwickelt, ist die BSC eine aus der Unternehmungsführung stammende Managementmethode, welche bereits in vielfältiger Form Anwendung in

zahlreichen Institutionen der Wirtschaft, aber auch im Non-Profit Bereich und Einrichtungen des Bildungswesens (Universitäten, Schulen) findet. Der Begriff Balanced verweist auf eine Ausgeglichenheit verschiedener Dimensionen und Perspektiven, die für die Erreichung einer gemeinsamen Vision inhaltsfüllend sind. Darüber hinaus soll auch die Ausgewogenheit hinsichtlich der Art und Terminierung der Ziele Berücksichtigung finden, indem »kurzfristige und langfristige, von den Beteiligten gemeinsam vereinbarte Ziele Gegenstand einer BSC werden. Die Orientierung an einem solchen »strategischen Steuerungsinstrument« birgt den Vorteil, »dass Zielvorgabe und Zielerreichung in einem größeren strategischen Zusammenhang entworfen werden« (Dubs 2006, 136). Entsprechend werden – abgeleitet aus einer gemeinsamen Vision – für jede Perspektive:

1. Ziele formuliert,
2. für jedes Ziel werden Messgrößen festgelegt (bringen Ziele auf den Punkt, diagnostischer und strategischer Natur),
3. es müssen Maßnahmen formuliert, die zur Zielerreichung führen und
4. erforderliche Ressourcen analysiert werden.

Für das vorliegende Projekt wurden die maßgeblichen Logiken dieser Methode sowie das Grundscheema so adaptiert, dass sie für inklusive Schulentwicklungsprozesse nutzbar gemacht werden konnten, ohne die besondere Eigenlogik der Organisation Schule aus den Augen zu verlieren. Konkret erweiterte sich beispielsweise die strategische Zuweisung von (aufeinander abzustimmenden) Zielen zu ursprünglich vier Gruppen (Dubs 2006 für den schulischen Kontext: Anspruchsgruppen; Management-, Leistungserbringungs- und Unterstützungsprozesse; Schulentwicklung; Finanzen) auf nunmehr fünf sogenannte Handlungsdimensionen, die zudem einer anderen als hier skizzierten Differenzierungslogik folgen (siehe nächstes Abschnitt). Alle fünf Perspektiven, für die – abgeleitet aus der gemeinsamen Vision – konkrete Ziele, Maßnahmen, Messgrößen und Ressourcen formuliert wurden, konnten außerdem um Akteursebenen ergänzt werden. Das heißt, für das zentrale Ziel inklusiver Schulentwicklung erfolgten im Sinne eines zielgerichteten Prozessmanagements dimensionsspezifische Handlungsimplikationen für die Schulleitung, das schulische Personal, die Schüler\*innen und auch deren Eltern.

Im Kontext des Projekts versteht sich die Balanced Scorecard als Managementinstrument für die zielgerichtete Inangangsetzung und Durchführung von Schulentwicklungsprozessen. Anders als bei Dubs (2006), in dem Schulentwicklung »nur« innerhalb einer Perspektive behandelt wird, ist sie im fortfolgend skizzierten Modell das rahmende Element. Sämtliche, den einzelnen fünf Dimensionen zugewiesene Ziele, Maßnahmen und Akteure\*innen sind als Teilelemente eines ganzheitlichen, auf Inklusion gerichteten Schulentwicklungsprozess zu verstehen.

Gemäß dem eingangs aufgeführten Interesse an organisationsbezogenen Bedingungen, liegt der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen auf dem Bereich der Organisationsentwicklung als zentrales Arbeitsfeld der Schulentwicklung<sup>8</sup>. Schule versteht sich in diesem Blickwinkel als *Lernende Organisation* (Rolff 2007), die Ziele und Qualitätskriterien einer inklusiven Schule definiert, Teilhabe ermöglicht und den an Schulentwicklung beteiligten Akteuren entsprechende Verantwortungen zuweist. Gleichzeitig kommt das Umfeld der Schule als Schule-Umwelt-Beziehung in den Blick, um »sich für Eltern zu öffnen, zu Teilen regionaler inklusiver Bildungslandschaften zu werden und Kooperations- und Unterstützungssysteme aufzubauen« (Görtler 2017, 146).

Die anschließenden Ausführungen zur »strategischen Landkarte inklusiver Schulentwicklung«<sup>9</sup> spiegeln den derzeitigen Arbeitsstand des Teilprojektes wieder [erste Jahreshälfte 2019]. Das skizzierte Modell beruht dabei sowohl auf der Basis praxisprobter Ansätze<sup>10</sup> in der Arbeit mit der Balanced Scorecard im schulischen Bereich sowie umfassender theoretischer und empirischer Analysen zu inklusiven Schulentwicklungsprozessen. Zentralen Stellenwert für die inhaltliche Benennung relevanter Prozesse und Strukturen der einzelnen Handlungsfelder nahm unter anderem der bereits seit einigen Jahren erfolgreich erprobte Index für Inklusion (2003) ein. Dabei konnte der im Index angelegte Strukturierungslogik in Dimensionen (Handlungsfelder) und zugeordneten Indikatoren (Messgrößen) für das eigene Modell gefolgt werden. Einer der zentralen Unterschiede allerdings liegt in der Aufgliederung der Dimensionen. Während der Index in »inklusive Kultur«, »inklusive Strategie« und »inklusive Praxis« unterteilt, folgt das Gestaltungsmodell inklusive Schule einer Unterscheidung von fünf verschiedenen Handlungsbereichen mit je konkreten Aufgaben für differenzierte Akteursgruppen. Zwar spielen gemeinschaftsbildende Prozesse, inklusive Werte und Strukturen, Unterstützungs-modalitäten und inklusive Praktiken eine Rolle (Boban und Hinz 2003), werden aber unter Ergänzung weiterer Aspekte konkreten Verantwortlichkeiten zugewiesen, strukturell miteinander in Beziehung gesetzt und insgesamt in einen ganzheitlichen Managementprozess (als Schulentwicklung) integriert.

Das zunächst theoretisch entwickelte Modell als Ergebnis einer theoriebasierten Exploration (Bortz und Döring 2000) wird in einem aktuell laufenden Schritt um induktiv gewonnene Kategorien aus der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2008) der erhobenen Daten ergänzt. Auf dieser zunächst modellhaften Universal-Vorlage war es dann in einem zweiten Schritt möglich, den Status quo der Schulen, bezogen auf ihre aktuellen Initiativen zu Inklusion, abzubilden und als Ausgangspunkt für schulspezifische Entwicklungsbemühungen zu nutzen. Die dafür notwendigen Erkenntnisse zur schulspezifischen Befüllung der einzelnen Dimensionen konnten im Zuge der bereits beschriebenen Datenerhebung und Aufbereitung gewonnen werden.

Im Rahmen eines gemeinsamen Workshops mit Schulleitung, Lehrkräften sowie interessierten Eltern werden darüber hinaus die Ergebnisse gemeinsam diskutiert und

halten gemäß ihrer eingeschätzten Priorisierung Einzug in das schulspezifische Gestaltungsmodell. Erst daran anschließend folgt die Formulierung schulspezifisch relevanter Prozesse und Maßnahmen entsprechend den von den Schulen selbst formulierten Zielen im Kontext inklusiver Schulentwicklungsbestrebungen.

### 3.2 Strategische Landkarte inklusiver Schulentwicklung – ein Gestaltungsmodell

Im Zentrum des entwickelten Gestaltungsmodells (Abbildung 1), das hier in Anlehnung an die obigen Ausführungen als strategische Landkarte inklusiver Schulentwicklung bezeichnet wird, steht – wie es auch die BSC verlangt – die jeweilige *Vision* der Schule. Sie beschreibt einen erwünschten, zukünftigen Zustand und gibt die Richtung an, in die sich die Organisation entwickeln soll als »konkretes Zukunftsbild, nahe genug, dass wir die Realisierbarkeit noch sehen können, aber schon fern genug, um die Begeisterung der Organisation für eine neue Wirklichkeit zu wecken« (The Boston Consulting Group 1988). Je nachdem, wie die Schulen für sich diese Vision einer inklusiven Schule ausdeuten<sup>11</sup>, schlägt sich dies in der inhaltlichen Beschreibung des jeweiligen *Leitbildes* nieder, in dem konkrete Entwicklungsziele als Sollzustände, das Selbstverständnis der Schulgemeinde sowie Wertvorstellungen zum Ausdruck kommen (Egger 2017, 40). Zwar wird von einem gemeinsam getragenen Werteverständnis bezüglich Inklusion ausgegangen, im Sinne eines gleichberechtigten Zugangs und einer die Entwicklung des Einzelnen unterstützende Teilhabe am Unterricht und dem Schulleben (Moser und Egger 2017, 24). Bewusst wird aber davon Abstand genommen, den Schulen eine einheitliche Begriffsdefinition von Inklusion vorzulegen. Steuerungsstrategisch würde dies einen Top-Down Prozess implizieren, der von Extern gesetzt wird. Zentrales Anliegen ist es dem gegenüber, »dass vielfältige Interpretationen in einem machtvollen, interessengeleiteten Raum zu Reformulierungen [oder auch] lokalen Interpretationen gelangen« (Moser 2017, 16), um den je schulspezifischen Rahmenbedingungen und Bedarfen zu entsprechen.

Die formulierten Entwicklungsziele des Leitbildes avancieren zur handlungsleitenden Maßgabe für die Befüllung im Sinne der gemeinsamen Bearbeitung der fünf verschiedenen Handlungs- und Steuerungsdimensionen: *Pädagogische Professionalisierung, Schulumwelt, Unterricht, Schulleben* sowie *Digitalisierung*.

Zur konstruktiven, zunächst analytischen und folgend praktischen Bearbeitung, ist jede der Dimensionen in die Ebenen des *Inhaltsmanagements* sowie des *Prozessmanagements* unterteilt, die dann in der Umsetzung zusammenspielen. Sie spiegeln zum einen die für die Schule relevanten Themen wieder (Inhalt) und werden mit Maßnahmen zu ihrer Bearbeitung unterlegt (Prozess): »Prozessmanagement für Schulen wird hier als

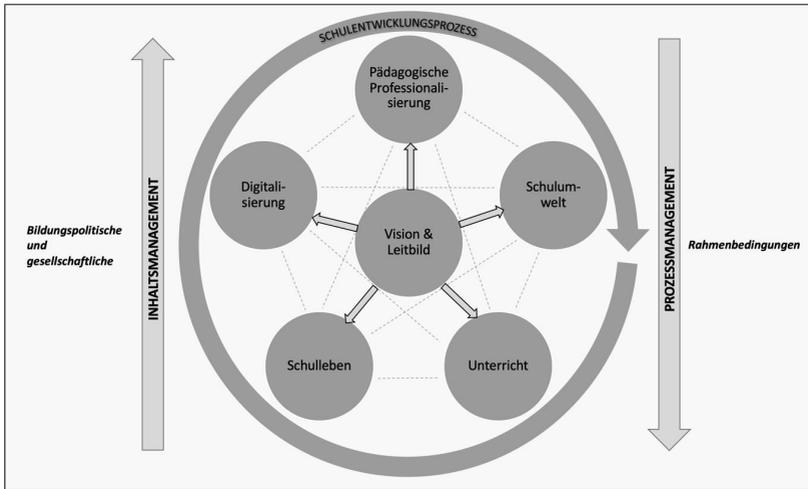


Abbildung 1: Strategische Landkarte inklusiver Schulentwicklung (Stand 07/2019)<sup>12</sup>

ein umfassendes System der Schule zur Identifizierung, Modellierung, Überwachung und Optimierung von (Schul-)Prozessen verstanden« (Berglehner und Wilbers 2015, 33). Die Schwerpunktsetzung schulspezifischer Entwicklungs-Anliegen in den einzelnen Dimensionen folgt gemäß BSC den Fragen:

- a) auf Inhaltsebene (Was wird entwickelt?):
  - Welche Themen sind für uns aus der vorab formulierten Vision heraus in diesem Feld relevant?
  - Welche Ziele lassen sie konkret für jede Handlungsdimension festlegen und
  - Wodurch können wir sie im Anschluss überprüfen (Qualitätskriterien als Messgrößen und Zielwerte)?
- b) auf Prozessebene (Wie wird entwickelt?):
  - Mit welchen Maßnahmen können die Ziele erreicht werden?
  - Wie kann der Erfolg überprüft werden (Evaluation)?

Die Zuweisung von Verantwortlichkeiten erhält im Modell eine eigene, strategisch zu bearbeitende Ebene: die Akteurebene (Wer entwickelt?). Grund hierfür liegt in der Ambition, den Einbezug aller beteiligten Akteure\*innen – so auch Eltern und Schüler\*innen, neben dem schulischen Personal und der Schulleitung – gleichermaßen sicherzustellen. Inklusion wird als Aufgabe verstanden, »die alle Akteure[\*innen] einer Schule betrifft« (Urton et al. 2018, 40), daher sollte markiert werden, wer für die Durchführung einzelner Prozessschritte verantwortlich und zuständig ist (Berglehner

und Wilbers 2015, 20). Entsprechend wird auf dieser Ebene die Frage danach gestellt, wer sich für die Umsetzung der Maßnahmen verantwortlich zeichnet.

Die Ressourcen (Womit wird entwickelt?) umfassen im vorliegenden Modell die zur Verfügung stehende personelle, materielle und räumliche sowie finanzielle Ausstattung einer Schule. Sie bilden gleichzeitig die Grundlage für sämtliche Bestrebungen zur Gestaltung eines inklusiven Schullebens, sind andererseits aber auch Grenzmarkierer. Ihr (Nicht-)Vorhandensein sowie deren Steuerung beeinflussen maßgeblich die Umsetzung von Inklusion (Melzer und Hillenbrand 2015). In Hinblick auf die personellen Ressourcen richtet sich der Bedarf auf speziell geschultes Personal, wie Sonderpädagog\*innen, Sozialarbeitende, Psycholog\*innen oder Inklusionsassistenten\*innen, der in allen Schulen als verbesserungswürdig angesehen wird. Knapp 50% der Eltern und 32,1% des Lehrpersonals bewerten die personelle Ausstattung an den untersuchten Schulen als mangelhaft bis ungenügend. Bedarf besteht an den Schulen darüber hinaus vor allem an zeitlichen Ressourcen – im Unterrichtskontext beispielsweise »für die individuelle Förderung und die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team« (Santoli et al. 2008). Aber auch außerhalb des Kerngeschäfts werden zeitliche Verfügbarkeiten gleichermaßen als zwar zwingend notwendig, in der Realität jedoch als nicht ausreichend vorhanden markiert. Ein Mangel an ausreichenden Zeitfenstern ist die Basis für entstehende Folgeprobleme, die sich zum Beispiel in unstrukturierten Kommunikationsprozessen niederschlagen können.

Die räumlichen Ressourcen im Sinne zur Verfügung stehender Ausstattungen sowie materielle Ressourcen sind weitere Einflussfaktoren auf ein inklusives Schulklima (Artiles und Dyson 2005). Zwar, das zeigen bereits erste Ergebnisse der laufenden Studie, verfügt ein Großteil der Pilotschulen über entsprechende materielle Ressourcen und ausreichende Räumlichkeiten (Beratungsräume, Aufenthaltsräume etc.), eine barrierefreie Architektur (Aufzüge, behindertengerechte Toiletten etc.) und eine moderne Ausstattung (interaktive Tafeln, PC-Kabinette etc., organisationsinterne digitale Kommunikations- und Organisationsplattformen), insbesondere in Bezug auf die Nutzung letztgenannten Punktes werden allerdings neue Herausforderungen offenbar (siehe Dimension »Digitalisierung«).

Die Dimension der *pädagogischen Professionalisierung* entspricht im Wesentlichen dem Anliegen der Personalentwicklung und stellt das gesamte Wissen, die Fähigkeiten wie auch die Motivation und Einstellung der an Inklusion beteiligten Akteure\*innen, insbesondere des schulischen Personals in den Mittelpunkt. Für deren Förderung und zielgerichtete Entwicklung im Sinne einer Professionalisierung kommt der Schulleitung eine zentrale Rolle zu (Scheer und Laubenstein 2018). Neben Managementkompetenzen, die auf dieser Ebene vorhanden sein sollten, um im Sinne eines effizienten Schulmanagements einen strukturellen Rahmen für inklusive Schulentwicklung zu schaffen (hierzu gehören unter anderem die Akquise des Personals, die zielgerichtete

Planung und Steuerung der für sonderpädagogische Förderung vorhandenen Ressourcen, das Treffen datengestützter Entscheidungen, der Aufbau einer für alle transparenten Informations- und Kommunikationsstruktur), ist es vor allem die professionelle Personalentwicklung, die in das Aufgabenspektrum der Schulleitung gehört. Für das potenzielle Ziel des Aufbaus des Kollegiums als Learning Community beispielsweise könnten entsprechende Messgrößen die Delegation von Entscheidungsprozessen sowie die Zuweisung von Handlungsspielräumen, regelmäßige Hospitationen und Kooperationen, das Erkennen und zielgerichtete Weiterentwickeln der Kompetenzen des schulischen Personals sein. Gleichmaßen liegt es andererseits in der Eigenverantwortung der angesprochenen Akteure\*innen, die Bereitschaft zur aktiven Teilhabe zu signalisieren und dafür notwendige Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Befragung im Projekt SING zeigt, dass über 80% des befragten schulischen Personals motiviert ist, sich an (inklusive) Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen. Bezüglich der dafür notwendigen Kompetenzen wird im vorliegenden Modell für die Akteursebene der Lehrenden zwischen persönlichen Kompetenzen (Selbstwirksamkeit, Rollenbewusstsein, Wert-orientierung, Reflexionskompetenz), Sozial- und organisationalen Kompetenzen (wichtig hier vor allem die Nutzung von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen aus eigener Initiative) sowie adaptive Lehrkompetenzen (Sach- und Fachkompetenzen, diagnostische, didaktische und Klassenführungskompetenzen) unterschieden. Im Kontext inklusionsorientierter Bildung meint letztgenannte die Fähigkeit einer Lehrperson, den »Unterricht so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben« (Becker et al. 2008, zit. nach Fischer et al. 2014). Die hierfür notwendige sonderpädagogische Kompetenz wird in den untersuchten Fällen der sächsischen Schulen vom befragten Lehrpersonal selbst als überwiegend unzureichend eingeschätzt: Knapp 60% des Lehrpersonals gibt an, keine bis wenig ausgeprägte sonderpädagogische Kenntnisse zu haben. Offensichtlich werden an dieser Stelle umfassende(re) Qualifizierungsnotwendigkeiten.

Neben diesen verweisen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auf ein vergleichsweise hohes Belastungserleben des Lehrpersonals. Arbeitszufriedenheit definiert sich im vorliegenden Modell als »positiver emotionaler Zustand, der sich aus der Bewertung der eigenen Arbeit sowie der Arbeitserlebnisse ergibt« (Locke 1976, 1299). Eine hohe Ausprägung der Arbeitszufriedenheit und ein gleichermaßen geringes Belastungserleben wirken sich positiv auf eine gelingende inklusive Schulentwicklung aus (Urton et al. 2018). Mit Blick auf innerschulische Realitäten der Alltagspraxis, die sich auch in den vorliegenden Daten spiegeln<sup>13</sup>, wird klar, dass gerade letztgenannter Punkt verstärkter Aufmerksamkeit bedarf und nicht einer ausschließlich ergebnisorientierten (Weiter-)Qualifizierungspraxis nachstehen darf.

Da es zum Schluss immer die am Schulentwicklungsprozess beteiligten Akteure\*innen sind, die die avisierten Maßnahmen zur Veränderung der Organisation mittragen und umsetzen müssen, unterliegen sämtliche Aktivitäten deren jeweils vorherrschender Haltung gegenüber Inklusion<sup>14</sup>.

Nach aktuellen Erkenntnissen sind eigene Überzeugungen mit Blick auf inklusive Schulentwicklungen eine Grundvoraussetzung und gleichzeitig zentraler Gelingensfaktor dafür, dass eine Transformation des Schulsystems hin zur Inklusion gelingen kann (Hennemann et al. 2018, 10; Urton et al. 2018, 42). In Abhängigkeit davon, wie Inklusion auch auf je individueller Ebene definiert und bewertet, welcher Stellenwert ihr an der Schule beigemessen, wie viel Sinnhaftigkeit ihr zugesprochen wird, und nicht zuletzt, welche emotionalen Erfahrungen mit der Thematik verbunden sind (Jordan et al. 1993), werden sich Schulentwicklungsprozesse mehr oder weniger erfolgreich umsetzen lassen. Im Sinne inklusiver Schulentwicklungsbestrebungen bedeutet dies auch, »Meinungen bezüglich Vielfalt zu fördern« (Urton et al. 2018, 45). In Konsequenz impliziert das auch die Zulässigkeit unterschiedlicher Überzeugungen beispielsweise des Stellenwertes von Inklusion an der Schule. An dieser Stelle sind nicht nur das schulische Personal, sondern auch Schüler\*innen wie auch die Eltern von Kindern mit und ohne Förderbedarf angesprochen (siehe auch Schulleben). Deren Einstellungen stellen sich als »entscheidend für das Gelingen von Inklusion« (de Boer et al. 2012; Hennemann et al. 2018, 9f.) dar. Nur in gegenseitigen Aushandlungsprozessen aller beteiligten Akteure\*innen kann es zu gemeinsam geteilten Visionen kommen und Veränderungsprozesse angeregt werden (Rolff 2007, 14; Hennemann et al. 2018, 10).

Die *Unterrichtsentwicklung* umfasst hier primär die im Unterricht relevanten Aspekte der Didaktik/Methodik, der Unterrichts- und Sozialformen, der eingesetzten Medien und Materialien sowie der Heterogenität der Schüler\*innenschaft. Damit rückt die Akteursebene des schulischen Personals in den Vordergrund wie auch die der Schüler\*innenschaft als Rezipienten unterrichtlicher Maßnahmen. Da die wichtigsten Erziehungs- und Bildungsprozesse im Unterricht stattfinden, gilt es, das Augenmerk auf diejenigen Gestaltungsaspekte förderlicher Lehr- und Lernformate zu richten, die Inklusion ermöglichen. Dazu zählen unter anderem die gezielte Beförderung positiver Gemeinschaftserfahrungen, die Schaffung eines Klimas der Akzeptanz, die Unterstützung sozial-emotionaler Lernprozesse, sowie die Etablierung einer entwicklungs-bezogenen Feedbackkultur (Soodak 2003). Um den unterschiedlichen Bedarfen und Leistungsständen aller Schüler\*innen gerecht zu werden, haben sich hochgradig differenzierte Lehr-, Lernmaterialien wie auch »differenzierte Unterrichtsmedien« (Bosse 2017, 2018) als zentral für inklusiven Unterricht erwiesen. Sämtliche didaktische und methodische Bestrebungen einer differenzierten Unterrichtsgestaltung fußen letztlich auf der Anerkennung der Heterogenität und Vielfalt der Schüler\*innenschaft, was eine Abkehr von Konzeptionen homogener Lerngruppen impliziert (Gomolla und Radtke 2009). Für die Lehrenden hat

dies in Konsequenz die »Abstimmung von allgemeiner Förderung in der Klassengruppe und diagnostisch fundierter, individueller und intensiver Förderung bei Lernschwierigkeiten« (Wember 2013, 380) zur Folge (siehe auch pädagogische Professionalisierung).

Das Verbundprojekt SING ermöglicht dabei gewonnene Daten aller Teilprojekte (fachdidaktische Kompetenzen und organisatorische Strukturen) fortlaufend zusammenzuführen und zu ergänzen, wodurch der gesetzte Anspruch des Projektes im Sinne einer ganzheitlichen Konzeption inklusiver Schulentwicklung sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert gerecht wird.

Die *Schulumwelt* als drittes Handlungsfeld umfasst externe Unterstützungen und Kooperationen, die für inklusive Entwicklungsbestrebungen genutzt werden und ressourcensichernde Funktionen ausüben (können) (Rolff 2007, 13). Neben Schulleitung und Lehrer\*innenschaft sind in dieser Dimension auch wieder Perspektiven der Eltern angesprochen, die durch Einbindung in Netzwerk- oder Förderstrukturen einen zentralen Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung leisten können. Für die untersuchten Fälle im Projekt SING liegt gerade hierin großes Handlungspotenzial: Knapp 50% der befragten Eltern sind wenig bis gar nicht motiviert, sich an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen. Dabei können außerschulische Partner\*innenschaften auf vielerlei Ebenen genutzt werden, sei es in Form synergetisch genutzter Zusammenarbeit (z. B. mit Betrieben), in Form ehrenamtlicher Unterstützung, beispielsweise durch die Übernahme außerschulischer Angebote, finanzieller Unterstützung oder auch wissenschaftlicher Begleitungen. Insbesondere für Maßnahmen der Übergangsgestaltung für abgehende und eingehende Schüler\*innen birgt eine zielführende Vernetzung mit außerschulischen Akteuren\*innen wertvolle Potenziale. Darüber hinaus beschäftigt sich diese Dimension mit Fragen der Außendarstellung (Öffentlichkeitsarbeit, Werbung etc.). Hierin liegen nicht nur Möglichkeiten über inklusive Angebote der eigenen Schule zu informieren und damit zu werben, auch eine interne Öffentlichkeitsarbeit lässt sich nutzen, beispielsweise zur Erarbeitung des Leitbildes oder einer gelingenden Kommunikation in der Schule.

Der Blick nach innen kommt in der Dimension des *Schullebens* zum Tragen und richtet sich auf Faktoren, die das Schulleben außerhalb des Kerngeschäfts Unterricht bestimmen und wieder alle Akteursebenen betreffen (können). Insbesondere Schüler\*innen haben hier die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen. Dies sind vordergründig Maßnahmen zur Gestaltung des außerunterrichtlichen Schulalltags (Projekttag, GTA Angebote usw.), die Beziehungsgestaltung zwischen den schulischen Akteuren\*innen über den Unterricht hinaus, sowie – ganz zentral – die Etablierung eines inklusiven Schulklimas. Die aktive Gestaltung des Schullebens obliegt sämtlichen beteiligten Akteuren\*innen und ermöglicht über unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit die Schaffung von Gemeinschaftserfahrungen. Insofern kommt der Förderung von Formen der Zusammenarbeit – auch über den Unterricht hinaus – eine wichtige Rolle für die Schaffung einer inklusiven Schule zu; nicht zuletzt da Zusammenarbeit als

»Grundwert einer inklusiven Schulkultur« (Urton et al. 2018, 42) verstanden werden kann. Unterschieden werden können dabei Beziehungen zwischen den Schüler\*innen untereinander, zwischen schulischem Personal und Schüler\*innen, den Lehrenden untereinander und mit der Schulleitung wie auch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Geteilte Einsichten und Überzeugungen der einzelnen schulischen Mitglieder sowie die gemeinsame Arbeit an vorab formulierten Zielen können zum Ausgangspunkt der kontinuierlichen Etablierung und Gestaltung eines inklusiven Schulklimas genommen werden. Schule soll, darauf verweisen auch die vorliegenden Untersuchungsergebnisse, nicht nur ein Ort der Erziehung und Bildung sein. Opp (1997) spricht von Schule als Caring-Community und verweist darauf, dass Schule einen Ort der Beziehungen darstellen soll, der für alle einen positiven Erfahrungsraum bietet und Zugehörigkeit vermittelt. Dazu gehören auch die gelebte Antidiskriminierung und Antirassismus zur Vermeidung von Ausgrenzungen sowie die »Reduktion kategorialer, identitärer Zuschreibungen« (Gomolla und Radtke 2009). In 46,5% der Fälle berichteten befragte Schüler\*innen der untersuchten Schulen von Mobbing-Erfahrungen (selbst oder in anderen Fällen) sowie in 40,4% vom Erleben körperlicher Gewalt. Dies sind alarmierende Ergebnisse, die auf die Notwendigkeit weiterer Maßnahmen zur Schaffung eines positiven Schulklimas sowie einer positiven Willkommenskultur verweisen. Im Rahmen konkreter außerunterrichtlicher Maßnahmen, wie zum Beispiel die Initiierung von Projekten, Exkursionen etc. oder auch symbolischer Artefakte (Schullogo, symbolische Schirmherrschaften etc.) oder Rituale (z. B. die Etablierung einer spezifischen Willkommenskultur) können inklusive Bestrebungen gezielt zum Thema gemacht werden.

Wie oben bereits erwähnt, verfügt der Großteil der Pilotschulen über eine moderne Ausstattung für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen und den gemeinsamen inner-schulischen Austausch (interaktive Tafeln, PC-Kabinette, organisationsinterne digitale Kommunikations- und Organisationsplattformen). Insbesondere in Bezug auf die Nutzung dieser digitalen Ressourcen werden allerdings neue Herausforderungen offenbar. Als eigenständige Dimension hat daher das Thema *Digitalisierung* Einzug in das Gestaltungsmodell gehalten. Die aktuelle Brisanz der Thematik (Stichwort »Digitalpakt«) spiegelt sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Daten und fokussiert auf die jeweils vorhandene Ausstattung sowie den Einsatz neuer Medien und Technologien für unterrichtliche und außerunterrichtliche Belange: »Unbestritten ist, dass digitale Technologien, Anwendungen und Programme Wege für einen flexiblen, zeit- und ortsunabhängigen Bildungserwerb eröffnen. Sie können individualisiertes und kooperatives Lernen erleichtern und helfen, Inklusion zu verwirklichen. Angesicht der oft wenig erprobten Vielfalt an Angeboten und Möglichkeiten bedürfen sie aber einer intensiven Begleitung und Evaluierung« (BMBF 2016, 3). Zur dafür nötigen Ausstattung zählen unter anderem Schulnetzte, ein breitbandiger Internetzugang, moderne Hardware und Software sowie internetbasierte Dienste und Lernplattformen (Breiter, Zeising und Stolpmann 2015), für deren inklusi-

ons-förderlichen Einsatz zusätzlich technischer Support und pädagogische Konzepte. Die Potenziale neuer Technologien liegen zum einen auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung, indem sie beispielsweise niederschwellige und bedarfsorientierte Lernunterstützung bieten können und den Umgang mit Heterogenität maßgeblich erleichtern (Vaupel 2012). Auf der anderen Seite ermöglichen sie neue Formen der Kommunikation, Organisation und Zusammenarbeit. Voraussetzung hierfür sind sowohl Akzeptanz aufseiten der Nutzer\*innen wie auch entsprechende medienpädagogische und -didaktische Kompetenzen.

Alle von den Schulen identifizierten Anliegen werden eingebettet in einen, alle Handlungs- und Steuerdimensionen umfassenden *Schulentwicklungsprozess*. Alle anstehenden Prozesse im Sinne einer perspektivischen Entwicklungsplanung und Zukunftsgestaltung werden hierüber aufgezeigt. Gelingende Schulentwicklung wird im Projekt verstanden als systematischer, zielgerichteter Prozess der strategischen Ressourcenauswahl (personell, materiell, finanziell) und deren Verknüpfung zu erfolgreichen Handlungen, um spezifisch situative und komplexe Herausforderungen nachhaltig zu lösen (Schreyögg und Eberl 2015) und die Schule als Organisation, ihre Akteure\*innen und den Unterricht weiterzuentwickeln. Alle, in den einzelnen Feldern und Ebenen erfolgten Bearbeitungsschritte laufen im Schulentwicklungsprozess zusammen: Welche konkreten Ziele (normativ, strategisch und operativ) werden verfolgt, wie werden sie umgesetzt, gesteuert und evaluiert, wer trägt Entscheidungen, welche Instrumente der Dokumentation und des Wissensmanagements wurden ausgewählt, welche Kriterien des Qualitätsmanagements definiert und Rollen und Verantwortlichkeiten zugewiesen. Im Sinne einer transparenten Arbeitsgrundlage für eine systematische Schulentwicklung und zur kontinuierlichen Überprüfung des Erreichten werden sämtliche Schritte – bestenfalls – in einem Schulprogramm festgehalten (Landesamt für Schule und Bildung 2016, 7f.). Es empfiehlt sich, das Schulprogramm zum Ausgangspunkt für sämtliche Schulentwicklungsbestrebungen zu erklären und unter der Maßgabe prozessbegleitender Konsensbildung als strategisches Instrument für die Schulentwicklung zu nutzen. Mit der schriftlich fixierten Form eines Schulprogramms »erlangt es für alle schulischen Akteure[\*innen] die notwendige Konkretisierung, Transparenz und Verbindlichkeit« (ebd.).

Gleichermaßen unterliegen Schulentwicklungsprozesse auch immer konstitutiven, bildungspolitischen, institutionellen, gesamtgesellschaftlichen und finanziellen *Rahmenbedingungen* bzw. Kontextvariablen (siehe Abschnitt Anforderungen). Sie markieren die Grenzen des schulspezifischen Aktionsraumes und sind nur eingeschränkt beeinflussbar. Abgesehen von dem »verpflichtenden Aufbau eines inklusiven Bildungssystems (Hennemann et al. 2018, 4), zeigt sich bezogen auf die Umsetzung von Inklusion, dass es »bedingt durch die föderale Bildungspolitik [...] keine einheitliche Umsetzung von Inklusion gibt« (Urton et al. 2018, 46). Die Wahl der beteiligten Schulen auf diejenigen mit Standort in Sachsen zu beschränken, hatte vor diesem Hintergrund den Vorteil des landesspezifischen Geltungsbereichs der sächsischen Landesbildungspolitik.

## 4 Ausblick

Der Artikel stellt erste Einblicke in die laufende Projektarbeit bereit, indem die auf Basis einer theoriebasierten Exploration (Bortz und Döring 2000) eruierten Dimensionen inklusiver Handlungsfelder an Schulen skizziert wurden. Diese werden im Rahmen eines groß angelegten Mixed-Methods-Designs an fünf verschiedenen Pilot-schulen wissenschaftlich evaluiert und pilotiert. Die Studie ermöglicht damit eine evidenzbasierte Entwicklung eines formalen Gestaltungsmodells für inklusive Schulentwicklungsprozesse und liefert einen zentralen Beitrag zu theoretisch und empirisch fundierten Gelingensbedingungen für Inklusion im schulischen Kontext. In einem nächsten Schritt wird der aktuelle Arbeitsstand, wie es hier skizziert wurde, sowohl um die gewonnen empirischen Daten der Einzelschulen erweitert als auch um die jeweiligen Wechselwirkungen der einzelnen Dimensionen und Handlungsfelder angereichert. Die theoretisch ableitbaren Zusammenhänge, wie beispielsweise der zwischen inklusionsbezogenen Überzeugungen und der Wirksamkeit eines inklusiven Unterrichts (Jordan et al. 1993), gehören zu den zentralen Untersuchungsgegenständen der beschriebenen Ist-Stand-Erhebung und fließen als Ergebnisse in das Modell in Form von Wechselwirkungsmarkierungen ein, wie sie bislang nur (als gestrichelte Verbindungslinien) angedeutet wurden. Nach der Pilotierung des Gestaltungsmodells an den Schulen und einer zeitversetzten Abschlussevaluation wird es zum Ende des Projektes möglich sein, diejenigen Gelingensbedingungen, die hier auf theoretischer Basis nur angedeutet werden konnten, als tatsächlich funktional auszuweisen. Zentral für die erfolgreiche Implementierung inklusiver schulischer Strukturen erscheinen dabei vor allem zwei Aspekte:

Zum einen ist das Projekt Organisationsentwicklung inklusiver Schulen als Mehrebenenanalyse angelegt. Dies meint sowohl die Einbeziehung aller innerschulischer Ebenen (Schüler\*innen, Lehrkräfte, Schulleitung) als auch außerschulische Instanzen (Schule, Schulträger, Eltern) unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Normen und Werte und dem damit verbundenen staatlichen Bildungsauftrag. Spiess (1997) betont in diesem Zusammenhang, dass gute schulische Qualität immer dann angenommen werden kann, wenn es gelingt, Interessen und Bedürfnisse aller am Prozess Beteiligten zu berücksichtigen. »Gesteuerte Ideen« (I1, Z 400) und »Visionen der Schulleitung« (I1, Z 409) laufen Gefahr, kollektive Überzeugungen zu spalten und damit den Zugang zur Handlungspraxis zu verwehren. Eine Verknappung der Perspektiven auf die scheinbar primären Handlungsakteure wie Schulleitung oder auch Steuergruppen führt zwangsläufig zu Partizipationsverlusten und letztendlich zum Verlust der Quellen zur Gestaltung sozialer Institutionen (Fend 1996).

Zum anderen meint Schule als lernende Organisation nicht, dass diese sich Entwicklungs Herausforderungen, wie die der Schaffung inklusiver Strukturen, ohne Unterstüt-

zung und auch Kontrollmöglichkeiten von außen stellen muss. Eine Prozessbegleitung, so wie es das Projekt vorsieht, eröffnet einen von außen und wissenschaftlich fundierten Reflexionsraum, um die eigene pädagogische Praxis zukunftsweisend auf den Prüfstand zu stellen. Ziel ist es letztendlich, ein innerschulisches Management zu etablieren, das durch Transparenz, Mitbestimmung und Verantwortungsteilung geprägt ist, um das gesamte Schulgeschehen und die damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen eigenständig zu erkennen, zu reflektieren sowie systematisch und nachhaltig daran zu arbeiten.

## Anmerkungen

- 1 Das Forschungsprojekt »Organisationsentwicklung inklusiver Schulen« ist ein Teilprojekt des Verbundprojektes »Schule inklusiv gestalten (SING) – Entwicklung fachdidaktischer Konzepte und organisatorischer Strukturen einer inklusiven Schule« gemeinsam mit der TU Dresden und der Bergischen Universität Wuppertal. Das Verbundprojekt wird im Rahmen der Förderrichtlinie des BMBFs »Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung« (Förderprogramm »Empirische Bildungsforschung«) gefördert. Das Teilprojekt ist am Fraunhofer Institut für Internationales Management und Wissensökonomie (IMW) in Leipzig angesiedelt (Teilprojektleitung Anzhela Preissler).
- 2 Weiterführende Informationen: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2292.php>
- 3 Weiterführende Informationen: <https://www.imw.fraunhofer.de/de/abteilungen-und-gruppen/unternehmensentwicklung/qualifizierungs-und-kompetenzmanagement/projekte/SING.html>
- 4 Im Beschluss der KMK von 2004 wurde unter anderem die Differenzierung, Integration und Förderung von Diversität und Heterogenität als Kompetenzbereich der Lehrerbildung festgehalten, in den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken hielt in den fachspezifischen Kompetenzprofilen die unterrichtliche Gestaltung unter Berücksichtigung von Inklusion Einzug.
- 5 In Sachsen – dem Bundesland der im Projekt untersuchten Schulen – gibt es, anders als in anderen Bundesländern, beispielsweise Bremen, Schleswig-Holstein), noch Förderschulen, wobei Kinder mit einem Förderbedarf sowohl an einer Regel- als auch an einer Förderschule unterrichtet werden können.
- 6 Im Projekt SING sind es sogar 73,2% des befragten schulischen Personals, die eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für sinnvoll halten.
- 7 die Autorinnen nutzen den Begriff der Integration im Zitat mit Bezug auf ältere Studien, ansonsten verwenden sie den Inklusionsbegriff
- 8 Die Dimensionen der Personalentwicklung, in deren Mittelpunkt die Professionalisierung der Lehrenden liegen, sowie die Unterrichtsentwicklung mit der Beachtung didaktischer Konzepte, werden im unten skizzierten Modell als zwei der fünf Handlungsfelder mitgedacht.
- 9 In der Zusammenarbeit mit den schulischen Akteuren\*innen wird für das entstandene Gestaltungsmodell nicht der Begriff der Balanced Scorecard, sondern der der »Strategischen Landkarte« verwendet.
- 10 Der Blick auf Modellprojekte und Praxisberichte im Umgang mit Balanced Scorecards sind marginal, jedoch vereinzelt schulformspezifisch vorzufinden. Im Rahmen der Stiftung Bil-

- derungspaket Bayern wurde an einer Haupt-, Wirtschaftsschule und einem Gymnasium das Schulmanagement-Programm KOLLUX eingeführt und erprobt.
- 11 Erste Analysen der Interviews mit Schulleitungen und dem schulischen Personal verweisen bereits jetzt auf eine Bandbreite an unterschiedlichen Begriffsverständnissen von Inklusion wie auch Prioritätensetzungen bezüglich zu initiiender Umsetzungsstrategien und Instrumente.
  - 12 Da es sich um ein bis 12/2020 laufendes Projekt im Bereich der anwendungsorientierten Forschung handelt, ist aufgrund des kontinuierlichen Austauschs mit der Nutzergruppe mit einer iterativen Weiterentwicklung des Modells zu rechnen.
  - 13 Auf die Frage, inwieweit neben der Kernaufgabe des Unterrichts weitere Funktionen wahrgenommen werden, berichtet eine Pädagogin von vielfältigen, kaum mehr zu vereinbarenden Erfordernissen, die zu bewältig sind: Neben der Teilnahme an Teamsitzungen und der Mitwirkung in diversen Arbeitskreisen liegt ein Schwerpunkt der Arbeit auf individuellen Betreuungs- und Beratungsleistungen für Schüler\*innen, für die nach Aussage der Interviewpartnerin allein 5–6 Stunden pro Woche aufgewendet werden. Hinzu kommen dafür nötige Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse mit Kollegen\*innen, die zum Teil »nur noch zwischen Tür und Angel« abgehalten werden. Insgesamt wird dieser Zustand als hohe kollektive Belastung im schulischen Alltag bewertet: »Es ist zu viel, es belastet uns, wir kommen eigentlich... wir werden den Aufgaben nicht mehr gerecht« (I1, Z. 511–513).
  - 14 Berufsbezogene Überzeugungen werden teilweise synonym mit verschiedenen Begriffen, wie Haltungen, Einstellungen und auch beliefs verwendet. Wir nutzen den Begriff der Überzeugung und orientieren uns dabei an der Definition von Reusser und Pauli (2014), welche »Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung« umschreiben und letztendlich »berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben« (642).

## Literatur

- Amrhein, Bettina. 2011. *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina und Myrle Dziak-Mahler. 2014. *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Artiles, Alfredo J. und Alan Dyson. 2005. *Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis*, herausgegeben von Mitchell David, 37–62. London: Routledge.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. 2017. *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. [https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (Stand 08.04.2019).
- Berglehner, Florian und Karl Wilbers. 2015. »Schulisches Prozessmanagement – eine Einführung.« In *Schulisches Prozessmanagement Einführung, Praxisreflexion, Perspektiven*, herausgegeben von Florian Berglehner und Karl Wilbers, 17–91. Berlin: epubli.
- Berkemeyer, Nils. 2010. *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Boer, Heike de und Sabine Reh. 2012. *Beobachtung in der Schule – Beobachtungen lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring. 2000. *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Bosse, Ingo. 2017. »Gestaltungsprinzipien für digitale Lernmittel im Gemeinsamen Unterricht. Eine explorative Studie am Beispiel der Lernplattform Planet Schule.« In *Jahrbuch Medienpädagogik 13*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell und Theo Hig, 151–164. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, Ingo. 2018. »Qualitätskriterien für audiovisuelle und digitale Medien für den inklusiven Unterricht – eine Evaluationsstudie des digitalen Angebots ›Planet Schule.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69 (6): 256–270.
- Braches-Chyrek, Rita. 2015. *Neue Disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Breiter, Andreas, Anja Zeising und Björn E. Stolpmann. 2015. *Szenarien lernförderlicher IT-Infrastrukturen in Schulen. Betriebskonzepte, Ressourcenbedarf und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_IT\\_Infrastruktur\\_2015.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_IT_Infrastruktur_2015.pdf)
- Boban, Ines und Andreas Hinz. 2003. *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (deutsche Übersetzung). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2016. *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft*. Berlin: BMBF. [https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive\\_fuer\\_die\\_digitale\\_Wissensgesellschaft.pdf](https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf)
- Deutscher Gewerkschaftsbund. 2015. *Gemeinsam statt getrennt – gewerkschaftliche Kriterien für die Entwicklung inklusiver Schulen*. Berlin: DGB-Bundesvorstand. <https://www.gew.de/aktuelles/detailsseite/neuigkeiten/dgb-forderungen-fuer-eine-gute-inklusive-schule/> (12.04.2019).
- Deutsche Unesco-Kommission. 2014. *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik*, herausgegeben von Katja Römer. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission e.V.
- Dubs, Rolf. 2006. »Führung.« In *Professionswissen Schulleitung*, herausgegeben von Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff, 102–176. Weinheim: Beltz.
- Egger, Marina. 2017. »Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Inklusionsanspruch.« In *Inklusion und Schulentwicklung*, herausgegeben von Vera Moser und Marina Egger, 31–55. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fegert, Jörg M. und Renate Schepker. 2014. »Ambivalenzen um die Inklusion.« *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie* 42(5): 297–299. doi: 10.1024/1422-4917/a000305
- Fend, Helmut. 1996. »Schulkultur und Schulqualität.« In *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34, herausgegeben von Achim Leschinsky, 85–97. Weinheim et al.: Beltz 1996.
- Fend, Helmut. 2008. *Dimensionen von Qualität im Bildungswesen: Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Fischer, Christian, Henrike Kopmann, David Rott, Marcel Veber und Horst Zeinz. 2014. »Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung.« In *Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2014. Thementeil Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule. Allgemeiner Teil*, herausgegeben von Klaus Zierer, 16–34. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Frühauf, Theo. 2008. »Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick.« In *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis.*, herausgegeben von Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff, 11–32. Marburg: Lebenshilfe.
- Forsa. 2017. *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstel-*

- lungen, Erfahrungen. *Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017\\_05\\_10\\_Inklusion\\_an\\_Schulen\\_Auswertung.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf)
- Füssel, Marian. 2007. *Michel de Certeau: Geschichte, Kultur, Religion*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Görtler, Sophie-Cathérine. 2017. »Instrumente der inklusiven Schulentwicklung.« In *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde*, herausgegeben von Vera Moser und Marina Egger, 144–161. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrich, Martin, Michael Urban und Rolf Werning. 2013. »Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule.« In *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Hans Döbert und Horst Weishaupt, 69–133. Münster et al.: Waxmann.
- Hennemann, Thomas, Jürgen Wilbert und Clemens Hillenbrand. 2014. *Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann: Mehrebenenanalyse 2010–2012. Abschlussbericht*. Köln: Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung Universität zu Köln.
- Hess, Doris, Michael Ruland, Maurice Meyer und Jacob Steinwede. 2019. *Schulische Inklusion. Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf*. Bonn: infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH. [https://www.aktion-mensch.de/inklusion/dam/jcr:b64adb9-4a2b-4a79-b3ac-98591937293f/Studie%20inkl.Bildung\\_Langfassung\\_barrierefrei.pdf](https://www.aktion-mensch.de/inklusion/dam/jcr:b64adb9-4a2b-4a79-b3ac-98591937293f/Studie%20inkl.Bildung_Langfassung_barrierefrei.pdf)
- Jerusalem, Matthias (Hrsg.) und Dieter Hopf (Hrsg.). 2002. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 28–53. – (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44).
- Jordan, Anne, Gonul Kircaali-Iftar und C. T. Patrick Diamond. 1993. »Who has a Problem, the Student or the Teacher? Differences in Teachers' Beliefs. About Their Work with At-risk and Integrated Exceptional Students.« *International Journal of Disability, Development and Education* 40, no 1: 45–62. doi: 10.1080/0156655930400104
- Kaplan, Robert S. 1997. *Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (Handelsblatt-Reihe).
- Kaplan, Robert S. und David P. Norton. 2004. *Strategy Maps: Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes*. Boston: Harvard Business Review Press.
- KOLLUX. 2008. *Leitfaden für das Schulmanagement-Programm 2008*. Berlin: Cornelsen.
- Kultusministerkonferenz. 2004. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (08.04.2019).
- Kultusministerkonferenz. 2018. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 11.10.2018*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (08.04.2019).
- Kunter, Mareike und Britta Pohlmann. 2009. »Lehrer.« In *Pädagogische Psychologie*, herausgegeben von Elke Wild und Jens Möller, 262–280. Heidelberg: Springer Verlag.
- Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). 2016. *Schulprogrammarbeit an sächsischen Schulen*. Ra-

- debeul: Sächsisches Bildungsinstitut. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/26707/documents/38681>
- Langenohl, Andreas. 2008. »Die Schule als Organisation. Gefälligkeitsübersetzung: The school as an organization.«. In *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, herausgegeben von Herbert Willems, 817–833. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Locke, Edwin A. 1976. »The nature and causes of job satisfaction.« In *Handbook of industrial and organizational psychology*, herausgegeben von Marvin D. Dunnette, 1297–1349. Chicago: Rand McNally.
- Mayring, Philipp. 2008. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Melzer, Conny, Clemens Hillenbrand, David Sprenger und Thomas Hennemann. 2015. »Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien.« *Erziehungswissenschaft* 26 (51): 61–80.
- Moser, Vera. 2017. »Inklusion und Organisationsentwicklung.« In *Inklusion und Schulentwicklung*, herausgegeben von Vera Moser und Marina Egger, 15–30. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, Vera und Marina Egger. 2017. »Einleitung.« In *Inklusion und Schulentwicklung*, herausgegeben von Vera Moser und Marina Egger, 9–14. Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, Günther. 1997. »Die Schule als ›Caring-Community.«« In *Geschlechterverhältnisse in der Behindertpädagogik: Subjekt/Objekt-Verhältnisse in Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Wolfgang Jantzen, 146–154. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Rolf, Hans-Günter. 2007. *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolf, Hans-Günter. 2016. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Pitts Santoli, Susan, John Sachs, Elizabeth A. Romey und Stephen McClurg. 2008. »A Successful Formula for Middle School Inclusion: Collaboration, Time and Administrative Support.« *RMLE Online* 32, no 2: 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462055>.
- Scheer, David und Désirée Laubenstein. 2018. *Schulische Inklusion entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwab, Susanne. (2015). »Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen.« *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47 (4): 177–187.
- Soodak, Leslie C. 2003. »Classroom Management in Inclusive Settings.« *Theory into Practice* 42, no.4 (Herbst): 327–333. doi: 10.1207/s15430421tip4204\_10
- Spieß, Kurt. 1997. *Qualität und Qualitätsentwicklung. Eine Einführung*. Aarau: Sauerländer.
- The Boston Consulting Group. 1988. *Vision und Strategie*. München: Econ.
- Trumpa, Silke, Frauke Janz, Vera Heyl und Stefanie Seifried. 2014. »Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, no. 3 (November): 241–256.
- Heyl, Vera und Stefanie Seifried. 2014. »Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!?: Einstellungsforschung zu Inklusion.« In *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*, herausgegeben von Silke Trumpa, Stefanie Seifried, Eva-Kristina Franz und Theo Klauß, 47–60. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- UNESCO. 1996. *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität.« Spanien, 7. – 10. Juni 1994*. Wien: Österreichische UNESCO Kommission.
- Urton, Karolina, Moritz Börner-Ringleb, Johanna Krull, Jürgen Wilbert und Thomas Hennemann. 2018. »Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmen-modells.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69: 40–52.

- Vaupel, Wolfgang. 2012. »Medienkompetenz ist Lernkompetenz.« In *Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft: Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen*, herausgegeben von Harald Gapski, 25–28. Düsseldorf: kopaed-Verlag.
- Wagner, Cornelia und Jana Rückmann. 2017. »Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein aktueller Überblick mit dem Schwerpunkt der schulinternen Evaluation.« In *Berufsbildung, eine Renaissance?: Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ...*, herausgegeben von Peter Schlögl, Michaela Stock, Daniela Moser, Kurt Schmid und Franz Gramlinger, 253–264. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wember, Franz B. 2013. »Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 10: 380–388.
- Wilbers, Karl. 2012. *Wirtschaftsunterricht gestalten: Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge*. Berlin: epubli.
- Wocken, Hans. (2011): »Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang.« *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80>
- UN-BRK 2008: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (11.04.2019).

## Die Autorinnen

*Fanny Hösel* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Gruppe Qualifizierungs- und Kompetenzmanagement am Fraunhofer-Zentrum für Internationales Management und Wissensökonomie IMW. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Bildungs- und Lerntheorien, Biografieforschung und Qualitative Sozialforschung.

*Kontakt:* fanny.hoesel@imw.fraunhofer.de

*Ariane Bößneck, Dr.*, ist Vertretungsprofessorin am Institut für Rehabilitationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Gefühls- und Verhaltensstörungen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Präventions- und Transitionsforschung, Positive Peerkultur, Resilienzforschung sowie qualitative Forschungsmethoden und deren Triangulation.

*Kontakt:* ariane.boessneck@paedagogik.uni-halle.de

*Anzhela Preissler* ist Leiterin der Gruppe Qualifizierungs- und Kompetenzmanagement am Fraunhofer-Zentrum für Internationales Management und Wissensökonomie IMW. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Kompetenzmanagement, Lernprozessmanagement und Organisationsentwicklung.

*Kontakt:* anzhela.preissler@imw.fraunhofer.de

# Weiterbildendes Studium »Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit« an der Universität Paderborn

## Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion

*Lisa Berkel-Otto, Lydia Böttger, Nele Fischer, Tetyana Vasylyeva, Svenja Hammer & Constanze Niederhaus*

Journal für Psychologie, 27(2), 237–262

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-237>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Eine Facette von Vielfalt im schulischen Kontext und damit einen Aspekt von Inklusion stellt migrationsbedingte Mehrsprachigkeit dar. Die weit verbreitete Diskussion um Deutsch als Zweitsprache und durchgängige Sprachbildung kann daher als Teil der Diskussion um Inklusion betrachtet werden und hat wie diese eine hohe Relevanz für Lehrkräfte.

Dieser Beitrag zeigt auf, über welchen Grad an Zufriedenheit mit dem weiterbildenden Studienprogramm berichtet wird und inwieweit sich die Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenzen und Überzeugungen der an dieser Weiterbildung teilnehmenden Lehrkräfte entwickelt haben. Neben einer Zufriedenheitsumfrage wurden die Kompetenzen in einem Prä-Post-Design mit einem Paper-Pencil-Test erfasst und die Überzeugungen mit einem entsprechenden Fragebogen erhoben.

Vor dem Hintergrund der Forderung nach innovativen und wirksamen Lehrangeboten liefert der Beitrag inhaltliche und konzeptuelle Einblicke für Ausgestaltungsmöglichkeiten und deren Evaluation und somit Impulse für die (Weiter-)Entwicklung von Lerngelegenheiten in der Lehreraus- und -fortbildung, vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung.

*Schlüsselwörter:* Lehrkräfteweiterbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Zufriedenheit, Kompetenzmessung, Überzeugungen

## Summary

Further education course »German as a Second Language and Multilingualism« at the University of Paderborn. Design and evaluation of a professionalization measure in the field of inclusion

One of the aspects of diversity in the context of school and education and therefore a facet of inclusion is migration-related multilingualism. That is the reason why the professionalization of well-qualified teachers in the field of teaching multilingual learners is more important than ever.

This article shows if and how satisfied the participating teachers are with the course program. It also indicates how far the competencies and beliefs regarding multilingual learners in the professional development program »German as a foreign and second language and multilingualism« develop throughout the program. A survey on satisfaction has been conducted. Data concerning competencies have been collected with a paper and pencil test, beliefs with a questionnaire.

The article provides content-related and conceptual insights for different learning settings and their evaluation and therefore serves the demand for innovative and effective course concepts. Hence, it offers new ideas and impulses for (further) development of learning opportunities for professional development and also teacher training.

*Key words:* teacher training, multilingualism, inclusion, satisfaction, competence measurement, beliefs

## 1 Einleitung

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung<sup>1</sup>, die seit dem Jahr 2009 rechtskräftig ist, zielt(e) unter anderem auf die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ab. Wird von einem breiten Inklusionsbegriff ausgegangen, der Diversitäten auf allen Ebenen als Normalfall konstituiert, so sind migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und sprachlich heterogene Klassenzimmer als Teil eines inklusiven Konzeptes anzusehen (vgl. hierzu auch Riemer 2017). Um die Lehrkräfte für die sich daraus ergebenden hohen Anforderungen zu qualifizieren, wurden in den vergangenen Jahren in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung (Ausbildung bzw. Studium, Referendariat und Fort- und Weiterbildung) etliche Angebote geschaffen (siehe für einen ausführlichen Überblick Baumann 2017; Lütke 2017). Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW)<sup>2</sup> etablierte sich beispielsweise das Modul »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)«, welches alle Lehramtsstudierenden durchlaufen. In der dritten Phase der Lehrerbildung wurden ebenfalls Angebote konzipiert. So richtete das Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Lan-

des NRW an allen lehrerbildenden Hochschulen Weiterbildungsstudiengänge (WBS) im Bereich »Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache« ein.

In diesem Zuge wurde auch an der Universität Paderborn ein WBS für Lehrkräfte, die an allgemein- und berufsbildenden Schulen unterrichten, eingerichtet, das sich über die Dauer eines Semesters erstreckt und einen Arbeitsaufwand von 180 Stunden (sechs Credit Points<sup>3</sup>) umfasst. Neben Präsenzsitzungen und Workshops zu verschiedenen Themen wie Bedeutung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, methodisch-didaktische Prinzipien des DaF/DaZ- und des sprachbildenden Unterrichts, Grundlagen des Zweitspracherwerbs und der Alphabetisierung, Sprachstandsdiagnostik, Traumapädagogik und Lehrmaterialien absolvieren die Teilnehmenden auch daran anknüpfende Online-Aufgaben, die den direkten Transfer dieser Inhalte auf den eigenen Unterricht ermöglichen.

Um Aussagen über das Konzept dieses WBS an der Universität Paderborn treffen und daraus Weiterentwicklungsmöglichkeiten ableiten zu können, wurden die im Sommersemester 2017 eingeschriebenen Lehrkräfte evaluativ eng begleitet. In einem Prä-Post-Design wurden die Kompetenzen der Lehrkräfte hinsichtlich des Unterrichtens mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler (SuS) mit dem im Projekt »Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZKom)« (Ehmke et al. 2018) entwickelten Testinstrument gemessen. Die Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in der Schule wurden mit einem Fragebogen erhoben (Fischer und Ehmke 2019). Weiterhin wurde eine Umfrage zur Zufriedenheit hinsichtlich verschiedener Faktoren wie Inhalte, Konzeption, Praktikabilität und empfundener Relevanz von Inhalten des WBS durchgeführt.

## **2 Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 Inklusion, Sprache und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit**

Bereits vor mehr als zehn Jahren wurde die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung unter dem Oberbegriff Inklusion verabschiedet. Dennoch ist bis heute unklar, worauf sich Inklusion ganz genau bezieht.

Eine Ursache hierfür ist die Ko-Existenz eines engen und eines weiten Inklusionsbegriffs. Während ein enger Inklusionsbegriff vor allem Menschen mit speziellen Beeinträchtigungen (UN-Konvention, Artikel 24) fokussiert, umfasst ein weiter Inklusionsbegriff »sämtliche Heterogenitätsdimensionen« (Riemer 2017) und zielt damit

»auf den Abbau von Bildungsbarrieren und volle soziale Partizipation aller Menschen unabhängig von ihrer Herkunft und ihren sozialen, ökonomischen Benachteiligungen, ihrer

Herkunfts- oder Familiensprache, ihrer Hautfarbe, ihrem Geschlecht, ihren sexuellen und anderen Orientierungen, ihrem Glaubensbekenntnis oder ihrer Behinderung« (ebd., 175),

ab. Der vorliegende Beitrag schließt sich ausdrücklich diesem weiten Inklusionsverständnis an und versteht migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bzw. *Sprachliche Diversität* entsprechend als Heterogenitätsdimension im Kontext von Inklusion. An dieser Stelle sei neben der Dimension *Sprachliche Diversität* auf die weiteren fünf Dimensionen der Vielfalt *Soziale Ungleichheit und Armut, Geschlecht und Gender, Migration, Forced Migration und Flucht, Behinderung* und *(Hoch-)Begabung* (vgl. Biewer, Proyer und Kreamer 2019) verwiesen: Auch wenn der Beitrag insbesondere Aspekte aus der Heterogenitätsdimension der Sprachlichen Diversität fokussiert, sind diese eng verknüpft mit den Dimensionen der *sozialen Ungleichheit und Armut*, als mögliches Resultat sprachlicher Diversität, und *Migration und Flucht*.

Abgelehnt werden hingegen Tendenzen, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Diversität »in die Nähe eines Sondertatbestands sonderpädagogischer Förderung zu rücken« (Riemer 2017, 175) oder die Tatsache, Deutsch als Nicht-Erstsprache zu sprechen, als (spezielle) Beeinträchtigung zu betrachten.

Einen Hinweis auf die hohe Relevanz der Professionalisierung von Lehrkräften im Themenfeld migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und durchgängige Sprachbildung im Kontext von Inklusion liefern neben dem Bestreben nach Inklusion auch Daten der Bildungsforschung: Etliche Studien, darunter auch große Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, haben gezeigt, dass Ungleichheiten bezüglich des sozioökonomischen Hintergrunds oder der Herkunft noch immer nicht von Schule aufgefangen werden können (Klieme et al. 2010; Walter und Stanat 2008; Weis et al. 2018). Damit ist neben dem sozioökonomischen Hintergrund die Herkunft noch immer ein starker Prädiktor für schulischen (Miss-)Erfolg. Weiterhin zeigt sich, dass verzerrte Lehrkräfteerwartungen die Kompetenzentwicklung von Kindern beeinflussen (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2017) und (angehende) Lehrkräfte im Hinblick auf Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik in der Migrationsgesellschaft nur unzureichend qualifiziert sind (Stiftung Mercator 2017).

Das bedeutet für die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache, dass als Voraussetzung für einen gelingenden sprachbildenden (Fach)Unterricht Mehrsprachigkeit als Chance und nicht als Hindernis von Lehrkräften wahr- und angenommen werden sollte (Gogolin 2008; Tracy 2014). Lehrkräfte müssen für die sprachliche und kulturelle Heterogenität ihrer Lernenden sensibilisiert werden und diese als Normalfall akzeptieren. Nur dann können eine sprachensible Schulentwicklung (Krumm 2017) sowie die Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität, sprachliche Bildung und Förderung als Teil der inklusiven Schule gelingen (Becker-Mrotzek und Roth 2017).

Bezüglich einer inklusiven Schule bzw. inklusiven Lehrens und Lernens beziehen wir uns im vorliegenden Beitrag auf das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – DiMiLL* (Rödel, Frohn und Moser 2019). Hier lässt sich das Thema Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache zum einen in die Ebene *gesamtgesellschaftliche Bedingungen* (ebd.) einordnen, da ein Zusammenhang von Sprache und gesellschaftlicher Teilhabe besteht. Zum anderen wird es mit Blick auf die Umsetzung sprachbildenden Fachunterrichts auch der Ebene *fachdidaktische Bedingungen* (Rödel und Lütke 2019, 84 in ebd.) sowie im Hinblick auf Ressourcen und Kooperation der Beteiligten den *schulorganisatorischen Bedingungen* zugeordnet.

## 2.2 Wirkung von Lehrkräfteweiterbildung

Die Lehrkräftebildung in Deutschland ist in drei Phasen gegliedert. In der ersten Phase besuchen die Studierenden eine Hochschule und absolvieren dort ein theorieorientiertes Lehramtsstudium. Die zweite Phase ist der Vorbereitungsdienst (Referendariat). In NRW dauert diese Phase 18 Monate und ist durch einen hohen Praxisanteil geprägt. Die Lehrkräftefort- und -weiterbildung stellt die dritte Phase dar. Hier bilden sich die Lehrkräfte zu Themen weiter, die ihre Schule oder die eigenen Interessen vorgeben.

Die Erforschung der Wirksamkeit dieser drei Phasen erfolgte bislang unterschiedlich stark. Während zahlreiche Befunde über die erste und zweite Phase vorliegen (Paetsch et al. 2020), rückte die dritte Phase erst in den letzten Jahren in den Fokus der Wirksamkeitsforschung (Lipowsky 2010). Bezüglich der Erforschung der Wirkungsweise von Fortbildungen unterscheidet das Modell von Frank Lipowsky vier Ebenen, die die Reichweite weiterbildender Maßnahmen einordnen.

- Ebene 1 – Die Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen
- Ebene 2 – Erweiterung der Lehrerkognitionen
- Ebene 3 – Unterrichtspraktisches Handeln
- Ebene 4 – Effekte auf Schüler/innen

Die hier beschriebene Evaluationsstudie liefert einen Beitrag für die Erforschung der Wirksamkeit von Lehrkräfteweiterbildung. Dabei wird zum einen die Ebene 1 fokussiert, indem die Ergebnisse des Einsatzes eines Zufriedenheitsfragebogens dargestellt werden. Zum anderen werden Daten zur Wirkung des Weiterbildungsstudiums auf die Lehrerkognitionen präsentiert, die mittels des DaZKom-Tests und eines Beliefs-Fragebogens erhoben wurden und die sich auf die Ebene 2 des Modells beziehen. Im Folgenden werden die drei erfassten Elemente Zufriedenheit, Wissen sowie Beliefs näher erläutert.

## 2.2.1 Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen: Zufriedenheit

Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen auf Fortbildungsmaßnahmen werden häufig erhoben. Das mit Blick auf Lehrerfortbildung entwickelte Modell von Lipowsky (2010) berücksichtigt folgende vier Faktoren, die die Zufriedenheit mit einer Fortbildungsmaßnahme beeinflussen: Der Bezug auf den Unterricht und das Curriculum, der kollegiale Austausch und Partizipationsmöglichkeiten, eine angenehme Atmosphäre sowie die Professionalität der Moderatoren. Aktuelle Studien zeigen allerdings keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und der Änderung von Kognitionen sowie einem veränderten beruflichen Handeln der Lehrkräfte (Goldschmidt und Phelps 2007, vgl. den Überblick in Lipowsky und Rzejak 2012, 3). Somit ist die Zufriedenheit der Lehrkräfte kein Indikator für den Fortbildungserfolg. Dennoch ist die Zufriedenheit nicht zu vernachlässigen, da zum einen »ein Minimum an Akzeptanz eine notwendige, wenngleich eben keine hinreichende Voraussetzung für einen erfolgreichen Lern- und Transferprozess darstellt« und sich die Akzeptanz einer Fortbildung zum anderen »eher indirekt – über das Engagement und die Intensität der Nutzung der Fortbildungsangebote durch die Lehrer/innen – auf den Lern- und Transferprozess auswirk(t)« (Lipowsky 2010, 54). Laut Lipowsky und Rzejak (2012) setzt der Erfolg einer Fortbildung häufig längere und meist anstrengende Lernprozesse voraus, sodass Fortbildungen unter Umständen auch Unzufriedenheit, Zweifel oder Irritationen bei Lehrkräften auslösen können, die auch durch das Infragestellen bestehender Überzeugungen durch die Fortbildungsinhalte bedingt sein können.

In der Trainingsforschung hingegen konnten engere Zusammenhänge zwischen der subjektiv empfundenen Relevanz und Nützlichkeit und dem Wissenszuwachs sowie dem beruflichen Handeln aufgezeigt werden (Hagemann und Kluge 2014). Obwohl diese Erkenntnisse nicht in Bezug auf Lehrkräftefortbildungen gewonnen wurden, geht Lipowsky (2014) davon aus, dass sich die empfundene Relevanz auch auf die Motivation der Lehrkräfte auswirkt und möglicherweise sogar eine Schlüsselvariable für deren Wirksamkeit darstellt.

Die vorliegende Untersuchung erfasst daher sowohl die Zufriedenheit als auch die empfundene inhaltliche Relevanz des Weiterbildungsangebotes.

## 2.2.2 Erweiterung der Lehrerkognitionen: Wissen

Der Lipowskys Modell zugrundeliegende Kompetenzbegriff (Lipowsky 2006) geht auf Weinert (2001) zurück und setzt sich aus kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Anteilen einer Person zusammen. Die kognitiven Fähigkeiten werden an dieser Stelle noch einmal in Bezug auf Bromme (1997, professionelles Lehrwissen) um

	Dimension	Subdimension	Facetten		
			Stufe I	Stufe II	Stufe III
<b>DaZ-Kompetenz</b>	Fachregister (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	<i>Morphologie</i>		
			<i>(Lexikalische) Semantik</i>		
			<i>Syntax</i>		
			<i>Textlinguistik</i>		
		Semiotische Systeme	<i>Darstellungsformen</i>		
			<i>Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen</i>		
	<i>Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit</i>				
	Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)	Zweitspracherwerb	<i>Interlanguage-Hypothese</i>		
			<i>Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung</i>		
			<i>Gesteuerter vs. Ungesteuerter Zweitspracherwerb</i>		
			<i>Literacy/Bildungssprache</i>		
		Migration	<i>Sprachliche Vielfalt in der Schule</i>		
			<i>Umgang mit Heterogenität</i>		
	Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)	Diagnose	<i>Mikro-Scaffolding</i>		
			<i>Makro-Scaffolding</i>		
<i>Umgang mit Fehlern</i>					
Förderung		<i>Mikro-Scaffolding</i>			
		<i>Makro-Scaffolding</i>			
		<i>Umgang mit Fehlern</i>			

Abbildung 1: Kompetenzmodell DaZKom

epistemologische Überzeugungen und selbstbezogene Kognitionen von Lehrpersonen erweitert.

Für die Erfassung von Lehrerkognitionen bzw. Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache existieren im Bereich der empirischen Kompetenzmessung bislang lediglich zwei Testinstrumente. Während das Projekt SprachKoPF Kompetenzen für den Bereich der Sprachförderung von pädagogischem Fachpersonal im Vorschulbereich fokussiert (Tracy et al. 2014), beschäftigt sich das Projekt DaZKom mit Deutsch als Zweitsprache-Kompetenzen angehender Lehrkräfte (Ehmke et al. 2018).

Im Projekt DaZKom wurde auf Basis einer Analyse von 60 Curricula deutscher Universitäten und Institutionen ein Kompetenzmodell entwickelt, welches Deutsch als Zweitsprache-Kompetenzen angehender Lehrkräfte modelliert (Carlson und Präg 2018; siehe Abbildung 1). Es besteht aus drei Dimensionen, welche sich in Subdimensionen und diese wiederum in unterschiedliche Facetten aufgliedern.

Basierend auf diesem Modell wurden ein Testinstrument entwickelt und Validierungsstudien durchgeführt (Hammer et al. 2015, Hammer und Ehmke 2018), mit dem

die DaZ-Kompetenzentwicklung angehender und praktizierender Lehrkräfte ermittelt werden kann (Paetsch et al. 2019; Hammer und Berkel-Otto 2019).

Daran anknüpfend wurde ein Standardsetting durchgeführt basierend auf einer Stichprobe von 1.383 Studierenden verschiedener deutscher Universitäten. Ein Expertenrating mit sechs Experten aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache aus der Forschung sowie der Praxis ermittelten hierbei drei Kompetenzstufen, die als Standard gelten sollen (Gültekin-Karakoç 2018):

- Unter Mindeststandard – unspezifischer Ansatz zu DaZ: realisieren beispielsweise unspezifisch die Rolle der Sprache beim Lernen, verfügen über linguistisches Basiswissen und können zwischen konzeptionell mündlicher und schriftlicher Sprache unterscheiden.
- Mindeststandard – für DaZ sensibilisiert: kennen beispielsweise den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, haben selektive DaZ-Kenntnisse und erste Ideen zur DaZ-Förderung.
- Regelstandard – über DaZ informiert: kennen beispielsweise Sprachförderelemente und können Unterrichtsinteraktionen, Produktionen von Schülern sowie Lehr- und Lernmaterial analysieren.

### 2.2.3 Erweiterung der Lehrerkognitionen: Überzeugungen/Beliefs

Neben dem Wissen zählen auch *beliefs* bzw. Überzeugungen zu den Lehrerkognitionen. Der vorliegende Beitrag bezieht sich neben der Bezeichnung *beliefs* vor allem auf das deutschsprachige Synonym der Überzeugungen (Reusser et al. 2011, 479). Überzeugungen sind angelehnt an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) ein bedeutender Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Sie werden mit verallgemeinernden Konstrukten verglichen, die Handlungsentscheidungen erleichtern sollen (Sigel 1985), und stellen daher für Lehrkräfte, die in ihrem Berufsalltag häufig unter Zeitdruck Entscheidungen treffen bzw. entsprechende Handlungen ergreifen müssen, ein grundlegendes Orientierungsgerüst dar (Blömeke und Oser 2012). Immer mehr Studienergebnisse sprechen dafür, dass der gezielte Einfluss von Wissen zu einer Veränderung von Überzeugungen führen kann (u. a. Hachfeld et al. 2012; Hartwig et al. 2017). Wissen und Überzeugungen werden daher, angelehnt an Blömeke et al. (2008), als sich wechselseitig beeinflussend angesehen.

Die Forschung zu *beliefs* im Allgemeinen nimmt im deutschsprachigen Raum stetig zu, doch vor allem quantitative Studien zu den Überzeugungen von angehenden und bereits ausgebildeten Lehrkräften hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität sind nur vereinzelt zu finden (Riebling 2013; Maak et al. 2015; Hammer et al. 2016; Fischer et al. 2018; Fischer und Ehmke 2019). Ein Großteil der Studien hat zum Ergebnis, dass die Überzeugungen der befragten Lehrkräfte grundsätzlich eine positive

Tendenz aufzeigen, es aber vor allem in Hinblick auf die praktische Umsetzung von sprachsensiblen Fachunterricht nach wie vor Vorbehalte und Unsicherheiten gibt. Verschiedene Studien fordern daher eine stärkere Reflexion der eigenen Überzeugungen in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung (u. a. Wischmeier 2012; Hallitzky und Schliessler 2008; Fischer 2018).

### 3 Forschungsdesign

#### 3.1 Forschungsfragen

Folgende Fragen standen im Fokus dieser Studie:

1. Wie zufrieden sind die Lehrkräfte mit dem WBS? Als wie relevant für die berufliche Praxis werden die Inhalte empfunden?  
Vor dem Hintergrund der freiwilligen Teilnahme der Lehrkräfte am WBS bis zu dessen Abschluss wird angenommen, dass sie die Inhalte des WBS für relevant halten und aus diesem Grund mit dem Studium zufrieden sind.
2. Kann für die teilnehmenden Lehrkräfte des WBS ein Wissenszuwachs im Bereich Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden?  
Vor dem Hintergrund, dass im WBS Inhalte und Konzepte vermittelt werden, die Bestandteil des DaZ-Kompetenzmodells sind, wird von einem Wissenszuwachs ausgegangen.
3. Kann für die teilnehmenden Lehrkräfte des WBS eine positive Veränderung der Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht festgestellt werden?  
Vor dem Hintergrund, dass Überzeugungen als veränderbar gelten, wird erwartet, dass sich die Überzeugungen der Teilnehmenden durch das WBS positiv entwickeln, da Wissen zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht vermittelt wurde.

#### 3.2 Instrumente

##### *Zufriedenheit*

Aussagen dazu, wie zufrieden die Lehrkräfte mit dem WBS sind und für wie relevant sie die Inhalte halten, wurden mit einem Fragebogen am Ende der Fortbildung erfasst. Der Fragebogen wurde mit dem Ziel, einen möglichen Entwicklungsbedarf für das WBS aufzuzeigen, von den WBS-Dozentinnen zur Veranstaltungsevaluation erarbeitet. Der Fragebogen umfasst sechs Rubriken – *WBS allgemein, Begleitung und*

*Betreuung durch Dozenten, Seminare* mit dem Schwerpunkt *Inhalte, Blended-Learning-Format, von externen Dozenten gehaltene Workshops* sowie *Unterstützung durch das berufliche Umfeld* – und enthält insgesamt 26 geschlossene und offene Fragen sowie ein Freitextfeld.

Zufriedenheit wurde anhand von insgesamt sieben Fragen, sechs geschlossenen und einer offenen, in den Rubriken *WBS allgemein* und *Seminare* erfasst. Die geschlossenen Fragen adressieren den *Aufbau*, das *inhaltliche Niveau des Studiums*, die *Atmosphäre in den Seminaren* sowie die *Erfüllung von Erwartungen an das Studium*. Die Teilnehmenden konnten die entsprechenden Fragen anhand von Likert-Skalen mit vier Abstufungen (sehr gut ... schlecht) beantworten. Die Skala zum inhaltlichen Niveau hatte fünf Abstufungen (zu hoch ... zu niedrig). Die offene Frage erfasst Gründe, warum die Erwartungen an das Studium erfüllt bzw. nicht erfüllt wurden. Die inhaltliche Relevanz wurde mithilfe von drei Fragen erfasst. Eine offene Frage verlangt eine Aufzählung von Inhalten, die für die Teilnehmenden relevant waren. Zwei geschlossene Fragen beziehen sich auf die Relevanz der beiden extern angebotenen Workshops und erfragen diese mithilfe vierstufiger Likert-Skalen (sehr relevant ... nicht relevant). Die Teilnehmenden konnten außerdem angeben, dass sie am Workshop nicht teilgenommen haben.

### *Wissen*

Das Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und zum Unterrichten migrationsbedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler wurde in der ersten und in der letzten Sitzung der Weiterbildung mithilfe des im Projekt *DaZKom* entwickelten Paper-Pencil-Tests erhoben. Der Test dauert 40 Minuten und beinhaltet 47 Items (zwölf offen, elf halboffen, 24 geschlossen). Entsprechend dem DaZKom-Modell, welches die drei Dimensionen »Fachregister«, »Mehrsprachigkeit« und »Didaktik« umfasst, verteilen sich die Items auf ebendiese.

Insgesamt weist der Test eine EAP/PV-Reliabilität von  $\alpha = 0,78$  auf. Jedes Item enthält authentisches Stimulusmaterial (Schüler-Lehrer-Interaktionen, authentische Schülertexte, Textaufgaben aus Mathematiklehrwerken, Fallbeispiele). Abbildung 2 zeigt ein Beispielitem.

### *Beliefs*

Die Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht wurden anhand eines empirisch erprobten Instruments erfasst (Fischer und Ehmke 2019). Das Fragebogeninstrument basiert auf einem theoretischen Modell, das aus einer umfassenden Literaturrecherche abgeleitet wurde (Fischer 2018)<sup>4</sup>. Es umfasst insgesamt 21 Items, bei denen die Zustimmung der Teilnehmenden auf einer vierstufigen Likert-Skala abgefragt wird (1 = stimme überhaupt nicht zu ... 4 = stimme

<b>Da Vinci</b>		
Folgende Aufgabe möchten Sie in der nächsten Unterrichtsstunde einsetzen:		
Leonardo da Vinci (1452-1519) beschreibt die idealen Maße eines Menschen so:		
„Die gesamte Hand entspricht einem Zehntel der Körpergröße. Der Fuß macht den siebten Teil der Größe eines Menschen aus. Vom Kinn bis zum Scheitel ist es ein Achtel. Die Entfernung von der Kinns Spitze bis zur Nase und vom Haaransatz zu den Augenbrauen ist immer die gleiche und entspricht, wie das Ohr, einem Drittel des Gesichts.“		
Miss deine Körpergröße. Wie lang müssten deine Hände, deine Füße, dein Gesicht oder deine Ohren nach da Vinci sein?		
<b>1. Welche sprachlichen Elemente erkennen Sie in der Aufgabe? Kreuzen Sie die richtige Antwort an und nennen Sie gegebenenfalls ein Beispiel aus dem Text.</b>		
	Ja	Nein
	<i>Wenn ja, welche? Nennen Sie jeweils ein Beispiel</i>	
Imperative (Aufforderungsverben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 2: Beispielitem Paper-Pencil-Test (aus Ehmke et al. 2018)

völlig zu). Das Instrument gliedert sich in drei Teilskalen auf (vgl. Tabelle 1). Die Skala (1) *Sprachgebrauch zu Hause* erfasst epistemologische Überzeugungen der Probanden über den häuslichen Sprachgebrauch von migrationsbedingt mehrsprachigen SuS. Überzeugungen zu (2) *Mehrsprachigkeit im Fachunterricht* beziehen sich konkret auf die Gestaltung des Fachunterrichts in Bezug auf das Zulassen beziehungsweise die Unterdrückung von den Herkunftssprachen mehrsprachiger Lernender. Die Skala (3) *Zuständigkeit für Sprachförderung* im Fachunterricht beinhaltet Aussagen, die Aufschlüsse über das Rollenverständnis in Hinblick auf Sprachförderung im Fachunterricht zulassen.

Skala	Items	$\alpha_{t1}$	$\alpha_{t2}$
Gesamtskala	21	.72	.79
(1) Sprachgebrauch zu Hause	5	.78	.77
(2) Mehrsprachigkeit im Fachunterricht	7	.66	.71
(3) Zuständigkeit für Sprachförderung	9	.68	.68

Tabelle 1: Übersicht der eingesetzten Skalen zu Überzeugungen

### 3.3 Stichprobe

Im Sommersemester 2017 nahmen insgesamt 43 Teilnehmende (31 weiblich; zwölf männlich) am WBS teil. Diese waren im Durchschnitt 37 Jahre alt und unterrichteten durchschnittlich bereits fünf bis neun Jahre. 34 Teilnehmende gaben Deutsch als ihre Erstsprache an.

23 der 40 Teilnehmenden nahmen an dem WBS für berufliche Schulen (Gruppe B) teil, welches im Sommersemester spezifisch für Lehrkräfte von vier beruflichen Schulen in NRW als In-House-Konzept angeboten wurde. Die anderen 17 Teilnehmenden nahmen an dem WBS für Lehrkräfte aller Schulformen (Gruppe A) teil, welches in den Räumlichkeiten der Universität Paderborn angeboten wurde.

### 3.4 Methodisches Vorgehen

Die Auswertung der Fragebögen zur Zufriedenheit erfolgte induktiv durch Kategorienbildung aus dem Datenmaterial. Für die Auswertung der Antworten auf geschlossene Fragen wurde für die Ermittlung von Gruppenunterschieden zwischen zwei unabhängigen Stichproben der Mann-Whitney-*U*-Test (Wilcoxon Rangsummen-Test) verwendet, der überprüft, ob die zentralen Tendenzen zweier unabhängiger Stichproben verschieden sind. Der Mann-Whitney-*U*-Test wird verwendet, wenn die Voraussetzungen für einen *t*-Test für unabhängige Stichproben nicht erfüllt sind. Ebenso eignet sich der Test besonders für kleine Stichproben.

Die Dateneingabe und -analyse des Paper-Pencil-Kompetenztests und des Fragebogens zu Überzeugungen erfolgte mit SPSS 25 (IBM 2017).

Der Kompetenztest wurde auf Basis des Rasch-Modells (Rost 2004) unter Einsatz des Programms *ConQuest* (Adams et al. 2012) skaliert. Fehlende Werte wurden als falsche Antworten gewertet. Die Item-Parameter der Normierungsstichprobe des DaZKom-Projekts wurden zur Ermittlung der Personenfähigkeitsschätzer (Weighted Likelihood Estimates – WLE) herangezogen. Um den Kompetenzzuwachs zu messen wurde die Effektstärke *Cohen's d* (Cohen 1988) berechnet und ein Test zur Ermittlung signifikanter Mittelwertunterschiede durchgeführt.

Aufgrund der kleinen Teilstichproben wurde zur Ermittlung signifikanter Unterschiede zwischen Messzeitpunkt (t) 1 und 2 ebenfalls der Wilcoxon-Test eingesetzt (Schwarz 2016).

Für den Fragebogen zu Überzeugungen wurde ebenso vorgegangen. Um alle eingesetzten Items konsistent interpretieren zu können (z. B. hohe oder niedrige Ausprägung einer Skala), wurden negativ formulierte Items rekodiert.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Zufriedenheit

*(1) Wie zufrieden sind die Lehrkräfte mit dem WBS? Als wie relevant für die berufliche Praxis werden die Inhalte empfunden?*

Die Betrachtung der Ergebnisse zur Zufriedenheit ergibt, dass 93% aller Teilnehmenden den Aufbau des WBS als Blended-Learning-Angebot mit wöchentlichen Präsenzseminaren und zusätzlichen Workshops als gut bis sehr gut bewerten. Das inhaltliche Niveau betrachten 65% der Lehrkräfte als angemessen, wobei 19% es als hoch und 21% es als niedrig einschätzen. 88% aller Lehrkräfte würden den Studiengang weiterempfehlen. Die Atmosphäre in den Seminaren empfinden alle teilnehmenden Lehrkräfte als (sehr) angenehm. Die Erwartungen an das Studium haben sich bei 19% der Lehrkräfte voll und ganz erfüllt. Diese geben als Begründung vor allem an, dass sie »(sehr) viel gelernt« und »einen anderen Blickwinkel zum Lernen erhalten haben«. Bei 61% der Lehrkräfte haben sich die Erwartungen überwiegend erfüllt. Neben der positiven Begründung, viel gelernt zu haben, wird von diesen Lehrkräften Zeitdruck und Wiederholung bereits aus anderen Zusammenhängen bekannter Inhalte kritisiert sowie der Wunsch nach einem stärkeren Praxisbezug geäußert. 21% der Teilnehmenden gaben an, dass sich ihre Erwartungen an das Studium eher nicht erfüllt haben. Diese Antwort wird mit dem Wunsch nach mehr Praxisbezug, mehr Informationen zur deutschen Sprache und mit aus Studium und Referendariat bekannten Inhalten begründet.

Der Vergleich der Antworten beider Gruppen ergibt bei den meisten Fragen keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 2). Lediglich die Wahrnehmung des inhaltlichen Niveaus der Weiterbildung unterscheidet sich signifikant: Die Lehrkräfte der Gruppe A schätzen das inhaltliche Niveau der Weiterbildung im Vergleich zu den Teilnehmenden der Gruppe B als niedriger ein. Der Unterschied auf der Skala ist nach Cohen (1988) als klein bis mittel anzusehen.

	A		B		Z	p	r*
	MW	SD	MW	SD			
Aufbau	1.8	0.6	1.8	0.4	-.52	.604	–
Inhaltliches Niveau	3.2	0.6	2.8	0.5	-2.04	.041	.32
Erfüllung von Erwartungen	2.2	0.6	1.9	0.6	-1.25	.210	–
Atmosphäre	1.2	0.4	1.3	0.5	-.70	.069	–
Weiterempfehlung	1.2	0.4	1.0	0.2	-1.82	.486	–

Tabelle 2: Ergebnisse zur Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Weiterbildung

Auf die offene Frage »Was hat Ihnen besonders gefallen?« nannten die Teilnehmenden von den vier Faktoren, die laut Lipowsky (2010, 52) die Zufriedenheit von Lehrkräften mit Fortbildungen beeinflussen, am häufigsten den Praxisbezug und die Möglichkeit zu Austausch und Partizipation. Häufig wurden auch einzelne Seminarinhalte sowie die »thematische Vielfalt«, »die Sensibilisierung für sprachliche Schwierigkeiten der DaZ-Lerner« und »die Vermittlung von fachlichen Neuigkeiten« angeführt. Darüber hinaus gibt es Nennungen wie »Struktur« und »Aufbau des Seminars«.

Als inhaltlich besonders relevant empfanden die Teilnehmenden vor allem die Themen »Diagnostik« und »Sprachförderung im Fach«. Die Inhalte der Workshops wurden vor allem von den Teilnehmern der B-Gruppe als relevant eingeschätzt. Was die inhaltliche Relevanz der Workshops »Traumapädagogik« und »Alphabetisierung« angeht, so schätzten insgesamt 70% der Lehrkräfte den Workshop Traumapädagogik und 78% der Lehrkräfte den Workshop Alphabetisierung als (sehr) relevant.

	A		B		z	P	r*
	MW	SD	MW	SD			
Traumapädagogik	1.6	0.8	1.5	0.8	-.13	.900	-
Alphabetisierung	1.5	0.9	1.6	0.7	-.61	.542	-

Tabelle 3: Ergebnisse zu empfundener inhaltlicher Relevanz der Themenbereiche »Traumapädagogik« und »Alphabetisierung«

Der Vergleich der Relevanz-Einschätzungen der Workshopteilnehmenden der beiden Gruppen zeigt keinen signifikanten Unterschied (vgl. Tabelle 3). Somit kann angenommen werden, dass die Lehrkräfte mit dem Weiterbildungsangebot zufrieden waren und es als relevant einschätzen.

## 4.2 Kognition – Facette Wissen

(2) Kann für die teilnehmenden Lehrkräfte des WBS ein Wissenszuwachs im Bereich Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden?

Die Analyse hinsichtlich der Kompetenzentwicklung im Bereich Deutsch als Zweitsprache durch das WBS zeigt, dass sich generell ein signifikanter Wissenszuwachs zwischen den beiden Messzeitpunkten t1 und t2 abbilden lässt (vgl. Tabelle 4). Auf den Skalen *Fachregister* und *Didaktik* zeigt sich ebenso, dass die teilnehmenden Lehrkräfte signifikant dazulernen. Für die Subskala *Mehrsprachigkeit* ist kein Kompetenzzuwachs

zu verzeichnen, allerdings starten die Teilnehmenden bei t1 auch schon mit einem deutlich höheren Wert als auf den anderen beiden Teilskalen.

	t1		t2		d	P
	M	SD	M	SD		
Gesamtskala	-0.007	0.632	0.544	0.701	0.825	<.01
Subskala Fachregister	-0.076	0.936	0.694	0.951	0.816	<.01
Subskala Didaktik	-0.717	1.457	0.260	1.257	0.719	<.01
Subskala Mehrsprachigkeit	0.427	0.520	0.518	0.575	–	n.s.

Tabelle 4: Kompetenzentwicklung Gesamtstichprobe

Bei der Gegenüberstellung der beiden Gruppen A und B zeigen sich Unterschiede, sowohl auf der Gesamtskala als auch auf den Subskalen (vgl. Tabelle 5). Während die Teilnehmenden der Gruppe A weder auf der Gesamtskala noch auf einer der drei Subskalen einen Kompetenzzuwachs zeigen, lässt sich für die Gruppe B ein signifikanter Kompetenzzuwachs sowohl auf der Gesamtskala als auch auf den Subskalen *Fachregister* und *Didaktik* verzeichnen. Für die Subskala *Mehrsprachigkeit* zeigt sich für beide Gruppen kein signifikanter Zuwachs.

	t1		t2		z-Wert	P
	M	SD	M	SD		
<b>Gesamtskala</b>						
Gruppe A	0,127	0,494	0,394	0,798	-1,444	n.s.
Gruppe B	-0,106	0,712	0,655	0,614	-4,107	<.01
<b>Subskala Fachregister</b>						
Gruppe A	0,055	0,671	0,505	1,066	-1,728	n.s.
Gruppe B	-0,172	1,096	0,833	0,853	-3,833	<.01
<b>Subskala Didaktik</b>						
Gruppe A	-0,551	1,396	0,160	1,611	-1,444	n.s.
Gruppe B	-0,840	1,519	0,334	0,949	-3,620	<.01
<b>Subskala Mehrsprachigkeit</b>						
Gruppe A	0,573	0,413	0,314	0,537	-1,681	n.s.
Gruppe B	0,320	0,572	0,669	0,566	-2,281	n.s.

Tabelle 5: Kompetenzentwicklung Gruppen A und B

Beim Blick auf die Entwicklung der Kompetenzstufen zeigt sich, dass, ähnlich wie bei der Stichprobe des Standard-Settings, sich zum Messzeitpunkt t1 mehr als 90% aller am WBS teilnehmenden Lehrkräfte lediglich auf der Stufe »Unter-Mindest-Standard« befinden (vgl. Tabelle 6). Drei Personen befinden sich auf dem »Mindest-Standard« und niemand der 40 Teilnehmer ist auf dem »Regel-Standard« zu finden. Nach der Teilnahme am WBS schaffen es 20% den »Mindest-Standard« und sogar 12,5%, also fünf Lehrkräfte, den »Regel-Standard« zu erreichen.

Ein Vergleich der beiden Gruppen A und B zeigt auch an dieser Stelle, dass die Lehrkräfte in der Gruppe B insgesamt deutlich bessere Ergebnisse erzielen, jedoch werden die verhältnismäßig schlechten Ergebnisse der Teilnehmenden in der Gruppe A etwas relativiert, da immerhin mehr als 40% (sieben Personen) den Mindest- oder sogar Regel-Standard erreichen.

Betrachtet man die Gesamtgruppe, kann also für die teilnehmenden Lehrkräfte des WBS ein Wissenszuwachs im Bereich Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden.

	t1		t2			Standard-setting (n = 1383)	
	Gesamt	A	B	Gesamt	A		B
Regel-Standard	0,0	0,0	0,0	12,5 (5)	5,9 (1)	17,4 (4)	1,5
Mindest-Standard	7,5 (3)	5,9 (1)	8,7 (2)	20,0 (8)	35,3 (6)	8,7 (2)	7,2
Unter-Mindest-Standard	92,5 (37)	94,7 (16)	91,3 (21)	67,5 (27)	58,8 (10)	73,9 (17)	91,3

Tabelle 6: Kompetenzstufenwerte in %

### 4.3 Kognition – Facette Überzeugungen/Beliefs

*(3) Kann für die teilnehmenden Lehrkräfte des WBS eine positive Veränderung der Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht festgestellt werden?*

Die Analyse der Befragung zu den Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität (vgl. Tabelle 7) zeigt, dass das WBS einen positiven Effekt auf die Überzeugungen der teilnehmenden Lehrkräfte hat. Generell lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte nach der Teilnahme signifikant positivere Überzeugungen als zu Beginn der Fortbildung zeigen. Für die Gesamtheit der Stichprobe lässt sich auf der Gesamtskala nach Cohen (1988) ein großer Effekt nachweisen ( $r = 0,55$ ), der nach Hattie (2008) in der sogenannten »zone of desired effects« liegt. In Hinblick auf die Teilskalen lassen

sich ebenfalls signifikante Veränderungen für die Skalen (1) *Sprachgebrauch zu Hause* und (2) *Mehrsprachigkeit im Fachunterricht* belegen. Keine signifikante Veränderung zeigt jedoch die Skala (3) *Zuständigkeit für Sprachförderung*.

Betrachtet man die Ergebnisse für die beiden Gruppen A und B einzeln, wird deutlich, dass sich die Überzeugungen der Teilnehmenden am Standort A nicht signifikant verändert haben. Weder auf der Gesamtskala noch auf den drei Teilskalen lassen sich bedeutsame Effekte nachweisen. Der Standort B hingegen zeigt durchgehend Veränderungen bei den Überzeugungen der Lehrkräfte. Die größte Entwicklung zeigt sich für die Skala (2) *Mehrsprachigkeit im Fachunterricht*, gefolgt von Skala (1) *Sprachgebrauch zu Hause*. Anders als für die Gesamtstichprobe und die Stichprobe des Standorts A kann für den Standort B auch eine signifikante Veränderung der Überzeugungen zur Skala (3) *Zuständigkeit für Sprachförderung* festgestellt werden. Die Veränderungen auf allen (Teil-)Skalen sind für die Teilstichprobe des Standorts B nach Cohen (1988) als große Effekte einzuordnen und befinden sich angelehnt an Hattie (2008) in der »zone of desired effects«.

	T1		T2		z	p	r*
	MW	SD	MW	SD			
<b>Gesamtskala</b>							
Gesamtstichprobe (n = 35)	3.1	0.3	3.3	0.3	-3.24	.001	0.55
Gruppe A (n = 15)	3.2	0.3	3.2	0.3	-0.60	.552	–
Gruppe B (n = 20)	3.0	0.3	3.5	0.3	-3.92	.000	0.88
<b>(1) Sprachgebrauch zu Hause</b>							
Gesamtstichprobe	2.7	0.6	3.2	0.6	-3.61	.000	0.61
Gruppe A	2.9	0.6	3.1	0.6	-1.79	.073	–
Gruppe B	2.7	0.7	3.3	0.6	-3.13	.002	0.70
<b>(2) Mehrsprachigkeit im Fachunterricht</b>							
Gesamtstichprobe	3.1	0.4	3.3	0.4	-2.44	.015	0.41
Gruppe A	3.2	0.4	3.1	0.4	-0.63	.528	–
Gruppe B	3.0	0.4	3.4	0.4	-3.63	.000	0.81
<b>(3) Zuständigkeit für Sprachförderung</b>							
Gesamtstichprobe	3.3	0.4	3.4	0.4	-1.37	.169	–
Gruppe A	3.4	0.3	3.2	0.4	-1.04	.297	–
Gruppe B	3.3	0.4	3.6	0.3	-2.59	.010	0.58

Tabelle 7: Überzeugungen – Mittelwertsvergleich

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das WBS insgesamt eine sehr positive Wirkung bei den teilnehmenden Lehrkräften hat. Sowohl die Zufriedenheit mit der Konzeption des WBS und der damit eng verbundenen Inhalte als auch die Entwicklung der DaZ-Kompetenzen und der Überzeugungen über die Laufzeit des WBS hinweg sind durchweg als sehr positiv zu bewerten. Das WBS kann somit einerseits als Sensibilisierung andererseits aber auch als Vorbereitung für ein inklusive(re)s Lehrerhandeln gesehen werden. Die verschiedenen Weiterbildungsinhalte zielen auf einen multiperspektivischen Ansatz von DaZ ab, der die verschiedenen Facetten von Sprache und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ganzheitlich in den Blick nimmt.

In Hinblick auf die Ebene *Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen (1)* fällt besonders auf, dass die Teilnehmenden überwiegend zufrieden mit den Inhalten sind und diese auch als relevant erachten. Als ein Faktor für Unzufriedenheit wird von einigen/wenigen Teilnehmenden der fehlende Praxisbezug angeführt, wobei auf die Frage >Was hat Ihnen an der Fortbildung besonders gefallen?< gerade der Praxisbezug neben der Möglichkeit zum Austausch von den anderen Teilnehmenden am häufigsten genannt wird. Dies ist auch in anderen Evaluationen sowohl im Hochschulbereich (Wenzl et al. 2017) als auch im Weiterbildungsbereich (Altrichter 2017) zu beobachten. Dieser Widerspruch lässt sich möglicherweise mit unterschiedlichen Vorstellungen der Teilnehmenden zum Praxisbezug einer Fortbildung erklären, was sich aber anhand der vorliegenden Daten nicht untersuchen lässt.

Auf der Ebene *Erweiterung der Lehrerkognitionen (2)* können statistisch signifikante Veränderungen auf den Skalen zu DaZ-Kompetenzen als auch zu Überzeugungen beobachtet werden. Hinsichtlich des Wissens fällt auf, dass auf der Subskala *Mehrsprachigkeit* keine signifikante Veränderung stattfindet. Dies könnte damit erklärt werden, dass die Teilnehmenden bereits mit sehr hohen Werten starten, was wiederum auf die schon vorhandene Sensibilität zurückzuführen sein könnte, die es braucht, um an einer Weiterbildung in diesem Bereich interessiert zu sein. Weiterhin umfasst die Dimension *Mehrsprachigkeit* im DaZKom-Modell den Bereich Zweitspracherwerbstheorien, der in den Inhalten des WBS nicht berücksichtigt wurde (vgl. hierzu auch Böttger et al. 2020). Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Subskala *Zuständigkeit für Sprachförderung* im Bereich der Überzeugungen. Hier lässt sich für die Gesamtstichprobe keine positive Entwicklung über die Seminarlaufzeit hinweg feststellen. Eine wahrscheinliche Ursache hierfür ist – wie auch für die Dimension *Mehrsprachigkeit* –, dass Lehrkräfte, die neben ihrem Beruf an einem zeitlich sehr aufwendigen und umfangreichen WBS teilnehmen, bereits vor ihrer Teilnahme von der eigenen Zuständigkeit für Sprachbildung überzeugt sind.

Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigen sich vor allem auf der Ebene 2 (*Erweiterung der Lehrerkognitionen*) große Unterschiede. Während Standort B sowohl auf den

Gesamtskalen der Kompetenz- und Überzeugungsuntersuchung als auch auf jeweils zwei der drei Subskalen statistisch signifikante Zuwächse verzeichnen kann, bleibt bei Standort A sowohl ein statistisch signifikanter Kompetenzzuwachs als auch eine positive Veränderung der Überzeugungen aus. Dieses Ergebnis ist insofern zu diskutieren, als dass sich in sämtlichen weiteren Untersuchungen zur DaZ-Kompetenzentwicklung der Kompetenzzuwachs und die Einstellungen immer auf statistisch signifikante Art und Weise verändern (Paetsch et al. 2019; Böttger et al. 2020; Fischer und Lahmann in Begutachtung; Hammer und Berkel-Otto 2019). In diesem Fall ist die Nicht-Veränderung besonders deswegen interessant, da beide Standorte dieselben Inhalte von denselben Dozierenden erhalten haben. Eine mögliche Erklärung für diese sehr deutlichen Unterschiede könnte sein, dass die Zusammensetzung der Gruppen sehr unterschiedlich aussah. Während Standort B von Kollegen vier räumlich eng benachbarter Schulen absolviert wurde, die Teilnehmenden sich also bereits vorher teilweise untereinander kannten, setzte sich die Gruppe am Standort A aus Lehrkräften verschiedener Schulen und Schulformen zusammen. Die Mitglieder dieser Gruppe kannten sich vorher überwiegend nicht. Somit hatten die Teilnehmenden des Standorts B die Möglichkeit, sich auch während des Lehrbetriebs über Inhalte oder Fragen bzgl. des WBS auszutauschen, während Lehrkräfte des Standorts A überwiegend auf sich allein gestellt waren. Positive Effekte auf Weiterbildungsmaßnahmen durch kollegialen Austausch konnten in anderen Studien bereits gezeigt werden (Altrichter 2017; Holtappels 2014). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die Teilnehmenden des Standorts B in Bezug auf ihre Teilnahme am WBS intensiv durch ihre Schulleitungen unterstützt und wertgeschätzt wurden. Das kann vor allem damit erklärt werden, dass die Initiative zur Weiterbildung am Standort B von den Schulen selbst ausging, sie von Beginn an also eine klare Zielsetzung (Vorbereitung auf die vielen neu Zugewanderten durch das *Fit für mehr-Programm*) mit der Teilnahme am WBS verfolgten, während bei den Lehrkräften des Standorts A möglicherweise viel unspezifischere bzw. unterschiedlichere Zielsetzungen (Karrierechancen verbessern o. Ä.) verfolgt wurden.

Weiterhin ist es interessant, dass Lehrkräfte des Standorts A das inhaltliche Niveau der Weiterbildung niedriger einschätzen als diejenigen des Standorts B. Eine mögliche Ursache für die unterschiedliche Einschätzung könnte sein, dass Lehrkräfte an Berufskollegs häufig eine ganz andere Ausbildung erhalten (haben), in der die Themen DaZ und Sprachbildung eine noch untergeordnete Rolle einnehmen. Das WBS wird daher von ihnen ggf. als inhaltlich anspruchsvoller eingeschätzt.

Zusammen mit den Ergebnissen auf der Kognitionsebene könnte eine ähnliche Begründung wie in Lipowsky und Rzejak (2012) herangezogen werden:

»Eine aktuelle Studie mit Grundschullehrpersonen ergab, dass die von den Lehrpersonen eingeschätzte persönliche Relevanz der Fortbildung mit deren Einschätzung der

Fortbildung als Herausforderung einherging, welche wiederum die selbsteingeschätzte Verarbeitung der Fortbildungsinhalte und hierüber auch Veränderungen in Überzeugungen vorhersagen konnte« (Böhmer, Kunter und Hertel 2011).

## 6 Ausblick

Der Beitrag macht deutlich, dass ein umfassendes Konzept vonnöten ist, um Kompetenzen im Bereich DaZ und Sprachbildung einerseits zu erforschen und ihnen andererseits eine zentrale Rolle in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung und hier vor allem in der dritten Phase einzuräumen. Dabei ist allerdings speziell für den Bereich DaZ und Sprachbildung insgesamt noch zu wenig über die Beschaffenheit von Lerngelegenheiten bekannt, weil die Aus- und Weiterbildung sprach- und kultursensibler und somit inklusiv agierender Lehrkräfte noch wenig erforscht ist. Dieser Beitrag schafft es, diese Lücke ein Stück weit zu schließen. Die Erarbeitung eines möglichen Curriculums, zum Beispiel auf Basis des DaZKom-Kompetenzmodells, für umfangreichere Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte steht nach wie vor aus.

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass eine Weiterbildung im Umfang von sechs CP, den viele Module zum Themenbereich DaZ und Sprachbildung aufweisen, zwar für einen geringen Teil (12,5%) der Lehrkräfte ausreicht, um den Regelstandard des DaZKom-Modells zu erreichen, dass aber die Mehrzahl der Lehrkräfte ein umfangreicheres Training benötigt, um diesen Standard zu erreichen. Somit muss die Frage gestellt werden, ob und wie die DaZ-Lehrkräfteaus- und -weiterbildung in Zukunft im Sinne einer »Theorie des sprachlichen und literarischen Lehrens und Lernens in heterogenen Lerngruppen [...], die sich auf alle LernerInnen unabhängig von ihren sprachlichen, kognitiven, körperlichen, sozialen, migrationsbezogenen und emotional-affektiven Voraussetzungen bezieht und die auf empirischer Grundlage die Ziele, Bedingungen, Prozesse und Resultate sprachlicher Bildung beschreibt« (Becker-Mrotzek und Linnemann 2017, 111) ausgestaltet sein kann. Zudem könnte beforscht werden, welche Faktoren dazu führen, dass 12,5 Prozent der Teilnehmenden den Regelstandard erreicht haben bzw. inwiefern sich die Ausgangslage dieser Teilnehmenden von denen der anderen unterscheidet oder was dazu führt, dass diese Teilnehmenden die Inhalte des WBS erfolgreicher aufnehmen/verarbeiten.

Die Ergebnisse zeigen des Weiteren, dass es sich bei der Ausgestaltung des WBS im Sinne des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) um eine geeignete Maßnahme handelt, in der Lehrkräfte für verschiedene Facetten von Inklusion sensibilisiert werden.

Wie bereits erwähnt, zeigt sich, dass der Faktor Praxisbezug entscheidend für die Zufriedenheit ist und darüber hinaus auch Einfluss auf andere Ebenen hat. So zeigt

Massumi 2016, dass eine durch Theorie-Praxis-Verzahnung gekennzeichnete Lerngelegenheit im Bereich der Professionalisierung angehender Lehrkräfte für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft den individuellen und professionellen Entwicklungsprozess der Teilnehmenden beeinflusst und sich insbesondere auch auf Überzeugungen und subjektive Theorien auswirkt. Mavruk 2018 zeigt ebenfalls, dass Lerngelegenheiten, die durch Theorie-Praxis-Verzahnung gekennzeichnet sind, zu veränderten Überzeugungen in Bezug auf die Notwendigkeit und Bedeutung sprachbildenden Unterrichts und zu »DaZ-spezifischen Handlungsorientierungen« (295) führen können. Blumberg et al. 2019 zeigen durch Theorie-Praxis-Verzahnung begründete Veränderungen in der Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Planung und Durchführung sprachbildenden Fachunterrichts. Diese Erkenntnisse gaben Anlass für die Umkonzeptionierung des WBS dahingehend, dass nun eine stärkere Verzahnung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung im Bereich DaZ und Sprachbildung mit Praxiserfahrungen erfolgt.

Zukünftige Evaluationsstudien sollten die Zusammenhänge qualitativer und quantitativer Daten stärker in den Fokus rücken und der Frage nachgehen, ob und inwieweit die den eingesetzten Testinstrumenten zugrundeliegenden Konstrukte Teil der Semiskonzeption sind.

## Anmerkungen

- 1 Siehe hierzu <https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/> (24.01.2019).
- 2 In Deutschland liegen die Verantwortlichkeiten für die Lehreraus- und -weiterbildung in den Händen der jeweiligen Bundesländer.
- 3 Nach dem European Credit Transfer System (ECTS) entspricht ein Credit Point (CP) oder Leistungspunkt (LP) einem ungefähren Arbeitsaufwand von 30 Stunden.
- 4 Kennwerte zur Dimensionalität und psychometrischen Qualität des Instruments sind in Fischer und Ehmke (2019) zu finden.

## Literatur

- Adams, Raymond, Margaret Wu und Mark Wilson. 2012. *ACER ConQuest*. Australian Council for Educational Research (ACER) [Computer Software].
- Altrichter, Herbert. 2017. »Lehrerfortbildung, die einen Unterschied macht.« *Schwerpunktheft Weiterbildung für Lehrer*, 12–15.
- Baumann, Barbara. 2017. »Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick.« In *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder und Annika Witte, 9–26. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 469–520.

- Becker-Mrotzek, Michael, und Markus Linnemann. 2017. »Inklusive Fachdidaktik Deutsch.« In *Lexikon Inklusion*. herausgegeben von Kerstin Ziemer, 111–12. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker-Mrotzek, Michael, und Hans-Joachim Roth. 2017. *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael, und Hans-Joachim Roth. 2017. »Sprachliche Bildung – Grundlagen und Konzepte.« In *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth. 11–36. Münster: Waxmann.
- Biewer, Gottfried, Michelle Proyer und Getraud Kreamer. 2019. *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömeke, Sigrid, Jan-Eric Gustafsson und Richard J. Shavelson. 2015. »Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum.« *Zeitschrift für Psychologie* 223: 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, Sigrid, Gabriele Kaiser und Rainer Lehmann. 2008. *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid, und Fritz Oser. 2012. »Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil.« *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4): 415–21.
- Blumberg, Eva, Constanze Niederhaus, Timm Albers und Amra Havkic. 2019. »Durchgängige Sprachbildung und Inklusion in der sachunterrichtsdidaktischen Lehrer\*innenbildung – Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie mit Sachunterrichtsstudierenden.« In *Inklusion im Sachunterricht*, herausgegeben von Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon. 169–81. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, Anna-Theresia, Mareike Kunter und Silke Hertel. 2011. *Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften – Empirische Überprüfung eines kognitiv-affektiven Modells der Überzeugungsveränderungen*. Vortrag auf der Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DPGs 14.–16.09.2011 in Erfurt.
- Böttger, Lydia, Olga Groh, Lisa Otto, Nele Fischer, Svenja Hammer, Ulla Jung und Constanze Niederhaus. 2020. »Kompetenzzuwachs und veränderte Unterrichtspraxis. Erste Ergebnisse aus der Evaluation eines DaZ-Weiterbildungsstudiums für Lehrkräfte an beruflichen Schulen.« In *Berufliche Integration durch Sprache*, herausgegeben von Thomas Hochleitner und Jörg Roche. 167–85. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Bromme, Rainer. 1997. »Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers.« In *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete. Serie I Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*, herausgegeben von Franz E. Weinert. 177–212. Göttingen: Hogrefe.
- Carlson, Sonja A. und Désirée Prag. 2018. »Der Prozess der Aufgabenentwicklung im DaZKom-Projekt: von der Rahmenkonzeption bis zur Pilotierung des Testinstruments.« In *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*, herausgegeben von Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm und Barbara Koch-Priewe. 93–108. Münster: Waxmann.
- Cohen, Jacob. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ehmke, Timo, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm und Barbara Koch-Priewe. 2018. *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Fischer, Nele. 2018. »Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften: vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht.« *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1): 35–51.

- Fischer, Nele, und Timo Ehmke. 2019. »Empirische Erfassung eines ›messy constructs‹: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22: 411–33.
- Fischer, Nele, Svenja Hammer und Timo Ehmke. 2018. Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*, herausgegeben von Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm und Barbara Koch-Prieue. 149–84. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid. 2008. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Goldschmidt, Pete, und Geoffrey Phelps. 2007. »Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long?« *National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CREST)*, Center for the Study of Evaluation (CSE). Los Angeles.
- Gültekin-Karakoç, Nazan. 2018. »Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen.« In *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*, herausgegeben von Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm und Barbara Koch-Prieue. 109–28. Münster: Waxmann.
- Hachfeld, Anja, Sascha Schroeder, Yvonne Anders, Adam Hahn und Mareike Kunter. 2012. »Multikulturelle Überzeugungen – Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund.« *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2): 101–20.
- Hagemann, Vera, und Annette Kluge. 2014. »Einflussfaktoren auf den Erfolg von und Methoden der Erfolgsmessung beruflicher Weiterbildung.« *Wirtschaftspsychologie*, 16 (2): 81–93.
- Hallitzky, Maria, und Martina Schliessler. 2008. »Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität?« In *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*, herausgegeben von Jörg Ramseger und Matthea Wagener. 267–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammer, Svenja und Lisa Berkel-Otto. 2019. »Differing Teaching Formats: pre-service teachers' professional competency development in linguistically responsive teaching.« *Open Education Studies*, 1 (1): 245–56. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0018>
- Hammer, Svenja, Sonja A. Carlson, Timo Ehmke, Barbara Koch-Prieue, Anne Köker, Udo Ohm, Sonja Rosenbrock und Nina Schulze. 2015. »Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments.« *Zeitschrift für Pädagogik*, 61: 32–54.
- Hammer, Svenja und Timo Ehmke. 2018. »Ergebnisse einer Validierungsstudie zum DaZKom-Testinstrument.« In *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*, herausgegeben von Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm und Barbara Koch-Prieue. 185–99. Münster: Waxmann.
- Hammer, Svenja, Nele Fischer und Barbara Koch-Prieue. 2016. »Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule.« In *DDS – Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 13: 149-74.
- Hartwig, Svenja Janina, Franziska Schwabe, Miriam Marleen Gebauer und Nele McElvany. 2017. »Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation.« *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (2): 94–108.
- Hattie, John. 2008. *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hochholderinger, Sabine, und Niclas Schaper. 2007. »Trainingsevaluation und Transfersicherung.« In

- Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*, herausgegeben von Heinz Schuler und Karlheinz Sonntag. 625–33. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Holtappels, Heinz Günter. 2014. *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann.
- Klieme, Eckhard, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel und Wolfgang Schneider. 2010. *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2017. »Sprachliche Heterogenität – Verschiedenheit und gemeinsames Lernen.« In *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer und Lars Schmelter. 145–57. Tübingen: Narr.
- Lipowsky, Frank. 2006. »Auf den Lehrer kommt es an.« *Zeitschrift für Pädagogik*, 51: 47–65.
- Lipowsky, Frank. 2010. »Lernen im Beruf.« In *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, herausgegeben von Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr. 51–72. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank. 2014. »Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. 511–41. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank und Daniela Rzejak. 2012. »Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen.« *Schulpädagogik heute*, 3 (5): 1–17.
- Lucas, Tamara, Ana Maria Villegas und Margaret Freedson-Gonzalez. 2008. »Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners.« *Journal of Teacher Education*, 59 (4): 361–73.
- Lütke, Beate. 2017. »Deutsch als Zweitsprache-Module im Lehramtsstudium: Entwicklung, Relevanz und curriculare Konzepte.« *FLuL-Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46 (1): 27–42.
- Maak, Diana, Julia Ricart Brede und Sebastian Born. 2015. »Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes.« In *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik*, herausgegeben von Heidi Rösch und Julia Webersik. 263–82. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Massumi, Mona. 2016. »Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne Schulzugang.« In *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Claudia Benholz, Magnus Franz und Constanze Niederhaus. 197–216. Münster: Waxmann.
- Mavruk, Gülsah. 2018. *Microteaching in der universitären Lehrerausbildung: Rekonstruktion studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Nimz, Katharina, Sarah-Larissa Hecker und Anne Köker (2018). »Videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften.« In *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte und Methoden*, herausgegeben von Celestine Caruso, Judith Hofmann, Andreas Rohde und Kim Schick. 439–52. Trier: WVT.
- Paetsch, Jennifer, Annkathrin Darsow, Fränze Sophie Wagner, Svenja Hammer und Timo Ehmke. 2019. »Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden.« *Unterrichtswissenschaft*, 47 (1): 51–77.
- Paetsch, Jennifer, Svenja Hammer, Annkathrin Darsow, Fränze Sophie Wagner und Timo Ehmke. 2020. »Pre-Service Teachers' Competency Development and Opportunities to Learn in Teaching Multilingual Learners in Germany.« In *Teaching Content and Language in the Multilingual Classroom*, herausgegeben von Svenja Hammer, Kara Mitchell Viesca und Nancy L. Commins. International Research in Policy, Perspectives, Preparation, and Practice. 124–42. New York: Routledge.

- Reusser, Kurt, Christine Pauli und Anneliese Elmer. 2011. »Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. 478–95. Münster: Waxmann.
- Riebling, Linda. 2013. *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Riemer, Claudia. 2017. »DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ.« In *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder und Annika Witte, 171–86. Münster: Waxmann.
- Rödel, Laura, Julia Frohn und Vera Moser. 2019. »Inklusive Sprachbildung im Kontext des Forschungsprojektes FDQI-HU.« In *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*, herausgegeben von Laura Rödel und Toni Simon. 14–23. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, Laura und Beate Lütke. 2019. »Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht.« In *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*, herausgegeben von Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser und Detlef Pech. 81–88. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.,
- Rost, Jürgen. 2004. »Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen.« *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5): 662–78.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. 2017. *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*.
- Schwarz, Jürgen. 2016. *Wilcoxon-Test: Universität Zürich, Methodenberatung*. [https://www.methodeberatung.uzh.ch/de/datenanalyse\\_spss/unterschiede/zentral/wilcoxon.html](https://www.methodeberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/wilcoxon.html) (07.11.2018).
- Sigel, Irving E. 1985. »A conceptual analysis of beliefs.« In *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, herausgegeben von Irving E. Sigel. 345–71. New Jersey: Erlbaum.
- Stiftung Mercator. 2017. *Angeworbenen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Essen.
- Tracy, Rosemarie. 2014. »Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall.« In *Das mehrsprachige Klassenzimmer*, herausgegeben von Manfred Krifka, Joanna Blaszczal, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy und Hubert Truckenbrodt. 13–33. Berlin und Heidelberg: Springer VS.
- Tracy, Rosemarie, Dieter Thoma, Marije Michel und Daniela Ofner. 2014. »SprachKoPF: Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte.« *Bildungsforschung*, 40: 285–87.
- Walter, Oliver und Petra Stanat. 2008. »Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1): 84–105.
- Weinert, Franz Emanuel. 2001. »Concept of Competence: A Conceptual Clarification.« In *Defining and Selecting Key Competencies*, herausgegeben von Dominique Simone Rychen und Laura Hersh Salganik. 45–65. Seattle: Hogrefe und Huber Publishers.
- Weis, Mirjam, Julia Mang, Barbara Baumann und Kristina Reiss. 2018. »Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015.« In *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*, herausgegeben von Petia Genkova und Andrea Riecken. 1–14. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wenzl, Thomas, Andreas Wernet und Imke Kollmer. 2017. *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden* (Vol. 15). Wiesbaden: Springer VS.
- Wischmeier, Inka. 2012. »Teachers' Beliefs: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung.« In *Verstehen und Kultur*, herausgegeben von Werner Wiater und Doris Manschke. 167–89. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Die Autorinnen

*Lisa Berkel-Otto* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit an der Ruhr-Universität Bochum. In ihrer Dissertation erforscht sie die Hochschullehre im DSSZ-Modul. Weitere Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Kompetenzmessung und Forschung zur Bildungssprache im Bereich der sprachlichen Bildung und Deutsch als Zweitsprache.

*Kontakt:* lisa.otto@rub.de

*Lydia Böttger* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Weiterbildungsstudium »Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache« an der Universität Paderborn.

*Kontakt:* lydia.boettger@upb.de

*Nele Fischer* hat an der Leuphana Universität Lüneburg ihre Promotion zu professionellen Überzeugungen von Lehrkräften zu sprachlich-kultureller Heterogenität abgeschlossen. Aktuell arbeitet sie als Lehrkraft für die Fächer Deutsch und Englisch in Lübeck.

*Kontakt:* nele.fischer@leuphana.de

*Tetyana Vasylyeva, Dr.*, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn. Ihre Promotion hat sie zu Textproduktion bei bilingualen Lernern absolviert.

*Kontakt:* tetyana.vasylyeva@upb.de

*Svenja Hammer, Dr.*, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit an der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Promotion hat sie zu Professionellen Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache absolviert. Weitere Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Mehrsprachigkeit im sprachbildenden Fachunterricht.

*Kontakt:* svenja.hammer@googlemail.com

*Constanze Niederhaus, Prof. Dr.*, ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit an der Universität Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung im Kontext der Mehrsprachigkeit, Schul-, Bildungs- und Fachsprache, sprachbildender Fachunterricht, Unterrichten neu zugewanderter Schüler\*innen.

*Kontakt:* constanze.niederhaus@upb.de

# Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum »Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen«

Christina Baust & Anita Pachner

Journal für Psychologie, 27(2), 263–287

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-263>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

## Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrags wird der Frage nachgegangen, inwiefern eine Lehrerfortbildung zum »Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen« heterogenitätssensibles Handeln von Lehrkräften zu fördern vermag. Dazu wurde die Fortbildungspraxis mithilfe von Beobachtungsprotokollen und verschriftlichten Reflexionsaufgaben aus zwei Fortbildungsrunden systematisch erfasst. Mithilfe einer inhaltsanalytischen Auswertung (Mayring 2015) und anschließender Triangulation dieser beiden Datenquellen konnten die Lernprozesse der Teilnehmenden nachgezeichnet werden. Dabei bildete die forschungsbasierte Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung des Fortbildungsangebotes nach dem Design-Based Research Ansatz den Rahmen der Studie. Ein zentrales Ergebnis sind die unterschiedlichen Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* der Lehrkräfte sowie die Ausprägungen der *Bereitschaft, die Beobachtungs- und Handlungspraxis weiterzuentwickeln*. Die Teilnehmenden differenzieren diese Ausprägungen im Verlauf der einzelnen Fortbildungsphasen aus.

*Schlüsselwörter:* Professionalisierung von Lehrenden, Inklusion und Heterogenität, Design-Based Research, Reflexion, Perspektivverschränkung, Lehrerfortbildung, Lernprozesse in der Erwachsenenbildung

## Summary

Findings of the research-based development, implementation, evaluation and further development of a teacher training series on »The Professional Handling of Heterogeneous Learning Groups«

In this article, the following question is examined: To what extent fosters a reflection-centered teacher training on »The Professional Handling of Heterogeneous Learning Groups« the sensitive handling of heterogeneous learning groups. To answer this question, the interactions within the teacher training were systematically recorded by means of observations protocols and by written reflection tasks. On the basis of content analyses (Mayring 2015) and the subsequent triangulation of these two data sources, the learning processes of the participants could be traced. There will also be a focus on the research-based development, implementation, evaluation and further development of the teacher training, derived from the Design-Based Research approach. One of the main findings are the different characteristics of *the teacher's own observation- and action-practice in class* and the different characteristics of *the willingness to develop this observation- and action-practice*. The participants develop these characteristics in the course of the different phases of the training offer.

*Key words:* professional development of teaching professionals, inclusion and heterogeneity, Design-Based Research, reflection, interaction, teacher training, learning processes in further education

## 1 Einleitung

Der berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften kommt aufgrund der hohen inneren Dynamik, Unsicherheit und wachsenden Vielfalt des Berufsfeldes eine immer größere Bedeutung zu (vgl. Schön 1983, Terhart 2015). So erleben viele Lehrkräfte den Umgang mit und das Ermöglichen von Heterogenität und Differenz im schulischen Zusammenhang als Verunsicherung und Herausforderung, was mit einem hohen Bedarf an Fortbildungsangeboten zu diesem Thema einhergeht (vgl. Biederbeck und Rothland 2017). Die Erwachsenenbildung ist hier gefordert, mit innovativen Lernarchitekturen und Lernbegleitungen zu antworten, die professionelles Lehrhandeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen fördern können (vgl. Siebert 2012, Terhart 2015). So gilt es als Voraussetzung für heterogenitätssensibles Lehrhandeln, dass die Lehrkräfte für die Bedeutung ihrer Beobachtungs- und Handlungspraxis sensibilisiert sind und sich reflexiv mit der eigenen Unterrichtspraxis auseinandersetzen, um diese weiterentwickeln zu können (vgl. Emmerich und Goldmann 2018). Dazu eignen sich in besonderem Maße reflexionszentrierte Lernumgebungen, in denen die Teilnehmenden dabei unterstützt werden können, ihre Handlungspraxis theoriegeleitet

und im Austausch mit anderen Professionellen zu analysieren und weiterzuentwickeln (vgl. Hof 2007; Helsper 2016). Für die empirisch fundierte Gestaltung solcher Fortbildungsangebote fehlen jedoch noch Erkenntnisse darüber, wie Lernprozesse im Rahmen solcher Lernumgebungen verlaufen und inwiefern heterogenitätssensibles Lehrhandeln tatsächlich angeregt werden kann.

Um dieser Frage nachzugehen wurde in einem Projekt der BMBF-geförderten »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«<sup>1</sup> ein Fortbildungskonzept zum »Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen« von einem interdisziplinären Team aus Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik mit Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität, Diversität konzipiert und realisiert. Im Zuge der Evaluationsstudie zu dieser Lehrerfortbildung konnten die Lernprozesse der Teilnehmenden im Rahmen zweier Fortbildungsrunden nachgezeichnet werden. Dabei waren die beiden Fragestellungen leitend, inwiefern ein Bewusstsein für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis im Umgang mit Heterogenität geschaffen werden konnte und inwiefern das auch mit einer Veränderung dieser einhergeht. Um Erkenntnisse über die lernförderliche Gestaltung und Implementation von reflexionszentrierten Lernumgebungen zum Umgang mit Heterogenität zu gewinnen, war weiter die Frage elementar, ob das Fortbildungsangebot den Bedarfen der Lehrkräfte entspricht. Im Sinne des Design-Based Research Ansatzes soll die Studie dabei sowohl zur Entwicklung innovativer Lösungen für Herausforderungen der Bildungspraxis als auch zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse beitragen (vgl. Design-Based Research Collective 2003)<sup>2</sup>. Der Beitrag ist dementsprechend entlang der Forschungs- und Entwicklungsphasen des Design-Based Research Ansatzes aufgebaut (vgl. Euler 2014b): Auf Basis einer differenzierten *Ziel- und Problempräzisierung* aus praktischer und theoretischer Perspektive (Abschnitt 2.1) folgen die aus zwei Zyklen bestehende *Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung des Designs* (Abschnitt 2.2 bis 2.5). Das Vorgehen zielt ab auf die *Generierung von Gestaltungsprinzipien* (Abschnitt 2.6), die abschließend kritisch diskutiert werden (Abschnitt 3).

## 2 Design-Based Research – Die Forschungs- und Entwicklungsphasen des Fortbildungskonzeptes

Die gestaltungsorientierte Forschung gemäß Design-Based Research zeichnet sich durch eine fortwährende Anwendungsorientierung, den kontinuierlichen Einbezug von Praktiker\*innen, die theoriegeleitete Verankerung des Forschungs- und Gestaltungsprozesses sowie den integrativen Einsatz von Forschungsmethoden aus. Dabei werden Forschung und Entwicklung als iterative und zirkuläre Prozesse konzipiert (vgl. Raatz 2016). Nach dem Prozessmodell von Euler (2014b) beginnt dieser Forschungs- und Entwicklungs-

prozess mit einer differenzierten Problem- und Zielpräzisierung, in die sowohl die praktische als auch die theoretische Perspektive auf den Gegenstand einbezogen werden: »Dies erfolgt zum einen durch die Identifikation relevanter Theorien und die Formulierung theoriebasierter Annahmen für die Gestaltung der Intervention (theoretische Perspektive), zum anderen durch eine Kontextanalyse sowie die Aktivierung oftmals impliziten Erfahrungswissens aus der Praxis (praktische Perspektive)« (Raatz 2016, 43).

## **2.1 Die Professionalisierung von Lehrkräften zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen – Ziel- und Problempräzisierung aus praktischer und theoretischer Perspektive**

Gemäß dem empirisch fundierten Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen nach Lipowsky (2010) hängt die Entwicklung der Teilnehmenden im Rahmen von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen von unterschiedlichen Faktoren ab: Dies sind die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden, die kontextuellen Bedingungen sowie die strukturellen und didaktischen Merkmale der Fortbildungen. Dabei beeinflussen die Merkmale des Fortbildungsangebotes die Wahrnehmung und Nutzung des Angebotes durch die Lehrkräfte. Die Wahrnehmung und Nutzung des Angebotes durch die Teilnehmenden ist wiederum ausschlaggebend für den Transferprozess und den davon abhängigen Fortbildungserfolg (vgl. Lipowsky 2010). Im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie soll dieses Zusammenspiel von Fortbildungskonzept und Wahrnehmung bzw. Nutzung des Angebots durch die Lehrkräfte in den Blick genommen werden. Dazu wird das Fortbildungsangebot sowohl auf Ebene der Zufriedenheit der Teilnehmenden als auch auf Ebene der Lernprozesse evaluiert (vgl. Lipowsky 2010).

### **2.1.1 Praktische Perspektive**

Für die Entwicklung und Implementation von Bildungsinnovationen ist die Perspektive der Praxisakteure entscheidend: Zum einen können sie wertvolles, implizites Erfahrungswissen einbringen und dazu beitragen, dass die Intervention Anwendung in der Praxis finden kann. Zum anderen sind die Praxispartner\*innen – in diesem Fall die Lehrkräfte – Adressat\*innen der Bildungsinnovation, das heißt, die Teilnahme am Fortbildungsangebot hängt davon ab, ob dieses von ihnen als bedarfsgerecht wahrgenommen wird (vgl. Euler 2014b; Schmidt-Hertha und Werner 2019). Um das Fortbildungsangebot gemäß den Bedarfen der Lehrkräfte zu gestalten und dabei außerdem den Kontext der Innovation zu berücksichtigen, wurden zu Beginn des Projektes »Lehrerfort- und

weiterbildung« der BMBF-geförderten Tübingen School of Education folgende Schritte durchgeführt: Zuerst wurde das gesamte Lehrerfort- und -weiterbildungsangebot in Baden-Württemberg hinsichtlich bestehender Schwerpunkte und Lücken analysiert. Hier zeigte sich »eine deutliche Dominanz kurzer, meist halbtägiger Veranstaltungen, deren Nachhaltigkeit auf Basis des aktuellen Forschungsstands zumindest infrage gestellt werden muss« (Schmidt-Hertha und Werner 2019, 254; vgl. Lipowsky 2010). In einem zweiten Schritt wurden Gespräche mit verschiedenen Akteur\*innen der Fort- und Weiterbildungspraxis geführt (Schulleitungen, Akademieleitungen, Verantwortliche im Ministerium und in Regierungspräsidien, Leitung ministeriumsnahe Institute zur Qualitätssicherung an Schulen) um Informationen über die Organisationsstrukturen und die Angebotsentwicklung zu gewinnen. Eine zentrale Erkenntnis daraus war »das weitgehende Fehlen wissenschaftlicher [...] Expertise in den Angeboten« (Schmidt-Hertha und Werner 2019, 255). Der dritte Schritt diente dazu, die Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte zu eruieren. Da keine eigene Bedarfsanalyse durchgeführt werden konnte, wurde auf bereits vorhandene Studien zurückgegriffen. Zunächst zeigte sich der bildungspolitische und gesellschaftliche Bedarf an wissenschaftlich fundierten Fortbildungsangeboten zum professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen bereits durch die Projektfinanzierung durch das BMBF. Auch bei den Lehrkräften wurde dieser Bedarf deutlich: Die Lehrkräfte fühlen sich bezüglich der Durchführung inklusiven Unterrichts überfordert, verunsichert und nur unzureichend qualifiziert, sodass ein hoher Bedarf an Fortbildungsangeboten zu diesem Thema existiert (vgl. Leipziger, Tretter und Gebhard 2012; Amrhein 2011; Hüfner 2012; Terhart 2015). Über die Feld- und Bedarfsanalyse hinaus wurden die Akteur\*innen der Praxis kontinuierlich in den Entwicklungsprozess des Fortbildungskonzeptes miteinbezogen, wie im Folgenden dargestellt wird.

### 2.1.2 Theoretische Perspektive

#### *Heterogenitätssensibles Lehrhandeln*

Die Heterogenität der Schüler\*innen wird oftmals als eine von außen in den Unterricht hineingetragene Tatsache dargestellt, und im Professionalisierungsdiskurs entsprechend unter der Frage verhandelt, welche einzelnen Kompetenzen Lehrkräfte für den richtigen Umgang mit den Unterschieden ihrer Schüler\*innen erlernen müssen. Dabei wird außer Acht gelassen, dass »Heterogenität« immer auch ein von Beobachtung abhängiges Phänomen ist, »das durch institutionelle und professionelle Unterscheidungspraxen schul- und unterrichtsintern generiert wird« (Emmerich und Goldmann 2018). Um im Schulalltag kommunizieren und handeln zu können, müssen Lehrkräfte Unterscheidungen vornehmen, diesen pädagogische Relevanz zuweisen und sie zur Graduierung von Leistung heranziehen (vgl. Emmerich und Hormel 2013). Heterogenitätssensibles

Lehrhandeln zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrkräfte sich dieser von der eigenen Beobachtung abhängigen Differenzierungspraxis bewusst sind und in der Lage dazu sind, diese kontinuierlich zu reflektieren und ggf. weiterzuentwickeln (vgl. Idel, Rabenstein und Ricken 2017). Dabei ist die Frage zentral, »wie und auf Basis welcher personenbezogenen Unterscheidungen Lehrkräfte Heterogenität zu einem für sie relevanten Sachverhalt machen und welche Unterrichtsprobleme damit möglicherweise selbst erzeugt werden« (Emmerich und Goldmann 2018). Die komplexe, oftmals widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit erfordert dabei von Lehrenden die Fähigkeit, Theorie und Praxis immer wieder neu produktiv miteinander zu verbinden und situativ angemessen zu handeln (vgl. Tietgens 1988; Helsper 2016).

Da Lehrkräfte in der Lehrsituation selbst ihre Beobachtungspraxis nicht reflektieren können, ist eine distanzierte Betrachtung der Situation notwendig. Gemäß der Systemtheorie Luhmanns kann hier zwischen einer Beobachtung erster und einer Beobachtung zweiter Ordnung unterschieden werden. Während die Beobachtung erster Ordnung die Beobachtungspraxis selbst meint, umfasst die Beobachtung zweiter Ordnung die Einnahme einer Analyseperspektive auf eben diese Beobachtungspraxis. Die Beobachtung zweiter Ordnung ist notwendig, um herauszufinden, wie und mit welchen Folgen ein/e Beobachter\*in die Realität konstruiert und auch, »welche alternativen Unterscheidungen und Situationsdeutungen in der jeweiligen Situation möglich gewesen wären« (Emmerich und Goldmann 2018; vgl. u. a. Siebert 2011; Emmerich und Hormel 2013). Um das heterogenitätssensible Lehrhandeln der Lehrkräfte zu fördern, ist es im Rahmen von Professionalisierungsprozessen notwendig, die Lehrkräfte für die Bedeutung ihrer Beobachtungs- und Handlungspraxis zu sensibilisieren und sie dabei zu unterstützen, eine Analyseperspektive auf diese Beobachtungs- und Handlungspraxis einzunehmen (Beobachtung zweiter Ordnung). Diese reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis im Unterricht ist Voraussetzung dafür, dass die Lehrkräfte alternative Beobachtungen und Handlungen ableiten können (vgl. Siebert 2011; Emmerich und Goldmann 2018). Die Lehrer\*innen müssen also zunächst ein Bewusstsein für das eigenen Beobachten und Handeln entwickeln, bevor sie es dann ggf. anpassen und weiterentwickeln können.

### *Reflexionszentrierte Lernumgebungen*

Das zugrunde gelegte Professionalisierungsverständnis zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen zielt auf die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftlichen Habitus (vgl. Helsper 2016). Dabei kommt der ergebnisorientierten Problem- bzw. (Selbst-)Reflexion ein zentraler Stellenwert zu. Diese beschreibt »einen bewussten Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen

oder Selbstreflexionen entwickelt« (Greif 2008, 40, zur Bedeutung für Professionalisierungsprozesse vgl. auch Pachner 2013, 2014). Die Herausbildung eines reflexiven Habitus erfolgt in der Auseinandersetzung mit Fällen aus der Unterrichtspraxis, die es den Lehrkräften ermöglicht, handlungsentlastet verschiedene Situationen zu reflektieren und zu analysieren (vgl. Helsper 2016). Um sich seiner eigenen Perspektive bewusst zu werden und um andere Perspektiven von berufstätigen Lehrkräften kennenzulernen sind außerdem im direkten Austausch stattfindende Perspektivverschränkungen notwendig (vgl. Siebert 2012). Damit das Gelernte auch in die Praxis übertragen wird, muss weiter der Praxistransfer bereits in der Fortbildung angebahnt werden (vgl. Ho, Watkins und Kelly 2001). Die (Selbst-)Reflexion, die Fallarbeit, die im Austausch stattfindenden Perspektivverschränkungen und der Praxistransfer sind zentrale Elemente transformativen Lernens (vgl. Ho, Watkins und Kelly 2001, Mezirow 1997), die in reflexionszentrierte Lernumgebungen besonders gut integriert werden können bzw. bereits Bestandteile dieser sind (vgl. Hof 2007). Reflexionszentrierte Lernumgebungen zeichnen sich dadurch aus, dass Wissen nicht in erster Linie von den Dozierenden »vermittelt«, sondern von den Teilnehmenden selbst anhand konkreter Fälle aus der Praxis eingebracht und erarbeitet wird (vgl. Hof 2007). Die Lehrkräfte werden dabei als erfahrene Expert\*innen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen adressiert (vgl. Siebert 2007; Helsper 2016). Die Dozierenden fungieren als Moderator\*innen und Berater\*innen, die Lehr-/Lernprozesse arrangieren und die Lehrkräfte bei der Einnahme der Analyseperspektive (im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung) und der Entwicklung von Beobachtungs- und Handlungsalternativen unterstützen (vgl. Siebert 2007). Das Fortbildungsangebot wurde auf Basis dieser theoretischen Grundlagen sowie unter Einbezug struktureller, didaktischer und prozessbezogener Merkmale wirksamer Fortbildungsangebote (vgl. Lipowsky 2009) entwickelt.

Die praktische und die theoretische Perspektive auf die Professionalisierung von Lehrkräften zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen bildeten die Grundlage für die Gestaltung eines Fortbildungs-Prototyps, dessen Entwicklung im Folgenden dargestellt wird. Im Rahmen der Evaluation wurde dabei zum einen die Annahme überprüft, dass das Fortbildungskonzept den Bedarfen der Lehrkräfte gerecht wird. Dies umfasst, dass die Lehrkräfte das Angebot als relevant wahrnehmen, an diesem aktiv teilnehmen und dass sie zufrieden mit diesem sind. Zum anderen wurde angenommen, dass das Fortbildungskonzept heterogenitätssensibles Lehrhandeln fördern kann. Dabei zeigt sich heterogenitätssensibles Lehrhandeln in einem Bewusstsein für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis, welches sich auch im Handeln der Lehrkräfte niederschlagen sollte.

Die zentrale Fragestellung lautete dementsprechend: Inwiefern kann ein Bewusstsein der Teilnehmenden für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis geschaffen werden und inwiefern geht das mit einer Veränderung dieser Praxis einher?

## 2.2 Entwicklung der Fortbildung im Austausch mit Expert\*innen aus Wissenschaft und Praxis

Nachdem Probleme und Ziele präzisiert und der theoretische Bezugsrahmen erläutert wurde, folgen gemäß dem Prozessmodell des Design-Based Research Ansatzes die Entwicklung, Erprobung und Evaluation der Veranstaltung (vgl. Euler 2014b). Diese drei Schritte wurden im Rahmen der vorliegenden Studie zweimal durchlaufen (Abschnitt 2.2–2.5). Der Prototyp des Fortbildungskonzeptes wurde in einem interdisziplinären Team aus Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik mit Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität, Diversität auf Basis der dargelegten praktischen und wissenschaftlichen Befunde entwickelt. Mit dem Ziel, das Konzept vor dem Praxistest zu verfeinern, wurde es mit Expert\*innen aus Wissenschaft und Praxis im Rahmen eines »Round Tables« diskutiert. Dabei war es ein zentrales Anliegen, unterschiedliche Perspektiven auf die praktische Umsetzbarkeit und die Attraktivität bzw. den Mehrwert und Nutzen des Konzeptes zu gewinnen (vgl. Euler 2014b). Von den Expert\*innen wurde resümiert, dass das Konzept innovativ, methodisch-didaktisch stimmig und nachhaltig sei, gleichzeitig aber auch sehr herausfordernd für die berufstätigen Lehrkräfte. So müsse der Gewinn des Konzeptes für die Lehrkräfte, den die Expert\*innen in einer intensiven Auseinandersetzung mit und Arbeit am eigenen Lehrhandeln sehen, bereits in der Bewerbung des Angebotes vermittelt werden. Ansonsten sei es schwierig, die Lehrkräfte für eine Teilnahme an einem über drei Monate lang andauernden Fortbildungsangebot zu gewinnen. Die im Rahmen dieses Round Tables gewonnenen Erkenntnisse wurden im Fortbildungsteam diskutiert und in das Fortbildungskonzept eingearbeitet.

### Das Fortbildungskonzept<sup>3</sup>

Die Fortbildungsreihe »Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen – das eigene Lehrhandeln analysieren, fördern und weiterentwickeln« richtet sich an Lehrkräfte der Sekundarstufen und umfasst drei Präsenztermine und zwei online begleitete Anwendungsphasen.

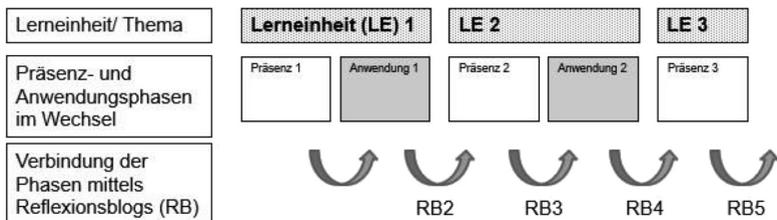


Abbildung 1: Ablauf der Fortbildung

In der ersten Präsenzsitzung findet eine Hinführung zum Thema Heterogenität statt, in der Heterogenität nach Emmerich und Goldmann (2018) als ein von Beobachtung abhängiger Sachverhalt eingeführt wird (siehe Abschnitt 2.2). Daraufhin wird gemeinsam im Plenum die Einnahme einer Analyseperspektive erprobt, indem auf Basis fremder Fälle die Differenzierungspraxis (vgl. Emmerich und Hormel 2013; Idel, Rabenstein und Ricken 2017) der darin agierenden Lehrkräfte nachvollzogen werden soll. Die (Selbst-)Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis wird mithilfe sogenannter Reflexionsblogs (RB) angeregt. Dabei werden die Teilnehmenden nach der ersten Präsenzsitzung zunächst dazu eingeladen, eigene Fälle aus ihrer Unterrichtspraxis zu erinnern und zu verschriftlichen, um auf diese Weise die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis im Unterricht explizit und damit reflektierbar zu machen. Anschließend sollen die Teilnehmenden ihre eigenen Situationsbeschreibungen daraufhin analysieren, welche alternativen Beobachtungsweisen, Deutungen und Handlungen in der jeweiligen Situation auch möglich gewesen wären (RB2) (vgl. Emmerich und Goldmann 2018; Arnold 1985). In den Präsenzsitzungen (P) werden diese Fälle mit den anderen Teilnehmenden analysiert und diskutiert, sodass neue Perspektiven auf die eigene Unterrichtspraxis eingenommen und Beobachtungs- und Handlungsalternativen kennengelernt werden können (P2 und P3). In RB3 sollen die Teilnehmenden dann etwa für herausfordernde Unterrichtssituationen alternative Handlungs- und/oder Beobachtungsweisen entwickeln. In der darauffolgenden zweiten Anwendungsphase erproben sie diese Beobachtungs- und Handlungsalternativen in ihrer Unterrichtspraxis. Anschließend sollen die Teilnehmenden anhand einer weiteren Situationsbeschreibung reflektieren, wie sie das neue Beobachten und Handeln und seine Umsetzung bewerten, was sie beibehalten und was sie ändern möchten (RB4). In RB5 reflektieren die Teilnehmenden anhand der vorausgegangenen Reflexionsblogs ihre Entwicklung über die gesamte Fortbildung hinweg.

### 2.3 Erprobung und Evaluation des Fortbildungskonzeptes Runde 1

Ziel der Evaluationsstudie war es, die eingangs getroffenen Annahmen zu prüfen und das Konzept schrittweise zu verbessern. Dazu eignet sich eine formative Evaluation, in die die Lehrkräfte als zentrale Akteur\*innen direkt einbezogen werden, in besonderem Maße (vgl. Euler 2014b). Die Evaluation des Angebots fand dabei sowohl auf der Ebene der Zufriedenheit als auch auf der Ebene der Lernprozesse der Teilnehmenden im Rahmen der Fortbildung statt (vgl. Lipowsky 2009). Um die beiden Fragestellungen beantworten zu können wurden folgende Zugänge gewählt.

### 2.3.1 Evaluation der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Fortbildungskonzept

#### *Forschungsdesign*

Um herauszufinden, ob das Fortbildungskonzept den Bedarfen der Lehrkräfte entspricht, wurde die Zufriedenheit der Teilnehmer\*innen mit dem Konzept im Fortbildungsverlauf kontinuierlich erhoben. Dazu wurden die drei schriftlich fixierten Beobachtungsprotokolle, die im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung (TB 1–3) in den Präsenzsitzungen angefertigt wurden, herangezogen. In diesen liegt das Feedback der Teilnehmenden am Ende jeder Präsenzsitzung sowie im Rahmen der qualitativen Abschlussevaluation vor. Zusätzlich wurden die Ergebnisse der »Bilanzwaage«<sup>4</sup>, die die Teilnehmenden im Rahmen der Abschlussevaluation angefertigt hatten, sowie die E-Mails der Teilnehmenden, in denen zum Teil sehr ausführliches Feedback zum Konzept enthalten ist, zur Auswertung hinzugezogen.

In der ersten Fortbildungsrunde waren 17 Lehrkräfte<sup>5</sup> beteiligt, die alle in die Auswertung zur Zufriedenheit mit dem Fortbildungskonzept einbezogen wurden, auch wenn sie zum Beispiel nur bei der ersten Präsenzsitzung dabei waren. Die Daten wurden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet.

#### *Ergebnisse*

Die Frage, ob das reflexionszentrierte Fortbildungsangebot den Bedarfen der Lehrkräfte entspricht, kann anhand des qualitativen Teilnehmerfeedbacks beantwortet werden. Bereits die hohen Anmeldezahlen bestätigten den Bedarf der Lehrkräfte nach Fortbildungen zum Thema »professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen«. Während der einzelnen Phasen war die Teilnahme relativ stabil, auch wenn nicht alle Teilnehmenden durchgehend aktiv an den Präsenz- und Anwendungsphasen beteiligt waren. Im Bewusstsein darüber, dass es sich um ein sehr herausforderndes und zeitintensives Konzept handelt (siehe auch Ergebnisse des Round Tables in 2.2), sind diese Zahlen als sehr positiv zu bewerten. Dabei kann insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit dem Fortbildungskonzept verzeichnet werden. Als besonders lernförderlich wurden von den Teilnehmenden der Austausch und die Beratungselemente hervorgehoben und auch der Reflexionsarbeit wurde ein bedeutender Stellenwert für die eigene Entwicklung zugeschrieben (TB3, Z. 182f. und Bilanzwaage). So regte die Fortbildung die Teilnehmenden zum selbstkritischen Reflektieren, zur Einnahme neuer Perspektiven (auch, was den Begriff »Heterogenität« betrifft) und zur Selbsterkenntnis an (vgl. TB1, Z. 6ff.). Dabei wurde das Gezwungen-sein, über das eigene Handeln zu reflektieren als herausfordernd aber gleichzeitig auch ertragreich erlebt:

»Nach der ersten Sitzung war ich erschlagen, es ist halt Uni. Wusste nicht, kriege ich das hin? Es wurde aber dann konkret. Man muss Hürden überwinden, gezwungen werden,

darüber nachzudenken, was man tut. Für mich war das sehr bereichernd. Diese Runde heute hat es komplett in die Praxis geführt, der rote Faden der Veranstaltung war dann gut nachvollziehbar. So soll ein Erkenntnisprozess sein« (TB3, Z. 185).

Positiv erwähnt wurden außerdem der Input und das hohe inhaltliche Niveau, wobei die »sozialwissenschaftliche Sprache« auch einzelnen Teilnehmenden das Verständnis der Fortbildungsinhalte erschwerte (vgl. E-Mail TN1). Bezüglich des wissenschaftlichen Zugangs zum Thema und der universitären Verortung resümierte ein/e Teilnehmer\*in:

»Ich fand es total erfrischend, dass es universitär war, dass man in die Theorie geschaut hat und nicht auf der Oberfläche geblieben ist. Nicht so wie in anderen Fobis da wird gesagt, was man im Unterricht machen soll und man bekommt ein Handbuch dafür. Da fühle ich mich nicht für voll genommen, das ist so aufgezwungen« (TB3, Z. 186).

Kritisch bewertet wurde von einigen, dass zu Beginn der Fortbildung der Ansatz des Konzeptes bzw. das Vorgehen und die Ziele nicht klar waren und die Teilnehmenden nicht wussten, worauf das Ganze hinauslaufen sollte (vgl. TB3, Z. 183f.). Glücklicherweise hielt dies jedoch keinen davon ab, die Fortbildung weiter zu besuchen. Nur ein/e Teilnehmer\*in meldete sich nach der ersten Präsenzsitzung ab, weil sie/er mit nicht erfüllbaren Erwartungen in die Fortbildung gekommen war: Sie/Er hatte gehofft, »Handwerkszeug« im Sinne konkreter Methoden und Modelle zum professionellen Umgang mit Heterogenität zu erlangen (vgl. E-Mail TN17). Diese Erwartungen hatten zwar auch andere Teilnehmende, diese ließen sich aber trotzdem auf das Fortbildungskonzept ein und profitierten letztendlich von der Teilnahme. Bemängelt wurden die nicht ganz intuitive Bedienung der Lernplattform sowie die zu kurzen Anwendungsphasen, in denen die Arbeitsaufgaben kaum bewältigt werden konnten (vgl. Bilanzwaage).

Das Feedback der Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf wurde schon in der ersten Durchführungsrunde dafür genutzt, das Angebot kontinuierlich weiter zu entwickeln. Beispielsweise wurde das konkrete Vorgehen und der methodisch-didaktische Ansatz des Konzeptes auf das Feedback der Teilnehmenden hin zu Beginn der zweiten Präsenzsitzung noch einmal detaillierter erläutert. Außerdem wurde deutlicher begründet, weshalb es uns nicht sinnvoll erscheint, »Rezeptwissen« im Sinne von Methoden und Modellen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu vermitteln. Darüber hinaus wurde versucht, die wissenschaftlichen Inhalte bzw. Sprache noch stärker herunter zu brechen bzw. Fachbegriffe noch öfter zu erklären. Gleichzeitig fand eine engmaschige Betreuung der Teilnehmenden während der Anwendungsphasen statt, sodass auch dort Fragen aller Art geklärt werden konnten. Die Punkte, die wir im Rahmen der ersten Fortbildungsrunde nicht direkt verändern konnten, wie zum Beispiel die Lernplattform oder die Dauer der Anwendungsphasen wurden in der zweiten Runde berücksichtigt.

### 2.3.2 Evaluation der Lernprozesse der Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf

#### *Forschungsdesign*

Um herauszufinden, inwiefern ein Bewusstsein für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis im Umgang mit Heterogenität geschaffen werden konnte und inwiefern das auch mit einer Veränderung dieser Praxis einhergeht, wurde unterschiedliches, qualitatives Datenmaterial trianguliert (vgl. Flick 2009). Dies waren zum einen die schriftlich fixierten Beobachtungsprotokolle aus den drei Präsenzsitzungen und zum anderen die Reflexionsblogs der Teilnehmenden. Während die Beobachtungsprotokolle direkten Einblick in die Fortbildungspraxis und den dort stattfindenden Austausch ermöglichen, wurde mithilfe der Reflexionsblogs die Selbstreflexion der Teilnehmenden erfasst. Es wurden diejenigen Teilnehmenden in die Stichprobe einbezogen, die aktiv an allen Präsenzterminen und Anwendungsphasen beteiligt waren, da dies die Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis ist. Für die sieben ausgewählten Lehrkräfte<sup>6</sup> liegen sowohl Daten in den Beobachtungsprotokollen als auch in den individuellen Reflexionsblogs vor. Um die Entwicklungsprozesse der Lehrkräfte im Fortbildungsverlauf sichtbar zu machen, wurden die Beobachtungsprotokolle und die Reflexionsblogs mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet.

#### *Ergebnisse*

Die beiden aus der Theorie deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien, die *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* sowie die *Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln*, konnten im Material vorgefunden und kodiert werden. Im Zuge einer induktiven Kategorienbildung wurden weiter verschiedene Ausprägungen dieser beiden Hauptkategorien festgestellt. Abbildung 2 zeigt die verschiedenen Unterkategorien der *Bewusstheit* und der *Bereitschaft* sowie die Anzahl der Teilnehmenden, bei denen diese im Rahmen der jeweiligen Reflexionsphase sichtbar wurden.

Es zeigt sich dabei, dass im Fortbildungsverlauf die Anzahl der Teilnehmenden zunimmt, die die jeweiligen Ausprägungen aufweisen, weshalb von einer (Weiter-)Entwicklung des heterogenitätssensiblen Lehrhandelns der Teilnehmenden gesprochen werden kann.

#### *Die Entwicklung der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis*

Die unterschiedlichen Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* der Teilnehmenden konnten anhand der Selbstreflexionen in den Reflexionsblogs 2, 3 und 5 herausgearbeitet werden. Die Kategorie »Ist sich bewusst, dass er/sie differenziert« beschreibt, dass die Lehrkräfte wissen, dass sie selbst Unterschiede zwischen den Schüler\*innen erzeugen und diese nicht einfach naturgegeben sind.

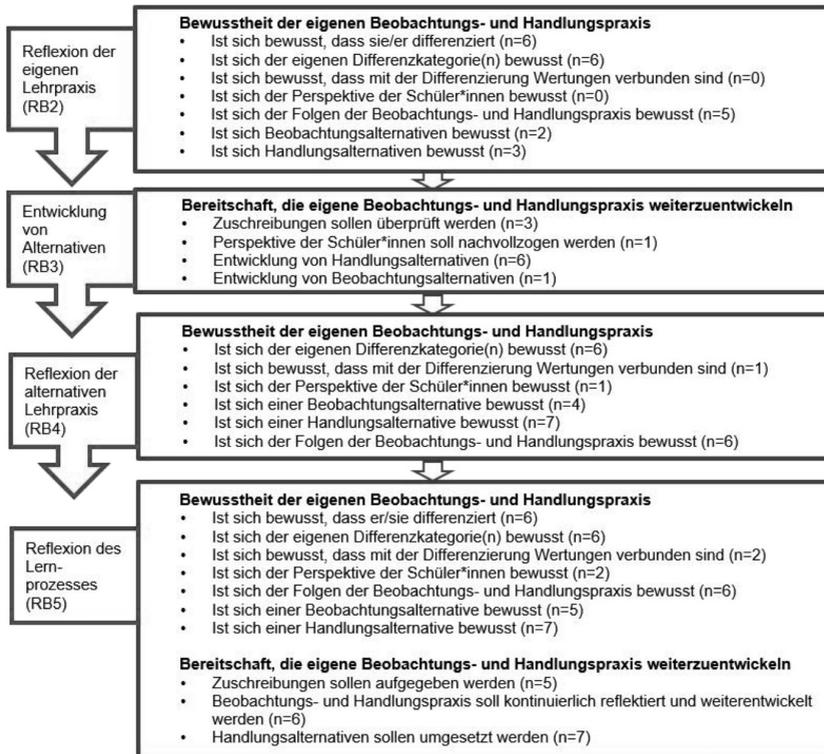


Abbildung 2: Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse der Fortbildungsrunde 1 (n = 7) (eigene Darstellung).

»Ich merke, wie ich sie kategorisiere, wie ich ihnen Eigenschaften zuschreibe aufgrund von Vorerfahrungen, die ich mit ihnen gemacht habe, und dann ihre Handlungen im Unterricht unterschiedlich bewerte (>Hurra, sie meldet sich<, >Mist, sie ruft schon wieder rein< etc.)« (TN3, RB2, Z.16).

Eine weitere Ausprägung beschreibt, dass die Teilnehmenden die Differenzkategorien benennen können, die ihrem Beobachten und Handeln zugrunde liegen:

»Ich habe einen Schüler als >sehr langsam< abgespeichert. Ich habe mich verstärkt um diesen Schüler gekümmert« (TN7, RB2, Z.12).

Weiter wird auch das Bewusstsein über die Folgen der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis als Ausprägung definiert. So ist sich eine Teilnehmerin bewusst darüber, dass

sie durch ihr Verhalten einem Flüchtlingskind besonders viel Aufmerksamkeit schenkt und die anderen dadurch hintenanstellt (vgl. TN 6, RB2, 9ff.). Das Bewusstsein für Beobachtungsalternativen und das Bewusstsein für Handlungsalternativen sind zwei weitere Ausprägungen, die in der Reflexion zutage treten. Auch lassen sich ein Bewusstsein darüber, dass die eigene Differenzierungspraxis mit wertenden Zuschreibungen einhergeht (z. B. eine Differenzierung nach guten und schlechten Schüler\*innen) sowie ein Bewusstsein über die Perspektive der Schüler\*innen seitens der Teilnehmenden erkennen. Diese beiden Ausprägungen werden jedoch erst ab dem Reflexionsblog 4 sichtbar.

*Die Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln und Alternativen in die eigene Unterrichtspraxis umzusetzen*

Die Ausprägungen der *Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln* zeigen sich im Rahmen der Planung des alternativen Beobachtens und Handelns in Reflexionsblog 3. Auch werden diese im Rahmen der Reflexion der eigenen Lernentwicklung in Reflexionsblog 5 sichtbar. Dabei treten folgende Ausprägungen auf: Die Teilnehmenden wollen beispielsweise die Zuschreibungen, die sie gegenüber den Schüler\*innen vornehmen, überprüfen (RB3) bzw. diese, wenn sie sich in der Überprüfung entweder als falsch oder als der Förderung der Schüler\*innen nicht dienlich erwiesen haben, auch aufgeben (RB5).

»Im Laufe der Fortbildung hat sich meine Beobachtung dahingehend geändert, dass auch andere SuS [Anm.d.V.: Schülerinnen und Schüler] motiviert und gut sind, die vielleicht weniger extrovertiert sind und auch Aufmerksamkeit verdienen. Ich versuche individueller und stundenspezifischer zu beurteilen wer gut/schlecht, motiviert/unmotiviert, hilfebedürftig ist« (TN12, RB5, Z. 54).

Die Teilnehmenden planen in Reflexionsblog 3 außerdem, dass sie Handlungsalternativen in der Praxis erproben, die Perspektive der Schüler\*innen nachvollziehen oder Situationen einmal anders beobachten möchten:

»Wer braucht wirklich (mehr) Aufmerksamkeit und wer nicht? Was sind wirkliche Störungen und was die Suche nach Aufmerksamkeit?« (TN12, RB3, Z.48)

In der Reflexion des Lernprozesses (RB5) resümieren die Teilnehmenden außerdem, dass sie die Handlungsalternativen weiterhin beibehalten möchten sowie dass sie ihre Beobachtungs- und Handlungspraxis nun kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln (möchten):

»Ich versuche, sie immer mal wieder >neutral< anzuschauen, mit >mal sehen, wie ist es heute?< Das geht nicht durchgehend, aber immer mal wieder, situationsweise. Dabei kam

mein Blick auch auf Entwicklungen, die die SuS gemacht haben. Ich denke nicht immer >jemand ist so<, sondern: >interessant, heute ist das so<< (TN4, RB5, Z. 49).

### 2.3.3 Interpretation der Ergebnisse

Die relativ stabile Teilnahme und das überwiegend positive Feedback der Teilnehmenden können als Indikatoren dafür gesehen werden, dass das Konzept auf die Bedarfe der Lehrkräfte reagiert. Die Ergebnisse weisen auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Fortbildungskonzept hin, obwohl ihnen der neue Ansatz zu Beginn wenig eingänglich und auch verwirrend erscheint. Es wird deutlich, dass es seitens der Lehrkräfte eines »sich-Einlassens« auf das Konzept bedarf, das von traditionellen, wissenszentrierten Lernumgebungen (vgl. Hof 2007) stark abweicht: Es wird kein konkretes Wissen und Handwerkszeug vermittelt, sondern die Lehrkräfte müssen selbst tätig werden, sich Wissen erarbeiten und mit Unsicherheiten umgehen. So resümierte ein/e Teilnehmer\*in am Ende der Veranstaltung:

»Aber Sie haben ja am Anfang gesagt, dass sie uns nicht zeigen, wie es geht. Vielleicht geht das Lernen ja auch nur über die Unsicherheit« (TB3, Z. 192).

Das Konzept erfordert also von den Teilnehmenden ein hohes Engagement, eine Offenheit für Neues sowie Veränderungsbereitschaft. Lassen sich die Teilnehmenden auf das Konzept ein und nehmen aktiv teil, dann können tatsächlich ein Bewusstsein für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis im Umgang mit Heterogenität geschaffen werden und Veränderungen stattfinden (vgl. auch Baust und Pachner 2020). Die aus dem Material heraus gebildeten, induktiven Kategorien zeigen, was im Rahmen dieser Prozesse bei den einzelnen Teilnehmenden passiert. So lassen sich unterschiedliche Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* im Umgang mit Heterogenität finden. Im Laufe der Fortbildung ist diesbezüglich eine Ausdifferenzierung zu beobachten, weshalb resümiert werden kann, dass eine Weiterentwicklung der Teilnehmenden stattgefunden hat. Gleichzeitig lassen sich unterschiedliche *Absichten, die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis weiterzuentwickeln und Alternativen in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen*, finden. Fast alle Teilnehmenden resümierten am Ende der Veranstaltung, dass sie ihre Beobachtungs- und Handlungspraxis kontinuierlich überprüfen und weiterentwickeln möchten, was auf die Einnahme eines »reflexiven Habitus« (vgl. Helsper 2016) hindeuten könnte. Die Ergebnisse zeigen weiter, dass das reflexionszentrierte Fortbildungskonzept eine Auseinandersetzung und auch Veränderung der individuellen Beobachtungs- und Handlungspraxis ermöglichen kann (vgl. Siebert 2012). Die Anregung zur ergebnisorientierten (Selbst-)Reflexion (Greif 2008, Pachner 2013, 2014),

die Fallarbeit (vgl. Helsper 2016), der auf Perspektivverschränkung angelegte Austausch (vgl. Siebert 2012) sowie die integrierten Erprobungsphasen wurden von den Teilnehmenden als Anlässe dafür genutzt, sich neuer Aspekte ihrer Beobachtungs- und Handlungspraxis bewusst zu werden und diese entsprechend weiterzuentwickeln (vgl. Hof 2007).

## 2.4 Erste Handlungsempfehlungen und Re-Design

Auf Basis der Evaluationsergebnisse konnten vorläufige Handlungsempfehlungen für die Gestaltung reflexionszentrierter Fortbildungsformate zum professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen im universitären Kontext (vgl. Euler 2014b) abgeleitet werden. Es haben sich folgende Elemente des Fortbildungskonzeptes als förderlich für die Lernentwicklung der Teilnehmenden erwiesen: Die gezielte Anregung zur handlungsnahen Reflexion auf Basis der von den Teilnehmenden eingebrachten Fälle, die Verbindung von Problem- und Selbstreflexion mit dem Austausch der Teilnehmenden in den Präsenzsitzungen sowie die online betreuten Anwendungsphasen. Die handlungsnah und ergebnisorientierte (Selbst-)Reflexion (vgl. Greif 2008, Pachner 2013, 2014) wurde durch die Arbeit mit Fällen aus der eigenen Unterrichtspraxis der Teilnehmenden ermöglicht (vgl. Helsper 2016). Die Ergebnisse der (Selbst-)Reflexion waren wiederum die Grundlage für die Fallarbeit im erfahrungsbasierten Austausch, bei dem an bereits bestehendes Wissen der Lehrkräfte angeknüpft wurde und die Teilnehmenden ihre Perspektiven verschränken und erweitern konnten (vgl. Siebert 2007). Dabei kam auch den beiden online betreuten Anwendungsphasen eine zentrale Bedeutung zu, ohne die die Analyse und Erprobung von Beobachtungs- und Handlungsalternativen nicht hätte stattfinden können und die den Transfer der Inhalte in die Unterrichtspraxis ermöglichten (vgl. Ho, Watkins und Kelly 2001).

Das Fortbildungskonzept, das Evaluationsdesign sowie die Lernziele wurden im zweiten Fortbildungsdurchlauf beibehalten. Bezüglich der Durchführung wurden folgende Punkte angepasst bzw. verändert: Es wurde zum einen eine andere Lernplattform eingesetzt, die eine leichtere Bedienung ermöglicht, und zum anderen wurde eine längere Dauer für die Anwendungsphasen angesetzt, damit die Lehrkräfte genügend Zeit dazu haben, Fälle aus ihrer Unterrichtspraxis zu beschreiben und zu analysieren sowie Alternativen in der Praxis zu erproben. Um sie darüber hinaus dazu anzuregen, die Aufgaben der Anwendungsphase vollständig zu bearbeiten, wurden die einzelnen Aufgabenteile nicht auf einmal gestellt, sondern die Teilnehmenden erhielten kleinere, zeitlich versetzte Arbeitsaufträge sowie regelmäßige Erinnerungen in Form von »Remindern«. Außerdem wurden der Ansatz des Konzeptes sowie die damit verbundenen fachsprachlichen Grundlagen zu Beginn der zweiten Veranstaltung ausführlich

vorgestellt und erläutert. Aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen übernahm der Dozierende des Fachbereichs Allgemeine Pädagogik in der zweiten Fortbildungsrunde nur den einführenden Input zum heterogenitätssensiblen Lehrhandeln. Alle anderen Veranstaltungsteile wurden von den Dozierenden der Erwachsenenbildung übernommen.

## 2.5 Erprobung und Evaluation des Fortbildungskonzeptes Runde 2

### 2.5.1 Evaluation der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Fortbildungskonzept

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden wurde auf dieselbe Weise, wie in Abschnitt 2.3.1 vorgestellt, erhoben.

#### *Ergebnisse*

Auch in der zweiten Fortbildungsrunde zeigte sich der Bedarf der Lehrkräfte nach solch einem Angebot. Es meldeten sich weit mehr Lehrkräfte an, als die maximale Teilnehmerzahl von 17 Teilnehmenden es zuließ. Die 17 teilnehmenden Lehrkräfte<sup>7</sup> wurden alle in die Stichprobe zur Evaluation der Zufriedenheit einbezogen, sofern Feedback von ihnen vorhanden ist (z. B. im Rahmen der Präsenzsitzungen oder per E-Mail). Nach der ersten Präsenzsitzung meldeten sich einige der Lehrkräfte von der Fortbildung ab, was diese hauptsächlich damit begründeten, dass sie mit anderen Erwartungen in die Fortbildung gekommen waren: Sie hatten sich erhofft, konkrete Lösungen für ihre Probleme im Umgang mit Heterogenität beispielsweise für den fachspezifischen Umgang mit Leistungsheterogenität vermittelt zu bekommen (vgl. TB1, Z. 164f.). Darüber hinaus wurde auch das auf Reflexion und Austausch fokussierende Fortbildungskonzept infrage gestellt und der Wunsch nach mehr wissenschaftlichem Input geäußert sowie danach, hauptsächlich von den »Profis« (den Dozierenden) Feedback zu bekommen und weniger von den anderen Teilnehmenden (vgl. E-Mail TN 32). Das Feedback der aktiven Teilnehmenden hingegen fiel ähnlich positiv aus wie in Runde 1. Sie bewerteten Austausch und Fallarbeit sowie den Anwendungsbezug der Fortbildung als besonders lernförderlich und waren auch mit den Rahmenbedingungen sehr zufrieden. Die Teilnehmenden resümierten, dass sie durch die Fortbildung eine neue Betrachtungsweise auf Heterogenität gewonnen hätten (vgl. TB3, Z. 69ff.). Bemängelt wurde von dieser Gruppe, dass der Anfangsinput zu dicht und komplex gewesen sei, die Methode des Kennenlernens zu lang und es wurde (mit einem Augenzwinkern) hinzugefügt, dass es schade sei, dass es keine eindeutigen Lösungen im Umgang mit Heterogenität gebe (vgl. TB3, Z. 361ff.).

Die Frage, inwiefern das reflexionszentrierte Fortbildungsangebot den Bedarfen der Lehrkräfte entspricht, kann für diese Gruppe nicht einheitlich beantwortet werden. So ist es für einen Teil dieser Lehrkräfte zentral, konkrete, fach- und schulartspezifische Methoden und Strategien für den professionellen Umgang mit Heterogenität an die Hand zu bekommen. Von den Dozierenden wird teilweise erwartet, dass diese eine klassische Vermittlerrolle einnehmen und vor allem Expert\*innen für innovative Methoden zum Umgang mit Heterogenität seien. Für diese Lehrkräfte ist das Konzept nicht bedarfsgerecht. Gleichzeitig gibt es auch in der zweiten Fortbildungsrunde Lehrkräfte, die von diesem Konzept profitieren und für die es deshalb als bedarfsgerecht eingestuft werden kann.

## 2.5.2 Evaluation der Lernprozesse der Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf

Das Forschungsdesign zur Evaluation der Lernprozesse wurde in Abschnitt 2.3.2 bereits vorgestellt.

Für die Evaluation der Lernprozesse wurden wieder nur die Teilnehmenden in die Stichprobe einbezogen, die aktiv an allen Präsenzterminen und Anwendungsphasen beteiligt waren. Für diese drei Lehrkräfte<sup>8</sup> liegen sowohl Daten in den Beobachtungsprotokollen als auch in den individuellen Reflexionsblogs vor. Für die Auswertung des Datenmaterials wurde das in Runde 1 entwickelte Kategoriensystem zugrunde gelegt und im Sinne des induktiven Vorgehens weiterentwickelt (Mayring 2015).

*Ergebnisse: Die Entwicklung der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis sowie der Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln*

In der zweiten Fortbildungsrunde wurden ebenfalls die beiden Hauptkategorien *Die Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* entwickeln und *Die Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln* sowie die meisten Ausprägungen dazu in den Daten vorgefunden. Auch für die Teilnehmenden in Runde 2 kann über den Fortbildungsverlauf hinweg eine Ausdifferenzierung dieser beiden Kategorien festgestellt werden. Die Teilnehmenden der Runde 2 unterscheiden sich dabei in folgenden Punkten von denen der Runde 1:

In Reflexionsblog 2 weisen die Teilnehmenden der zweiten Runde weniger Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* auf. Sie sind sich eigener Differenzkategorien, Folgen für die Beobachtungs- und Handlungspraxis sowie Handlungsalternativen bewusst, jedoch keiner Beobachtungsalternativen und auch nicht darüber, dass differenziert wird. Erst im Rahmen des Reflexionsblog 4 nennen sie Beobachtungsalternativen und auch die Perspektive der Schüler\*innen ist ihnen dann bewusst. Im Gegensatz zu den Teilnehmenden der Runde 1 lässt sich im gesamten Fortbildungsverlauf bei keinem der Teilnehmenden der Runde 2 ein Bewusstsein dafür

finden, dass mit der Differenzierung Wertungen verknüpft sind. Hingegen ist zu beobachten, dass die Teilnehmenden der Runde 2 in Reflexionsblog 3 mehr Ausprägungen der *Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln*, aufzeigen: Sie möchten sich zusätzlich zur Entwicklung von Beobachtungs- und Handlungsalternativen, der Überprüfung von Zuschreibungen sowie der Einnahme der Perspektive der Schüler\*innen außerdem Feedback von Kolleg\*innen einholen und sich ihrer eigenen Differenzkategorien bewusst werden. In Reflexionsblog 5 wollen die Teilnehmenden der Runde 2 ebenfalls ihre Handlungsalternativen in die Praxis umsetzen und ihre Beobachtungs- und Handlungspraxis kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln. So stellte ein/e Teilnehmer\*in bezüglich der neuen Beobachtungspraxis fest:

»Wenn man mal reingeschnuppert hat und sensibilisiert wurde, kann man das nicht wieder auf den Stand vorher zurückfahren. Man nimmt diese neue Perspektive mit in den Unterricht« (TB3, Z. 345).

Bei der Auswertung der Daten fällt weiter auf, dass die beiden Gruppen sich in der Bearbeitung der Reflexionsblogs sowie ihrem Diskussionsverhalten unterscheiden. In den Reflexionsblogs dominieren bei den Teilnehmenden der Runde 2 Situationsbeschreibungen mit Erläuterungen, die kaum vom Geschehen abstrahieren, die konkrete Beantwortung der Reflexionsfragen bleibt meistens aus. Die Teilnehmenden der Runde 1 hingegen hatten die Reflexionsfragen größtenteils beantwortet. In den ausgewerteten Sitzungsprotokollen zeigt sich dagegen, dass die Teilnehmenden der zweiten Runde im Austausch mehr und vielfältigere Alternativen diskutieren als die Teilnehmenden in der ersten Runde. Dabei sind alle Teilnehmenden aktiv an der Diskussion beteiligt, während in der ersten Runde einzelne Teilnehmende sich kaum in den Austausch einbringen.

### 2.5.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden der Runde 2 mit dem Fortbildungskonzept war durchwachsen. Dies weicht von den Ergebnissen der ersten Runde deutlich ab, in der sich die Teilnehmenden größtenteils sehr zufrieden gezeigt hatten. Eine mögliche Erklärung dafür ist die anders gelagerte Erwartungshaltung der Teilnehmenden der Runde 2, die sich durch eine starke Fokussierung auf wissenszentrierte Lernumgebungen auszeichnet. Gleichzeitig zeigte sich in der zweiten Runde eine geringere Bereitschaft der Lehrkräfte, sich auf das ungewohnte Fortbildungskonzept einzulassen: Einige der Teilnehmenden meldeten sich bereits nach der ersten Präsenzsitzung ab, was bei den Teilnehmenden der ersten Runde nicht der Fall war, obwohl sie zu Beginn ebenfalls etwas skeptisch gegenüber der reflexionszentrierten Lernumgebung

waren. Ein weiterer Grund für die geringere Teilnehmerzufriedenheit in Runde 2 könnte durch die kurze Anwesenheit des Heterogenitätsexperten bedingt sein: So war der Heterogenitätsexperte nur mit einem relativ kurzen einführenden Inputvortrag an der Fortbildung beteiligt. Dies könnte die Vermutung der Lehrkräfte bestärkt haben, dass das Thema Heterogenität insgesamt zu kurz komme. Auch möglich ist, dass sich durch das kritische Feedback einzelner Teilnehmender am Ende der ersten Präsenzsitzung eine ungünstige Gruppendynamik einstellte, die einige Lehrkräfte in ihrem anfänglichen Zweifel bestärkte (vgl. TB1, Z. 164ff.).

Eine zentrale Erkenntnis der Evaluation der Lernprozesse der Teilnehmenden beider Fortbildungsrunden ist, dass die in Runde 1 induktiv formulierten Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* sowie der *Bereitschaft, diese weiterzuentwickeln*, sich auch in Runde 2 bestätigen. Dies weist darauf hin, dass die beiden aktiven Teilnehmergruppen in Runde 1 und 2 ähnliche Lernprozesse im Rahmen der Fortbildung durchlaufen haben und diese durch die Fortbildung angeregt wurden. Auch wenn sich die beiden Gruppen dadurch unterscheiden, dass die jeweiligen Ausprägungen im Rahmen unterschiedlicher Phasen entwickelt wurden, so lassen sich am Ende der beiden Fortbildungsrunden bei beiden Teilnehmergruppen fast die gleichen Ausprägungen zu den beiden Kategorien finden. In beiden Gruppen konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass transformatives Lernen im Sinne der (Weiter-)Entwicklung eines »reflexiven Habitus« angeregt werden konnte (vgl. Helsper 2016). Dieser ist wiederum eine zentrale Voraussetzung für heterogenitätssensibles Lehrhandeln (vgl. Emmerich und Goldmann 2018). Dabei muss einschränkend hinzugesagt werden, dass es sich bzgl. der künftigen Unterrichtsgestaltung um Absichtserklärungen der Lehrkräfte handelt. So wurde das alternative Beobachten und Handeln von den meisten Teilnehmenden zwar bereits im Rahmen der Anwendungsphasen in der Unterrichtspraxis erprobt, es wurde jedoch nicht überprüft, wie sich die Teilnehmenden nach der Fortbildung im Unterricht verhalten.

Mit Blick auf die Bearbeitung der Reflexionsblogs sowie das Diskussionsverhalten der Teilnehmenden in den Präsenzphasen lässt sich Folgendes schließen: Während die Teilnehmenden der Runde 2 hauptsächlich vom Austausch und der gemeinsamen Reflexion der Fälle in den Präsenzsitzungen profitierten, nutzten die Teilnehmenden der Runde 1 vermehrt die Reflexionsblogs, um ihr Beobachten und Handeln zu analysieren. Es wäre möglich, dass dies mit persönlichen Neigungen der Teilnehmenden zusammenhängt, lieber für sich allein und in schriftlicher Form oder aber in der Gruppe zu reflektieren. Auch könnte eine geringer ausgeprägte Bereitschaft oder Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion ein Grund für die weniger intensive Auseinandersetzung mit den Reflexionsfragen sein. Darüber hinaus wäre es denkbar, dass die allzu knappe Beantwortung der Reflexionsfragen durch die Teilnehmenden der Runde 2 mit dem kürzeren Einstiegs-Input zum Thema Heterogenität zusammenhängt, das heißt, dass die Teil-

nehmenden insgesamt zu wenig in das heterogenitätssensible Lehrhandeln und die Einnahme einer Analyseperspektive eingeführt wurden.

## 2.6 Gestaltungsprinzipien

Ein Ziel des Design-Based Research Ansatzes ist es, kontextualisierte Gestaltungsprinzipien abzuleiten (vgl. Raatz 2016). Dabei handelt es sich nicht um »statements of law« (Euler 2014, 31), sondern vielmehr um Richtlinien, die im Zusammenhang mit Ziel und Kontext der Intervention genannt werden müssen (vgl. Euler 2014b). Der von Euler (2014b) beschriebene Prozess aus Designentwicklung bzw. -verfeinerung, Designerprobung und der Ableitung von Handlungsempfehlungen konnte im Rahmen der Studie zweimal durchlaufen werden. Es zeigte sich, dass das reflexionszentrierte Fortbildungskonzept grundsätzlich dazu geeignet ist, *die Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie *die Bereitschaft dazu, diese weiterzuentwickeln*, zu fördern. Folgende Gestaltungsprinzipien für reflexionszentrierte Fortbildungen im universitären Kontext, die darauf abzielen, das professionelle Lehrhandeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu fördern, können dabei resümiert werden:

Wie bereits in Abschnitt 2.4 ausgeführt wurde, sind die gezielte Anregung zur handlungsnahen Reflexion auf Basis der Fälle der Teilnehmenden, die Verbindung von Problem- und Selbstreflexion mit dem Austausch der Teilnehmenden sowie die Anwendungsphasen Voraussetzung für die Lernprozesse der Teilnehmenden. Um heterogenitätssensibles Lehrhandeln zu fördern, ist außerdem eine theoretische Hinführung zur Konstruktion von Heterogenität und Differenz sowie zur rekonstruktiven Analyseperspektive notwendig. Darüber hinaus bedarf es für die Analyse des eigenen Lehrhandelns der Anleitung durch die Dozierenden, die außerdem dafür zuständig sind, Reflexion und Austausch entsprechend einzubetten und zu moderieren. Aufseiten der teilnehmenden Lehrkräfte werden ein hohes Engagement sowie die Bereitschaft, sich auf dieses Konzept einzulassen, vorausgesetzt, um die intendierten Lehr-Lernziele zu erreichen. Um die Passung zwischen Interessent\*innen und Angebot künftig noch zu verbessern, könnte von den Lehrkräften bei Anmeldung beispielsweise ein Motivationsschreiben eingefordert werden, sodass die Erwartungen vorab abgeglichen werden können. Ein weiterer, wichtiger Aspekt ist, dass die Lehrkräfte, die sich aktiv an dem Fortbildungskonzept beteiligen, von diesem in unterschiedlicher Weise profitieren können. Während die Teilnehmenden der ersten Runde einen großen Nutzen aus der Selbstreflexion in den Reflexionsblogs gezogen haben, profitierten die der zweiten Runde eher von den im Austausch stattfindenden Perspektivverschränkungen. Auch wenn alle Elemente des Fortbildungskonzeptes Voraussetzung für transformatives Lernen sind, so können abhängig von der Teilnehmergruppe also durchaus unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden.

### 3 Diskussion und Ausblick

Die explorative Studie kann auf Basis der zirkulären und iterativen Vorgehensweise des Design-Based Research Ansatzes erste Erkenntnisse über das Gelingen von Lernprozessen von Teilnehmenden im Rahmen einer reflexionszentrierten Lernumgebung liefern. Das entwickelte, reflexionszentrierte Fortbildungskonzept ist dabei nur für diejenigen Lehrkräfte bedarfsgerecht, die bereit dazu sind, ein hohes Engagement aufzubringen, sich auf Ungewissheit einzulassen, eine forschende Haltung einzunehmen und darüber das eigene Lehrhandeln zu analysieren und weiterzuentwickeln (vgl. Ho, Watkins und Kelly 2001; Lipowsky 2009). Trifft dies zu, dann kann, wie gezeigt wurde, heterogenitätssensibles Lehrhandeln im Rahmen der Fortbildung angeregt werden. Dabei legen die Ergebnisse der Studie den Schluss nahe, dass ein Bildungs- und Transformationsprozess im Sinne Helsepers angeregt werden kann, bei dem, »wenn er gelingt, man danach ein anderer geworden ist« (Helsper 2016, 104). Die Ebene des unterrichtspraktischen Handelns und die Ebene der Entwicklung von Schülerkompetenzen wurden in dieser Evaluationsstudie nicht betrachtet (vgl. Lipowsky 2009).

Um auszuschließen, dass es sich nicht doch um kurzfristige Veränderungen handelt, müssten weitere (Nach-)Erhebungen durchgeführt werden (vgl. ebd.). Dies könnte zum Beispiel in der Form einer zeitlich versetzten Interviewstudie, idealerweise verknüpft mit Unterrichtsbesuchen bei den teilnehmenden Lehrkräften, erfolgen. Die Ergebnisse geben weiter Aufschluss über verschiedene Ausprägungen heterogenitätssensiblen Lehrhandelns, die im Rahmen der Fortbildung entwickelt wurden. Für die Aus- und Fortbildung von (zukünftigen) Lehrkräften wäre es hilfreich, diese Ausprägungen theoretisch und empirisch zu fundieren, um diese (noch) gezielter fördern zu können. Dabei wäre es in weiterführenden, qualitativ-rekonstruktiven Analysen auf Fallebene vielversprechend, mögliche Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Ausprägungen der *Bewusstheit für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis* einerseits und der *Bereitschaft der Teilnehmenden, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln*, andererseits zu untersuchen und ggf. auch Entwicklungsstufen dabei zu rekonstruieren. Auch die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden und eine mögliche Weiterentwicklung dieser im Rahmen der Fortbildung könnten analysiert und im Zusammenhang mit der Entwicklung des heterogenitätssensiblen Lehrhandelns betrachtet werden.

Die Ergebnisse dieser Design-Based Research Studie sind auf die Implementation im universitären Kontext bezogen (vgl. Raatz 2016). Dies könnte auch einen Einfluss auf die Erwartungshaltung der Teilnehmenden nach wissenszentrierten Lernumgebungen gehabt haben. Eine zentrale Rolle spielen zudem die Dozierenden mit universitärem Background: Für die Einnahme der Dozierenden-Rolle ist hier einerseits das notwendige sozialwissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Wissen unablässig, aber andererseits auch die Fähigkeit, die Teilnehmenden bei der Einnahme der Analyseper-

spektive anzuleiten und zu unterstützen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit dieses Fortbildungskonzept mithilfe der entwickelten Gestaltungsprinzipien auch in andere Fortbildungskontexte wie zum Beispiel in das Fortbildungsangebot der Akademien implementiert werden könnte. Dies könnte im Rahmen einer Implementationsstudie analysiert werden. Gleichzeitig wäre es aber mit Blick auf die Professionalisierung für Inklusion ein wichtiges Anliegen, herauszufinden, in welcher Form möglichst viele Lehrkräfte bezüglich eines reflektierten Umgangs mit Heterogenität bzw. Differenz fortgebildet werden können etwa im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen.

## Anmerkungen

- 1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1611 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.
- 2 Gestaltungs- und anwendungsorientierte Forschungsansätze zeichnen sich durch ein exploratives Vorgehen aus, bei dem praktische und wissenschaftliche Interessen miteinander verknüpft werden sollen. Dieser Zugang ist von der empirisch-quantitativ geprägten und wirkungsorientierten Lehr-/Lernforschung abzugrenzen (vgl. Raatz 2016).
- 3 Für eine ausführliche Darstellung des Fortbildungskonzeptes in allen seinen Schritten und Elementen siehe Baust und Pachner (2020).
- 4 Die Ergebnisse der zur Abschlussequaluation genutzten Seminarsmethode »Bilanzwaage« (Knoll 2007) liegen als Fotoprotokoll vor.
- 5 Die Fortbildung richtete sich an berufstätige Lehrkräfte der Sekundarstufe. Von den 17 angemeldeten Lehrkräften sind 14 weiblich und drei männlich. Fünf der Lehrkräfte unterrichten an Gemeinschaftsschulen, sieben an beruflichen Schulen, drei an Gymnasien und eine an einer Realschule. Ausbildung, Berufsdauer und Schulstufe der Lehrkräfte wurden nicht erhoben.
- 6 Von den sieben Lehrkräften, die in die Auswertung einbezogen wurden, sind drei männlich und vier weiblich. Drei der Lehrkräfte unterrichten an beruflichen Schulen, drei an Gymnasien, eine an einer Realschule.
- 7 Von den 17 angenommenen Lehrkräften sind zwölf weiblich und fünf männlich. Drei der Lehrkräfte unterrichten an Gemeinschaftsschulen, vier an beruflichen Schulen, sechs an Gymnasien, zwei an Realschulen und zwei an Sonderberufsschulen.
- 8 Von den drei Lehrkräften, die in die Auswertung einbezogen wurden, sind zwei männlich und eine weiblich. Zwei der Lehrkräfte unterrichten an Gymnasien, eine an einer Sonderberufsschule.

## Literatur

- Amrhein, Bettina. 2011. *Inklusion in der Sekundarstufe – Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf. 1985. *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baust, Christina, und Anita Pachner. 2020. »Transformation ermöglichen. Potentiale von Reflexion und Perspektivverschränkung für die Professionalisierung von Lehrenden. Evaluationsstudie zu einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot der Erwachsenenbildung für Lehrkräf-

- te.« In *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*, herausgegeben von Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden, Sebastian Lerch, 61–75. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Biederbeck, Ina, und Martin Rothland. 2017. »Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität.« In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, herausgegeben von Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich, 223–235. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, Marcus, und Daniel Goldmann. 2018. »Tübinger Fortbildung zu Heterogenität in Unterricht und Schule (TüFHUS).« Accessed March 4, 2019. <https://uni-tuebingen.de/de/126119>.
- Emmerich, Marcus, und Ulrike Hormel. 2013. *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer.
- Euler, Dieter. 2014b. »Design-Research – a paradigm under development.« In *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft*, herausgegeben von Dieter Euler und Peter F. E. Sloane, 15–41. Stuttgart: Steiner.
- Flick, Uwe. 2009. »Triangulation in der qualitativen Forschung.« In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 309–318. Hamburg: Rowohlt.
- Greif, Siegfried. 2008. *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen [et al.]: Hogrefe.
- Helsper, Werner. 2016. »Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz.« In *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch*, herausgegeben von Martin Rothland, 103–125. Münster, New York: Waxmann.
- Ho, Angela. 2000. »A conceptual change approach to staff development: a model for programme design.« *International Journal of Academic Development* 5 (1): 30–41.
- Ho, Angela, David Watkins und Mavis Kelly. 2001. »The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development program.« *Higher Education* 42: 143–169.
- Hof, Christiane. 2007. »Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen.« In *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg*, herausgegeben von Arnim Kaiser, Ruth Kaiser und Reinhard Hohmann, 35–59. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hüfner, Gerd. 2012. »Frustr-Projekt Inklusion – Allein gelassen mit großen Aufgaben.« *Bayerische Schule – Zeitschrift des bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands* 65(5): 6–9.
- Knoll, Jörg. 2007. *Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Idel, Till-Sebastian, Kerstin Rabenstein und Norbert Ricken. 2017. »Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht.« In *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im Interdisziplinären*, herausgegeben von Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold, 139–156. Wiesbaden: Springer.
- Leipziger, Eva, Tobias Tretter und Markus Gebhardt. 2012. »Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Inklusive Entwicklung in Bayern.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (10): 433–439. Würzburg: Verband Sonderpädagogik.
- Lipowsky, Frank. 2009. »Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen.« In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 27 (3): 346–340.
- Lipowsky, Frank. 2010. »Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung.« In *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, herausgegeben von Florian H. Müller, 51–70. Münster: Waxman.
- Mayring, Philipp A. E. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

- Mezirow, Jack. 1997. *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pachner, Anita. 2013. »Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?« *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 20: 1–9. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>.
- Pachner, Anita. 2014. »Die Metakompetenz ›Selbstreflexion‹ und ihre Bedeutung für pädagogisch Tätige und deren Professionalitätsentwicklung.« *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen*, herausgegeben von Volker Heyse, 434–447. Münster: Waxmann.
- Raatz, Saskia. 2016. *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, und Evamaria Werner. 2019. »Qualität in der Lehrerfortbildung – Reflexionen anhand einer aktuellen Fortbildungsinitiative.« In *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungswesen*, herausgegeben von Hartmut Ditton und Rudolf Tippelt, 249–263. Münster: Waxmann.
- Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siebert, Horst. 2011. Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement*, herausgegeben von Rolf Arnold, 9–18. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siebert, Horst. 2012. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Terhart, Ewald. 2015. »Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse.« In *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (Münstersche Gespräche zur Pädagogik)*, herausgegeben von Christian Fischer, 69–85. Münster: Waxmann.
- Tietgens, Hans. 1988. »Professionalität für die Erwachsenenbildung.« In *Professionalität und Professionalisierung*, herausgegeben von Wiltrud Gieseke, 28–75. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Die Autorinnen

*Christina Baust*, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Professionalität und Professionalisierung von Lehrenden in Schule und Erwachsenenbildung.

*Kontakt:* christina.baust@uni-tuebingen.de

*Anita Pachner*, Prof. Dr., hat die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen inne. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Professionalität und Professionalisierung von Lehrenden in Schule und Erwachsenenbildung, (non-)formale und informelle Prozesse des Kompetenzerwerbs, Validierung von Kompetenzen, Rekonstruktion von Selbstreflexionskompetenz.

*Kontakt:* anita.pachner@uni-tuebingen.de

# Mathematik inklusiv lehren lernen

## Entwicklung eines forschungsbasierten interdisziplinären Fortbildungskonzepts

*Susanne Prediger, Jan Kuhl, Christian Büscher & Sarah Buró*

Journal für Psychologie, 27(2), 288–312

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-288>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Für die Qualitätsentwicklung im inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe I liegen zwar bewährte Unterrichtskonzepte und substanzielle empirische Befunde aus Psychologie, Sonderpädagogik und Fachdidaktik vor, jedoch keine Fortbildungskonzepte, in denen diese Befunde und Konzepte interdisziplinär integriert und handlungsnah aufbereitet sind. Der Artikel stellt die Entwicklung eines forschungsbasierten interdisziplinären Fortbildungskonzepts für Regelschullehrkräfte und Förderlehrkräfte vor, das die qualitative Erhebung von inklusionsbezogenen Lehrendenperspektiven zum Ausgangspunkt für die Spezifizierung und Perspektivierung der Fortbildungsgegenstände macht. Dazu gibt er exemplarische Einblicke in das zugrundeliegende Design-Research-Projekt, in dem das Fortbildungskonzept in drei Designexperimentzyklen iterativ entwickelt, erprobt und untersucht wurde. Er stellt zudem das daraus erwachsene Fortbildungskonzept vor: In fünf Fortbildungssitzungen wird fallbezogen ein integratives Handlungskonzept erarbeitet und am Beispiel einer Unterrichtseinheit zu Prozenten mit den Teilnehmenden der Fortbildung erprobt. Die Fortbildung befähigt die Lehrkräfte, für die Lernvoraussetzungen mathematisches Vorwissen, Sprachkompetenz, Arbeitsgedächtnis und Strategienutzung/metakognitive Regulation jeweils Anforderungen zu identifizieren, differenzierte Schwerpunkte zu setzen, fokussiert zu fördern sowie gemeinsames Lernen zu initiieren.

*Schlüsselwörter:* Inklusion, inklusiver Mathematikunterricht, gegenstandsbezogenes Expertisemodell, didaktische Anforderungssituationen, Fortbildungskonzept

### Summary

Learning to teach mathematics inclusively: Development of a research-based interdisciplinary professional development program

For quality development in inclusive subject matter classrooms of middle schools, there exist inclusive instructional approaches and empirical findings from psychology, special needs

education, and subject matter didactics. However, programs for professional development (PD) are still missing which integrate these findings and approaches in an interdisciplinary and situated way. The article presents the development of a research-based interdisciplinary professional development program for mathematics teachers and special needs teachers that started from qualitative investigations of teachers' perspectives for specifying what teachers should learn and in which perspective they should do so. The article provides insights into the underlying design research project in which the PD program was iteratively developed, tested, and investigated. The developed PD program for teaching mathematics inclusively is presented: Within five case-based PD sessions, participating teachers work on an integrated instructional approach and collectively experiment with it for the case of an inclusive teaching unit for percentages. The PD program empowers the teachers to (a) identify demands for four relevant learning prerequisites (mathematical understanding, language proficiency, working memory and strategies/metacognitive regulation), (b) set differentiated priorities, (c) support students adaptively and (d) orchestrate joint learning situations.

*Key words:* inclusion, inclusive mathematics classrooms, model of content-related expertise, situational demands, professional development program

Um die Systemumstellung zu inklusiven Schulen auch durch entsprechende Qualitätsentwicklung im Fachunterricht zu begleiten, ist eine Professionalisierung von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften für den inklusiven Fachunterricht notwendig. Dies ist in der Sekundarstufe 1 allerdings bislang ein oft nur konstatiertes Desiderat (Döbert und Weishaupt 2013; Scherer et al. 2016). Mathematik eignet sich als Fach für die Entwicklung eines *forschungsbasierten* Fortbildungskonzepts, da auf Individual- und Unterrichtsebene bereits substanzielle Befunde und Konzepte aus Psychologie, Sonderpädagogik und Fachdidaktik für individuelle Förderung und inklusiven Fachunterricht vorliegen, die in Fortbildungskonzepte eingespeist werden können. Doch wurden diese bislang noch kaum interdisziplinär integriert und zu Forschungsbefunden über inklusionsbezogene Lehrendenperspektiven in Beziehung gesetzt. Dies erfolgt aktuell im BMBF-Projekt »Matilda – Mathematik inklusiv lehren lernen« (Projektleitung S. Prediger und J. Kuhl). Das Fortbildungskonzept ist *forschungsbasiert*, da es den derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand berücksichtigt und durch seine gleichzeitige Beforschung auch erweitert. Dies geschieht, indem es

- A. inhaltlich die Ergebnisse von Forschung zu individuellen Lernvoraussetzungen, individuellen Förderkonzepten und inklusiven Unterrichtskonzepten aufgreift;
- B. Forschung zu notwendigem inklusionsbezogenem Professionswissen von Lehrkräften und typische Lehrendenperspektiven einbezieht und selbst durchführt, um Fortbildungsgegenstände zu gewichten und zu perspektivieren;

- C. themenübergreifend beforschte Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen gegenstandsbezogen umsetzt;
- D. die Fortbildungssequenzen nach Analyse der initiierten Professionalisierungsprozesse optimiert; und
- E. das Fortbildungsangebot in Bezug auf die Wirksamkeit für professionelle Kompetenz von Lehrkräften und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler untersucht.

Dieser Artikel fokussiert auf Zugang A-C, während die weiteren Zugänge in späteren Publikationen vertieft werden. Dazu wird in Abschnitt 1 und 2 der Forschungsstand dargestellt und in Abschnitt 3 die Methoden der Design-Research-Studie erläutert, mit denen dieser ergänzt und gewichtet wird. Abschnitt 4 gibt erste Einblicke in ein zentrales Forschungsergebnis und damit in die Entwicklung eines solchen forschungsbasierten Fortbildungskonzepts.

## **1 Forschungsstand mit relevanten Befunden und Konzepten auf Unterrichtsebene**

### **1.1 Strategien inklusiven Unterrichts: Unterstützungs- und Förderstrategien**

Inklusiver Unterricht wird hier verstanden als ein *nichtaussondernder Unterricht* (Prenzel 2007; Wember 2013), der vielfältige Fähigkeitsprofile im gesamten Leistungsspektrum berücksichtigt, bis hin zum sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen und Geistige Entwicklung und dabei viele Heterogenitätsaspekte einbezieht. Angestrebt wird eine *Balance zwischen individuellem und gemeinsamen Lernen*, die einerseits die Einzelnen gemäß ihrer je spezifischen Profile fördert und andererseits gemeinsames Lernen ermöglicht. Gemeinsames Lernen hat sowohl eine soziale Dimension im Sinne der sozialen Teilhabe (Wild et al. 2015; Spörer, Maaz, Vock, Schröder-Lenzen und Luka 2015), aber auch eine fachliche Dimension im Sinne des Von- und Miteinander-Lernens (Wocken 1998; Häsel-Weide und Nührenböcker 2013).

Zur Fundierung des *individuellen Lernens* wurden in der Sonderpädagogik verschiedene Ansätze zur individuellen Förderung mathematischer Kompetenzen im Grundschulalter entwickelt, am meisten für den Förderschwerpunkt Lernen (z.B. Kutzer 1999; Sinner und Kuhl 2010) und deutlich weniger für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Ratz 2009; Kuhl, Sinner und Ennemoser 2012). Diese Ansätze auf die Sekundarstufe zu übertragen bedarf weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeit (z.B. in Moser Opitz et al. 2017). International liegen zwar mehr Arbeiten zur individuellen Förderung von Lernenden mit Lernschwierigkeiten und auch intellektueller

Beeinträchtigung im Inhalts- und/oder Altersbereich der Sekundarstufe I vor (vgl. Metaanalyse von Gersten et al. 2009; Misquitta 2011), trotzdem besteht auch hier noch erheblicher Forschungsbedarf. In der Mathematikdidaktik ist Heterogenität seit den 1980er Jahren ein wichtiges Thema vieler Entwicklungs- und Forschungsprojekte, gerade bzgl. offen differenzierender Settings, die dem gemeinsamen Lernen zugrunde liegen können und bzgl. Förderkonzepten für mathematisch Schwache (vgl. Überblick in Scherer et al. 2016).

Konzepte für *gemeinsames Lernen* (z. B. Feuser 1989; Wocken 1998) wurden fachdidaktisch bislang nur für die Grundschule konkret entwickelt (Scherer et al. 2016; Häsel-Weide und Nührenböger 2013). Oft standen *Unterstützungsstrategien* für das Zugänglichmachen durch Anpassen an individuelle Lernvoraussetzungen im Vordergrund, zum Beispiel im Universal Design for Learning (CAST 2011), weniger dagegen *Förderstrategien*, deren Grundlagen in Abschnitt 1.3 vorgestellt werden.

## 1.2 Forschung zu Lernenden und individuellen Lernvoraussetzungen

Um mögliche Förder- und Unterstützungsbedarfe aller Lernender zu identifizieren, eignet sich das »Modell der kognitiven und motivationalen-volitionalen individuellen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens« (INVO-Modell) von Hasselhorn und Gold (2009).

Auf Basis vieler Befunde der psychologischen Lehr-Lern-Forschung stellen die Autoren fünf Lernvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen heraus: Vorwissen, Arbeitsgedächtnis, Strategienutzung/metakognitive Regulation, Motivation und Selbstkonzept sowie Volition und lernbegleitende Emotion. Lernstörungen entstehen in der Interaktion von individuellen Voraussetzung und Umweltbedingungen wie dem häuslichen Umfeld (Kuhl 2019). Didaktisch-methodische Entscheidungen zur Förderung werden möglichst an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden orientiert, die Umweltbedingungen dabei im Hintergrund mitberücksichtigt.

In Abbildung 1 ergänzen wir Sprachkompetenz als weitere Lernvoraussetzung, die zwar auch unter Vorwissen subsumiert werden könnte, doch für Mathematikunterricht von mathematischem Vorwissen getrennt aufzuführen ist. Im mathematischen Lernprozess eingeschränkt sind sprachlich schwache Lernende empirisch nachweislich nicht nur im Förderschwerpunkt Sprache, sondern auch zum Beispiel im Förderschwerpunkt Lernen, bei sozialer Benachteiligung oder Zuwanderung (Lütje-Klose 2012).

Das erweiterte INVO-Modell bietet damit ein einheitliches Kategoriensystem für alle Lernenden, das individuelle Diagnosen auf einem Kontinuum ermöglicht und pauschale Gruppenzuschreibungen aufweichen kann.

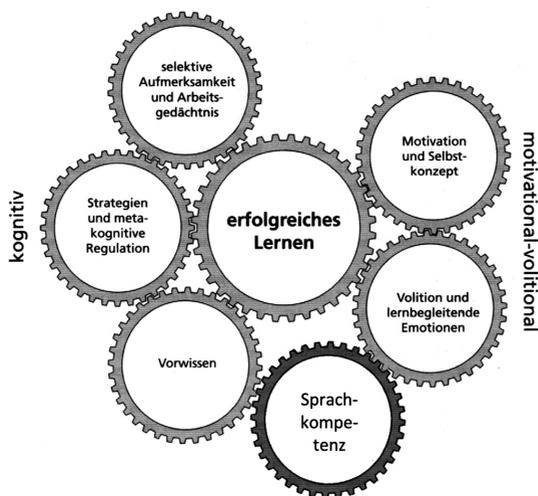


Abbildung 1: Kategorien für individuelle Lernvoraussetzungen (Hasselhorn und Gold 2009, ergänzt um Sprachkompetenz in Prediger et al. 2019)

### 1.3 Fachdidaktische Lernstufungen für entwicklungslogisch strukturierte Förderstrategien

Das INVO-Modell beschreibt, worin sich schwache Lernende von starken Lernenden unterscheiden. Um diesen Unterschieden gerecht zu werden, muss Unterricht *adaptiv* gestaltet werden, das heißt an die individuellen Voraussetzungen angepasst werden. Die Anpassung kann durch zwei verschiedene Strategien erfolgen, die je nach Lernvoraussetzung ausgewählt werden (Wember 2013):

- Bei der *Unterstützungsstrategie* werden fehlende Lernvoraussetzungen umgangen, indem Arbeitsprozesse adaptiv entlastet oder unterstützt werden. Sinnvoll ist dies insbesondere für kaum förderbare Lernvoraussetzungen wie dem Arbeitsgedächtnis, welches zum Beispiel durch übersichtliche Arbeitsblattgestaltung entlastet werden kann (Krajewski und Ennemoser 2010; CAST 2011). Analog zielen Unterstützungsstrategien für eingeschränkte Sprachkompetenzen auf adaptive Reduktion sprachlicher Anforderungen (Lütje-Klose 2012).
- Bei der *Förderstrategie* dagegen werden fehlende Lernvoraussetzungen direkt gefördert, um Anschlussfähigkeit an spätere Anforderungen zu erzielen (Wember 2013). Dies ist sowohl bzgl. einiger sprachlicher Anforderungen als auch bzgl. zentraler Elemente des mathematischen Vorwissens zentral, denn Wissenszuwachs in der Mathematik ist hoch kumulativ. Eine solche Förderung kann auch als entwicklungsneiveaubezogene Differenzierung (Feuser 1989; Prediger und von Aufschnaiter 2017) erfolgen.

Für die Umsetzung der Förderstrategie ist aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Sicht entscheidend, die Lernstruktur und Entwicklungslogik des jeweiligen Lerngegenstands zu identifizieren (Kuhl, Hecht und Euker 2016 aus sonderpädagogischer Sicht; Prediger und von Aufschnaiter 2017 aus fachdidaktischer Sicht). So bildet zum Beispiel im Kompetenzentwicklungsmodell von Krajewski (2013) die Entwicklung der Zahl-Größen-Verknüpfung die Grundlage für die *Grundschularithmetik*. Ohne das Verständnis für grundlegende Konzepte, wie etwa das additive Teil-Ganzes-Konzept, können nachfolgende Lernstufen nicht zufriedenstellend bewältigt werden (Krajewski 2013). Für die *Sekundarstufe 1* hat Moser Opitz (2007) die typischen Elemente solcher unüberspringbaren Lernstufungen identifiziert: Sie liegen einerseits in Verstehensgrundlagen wie dem Stellenwert- und Operationsverständnis, andererseits in zu automatisierendem Basiskönnen wie dem Zählen in Schritten. Dabei zeigen sich verschleppte Schwierigkeiten im Bereich dieser Verstehensgrundlagen bei lernschwachen Lernenden noch bis in die Klasse 8/9; dort behindern sie die Aufnahme späterer Lerninhalte (Ennemoser, Krajewski und Schmidt 2011; Moser Opitz 2007).

## 2 Forschungsstand zur inklusionsbezogenen Expertise und Professionalisierung

### 2.1 Orientierungen und Anforderungssituationen

Empirische Studien zur professionellen inklusionsbezogenen Kompetenz von Lehrkräften sind in Deutschland noch rar und nach dem Review-Artikel von Melzer et al. (2015) vor allem auf generelle Haltungen zur Inklusion bezogen. Generelle Haltungen alleine reichen allerdings für die Gestaltung von Unterricht nicht aus, weil sie noch nicht zum Handeln befähigen, wie die Meta-Analyse zu Lehrkräften von Scruggs und Mastropieri (1996) zeigt.

Für eine genauere Bestimmung der Fortbildungsgegenstände werden gemäß des Reviews von Melzer et al. (2015) unterschiedliche Anforderungssituationen identifiziert und strukturiert, zum Beispiel bei Moser und Kropp (2014) folgende sieben Anforderungsbereiche: Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik, Beratung und Organisation, Lern- und Entwicklungsförderung, Binnendifferenzierte Unterrichtung, Behinderungsspezifische Kommunikation, Interdisziplinäre Kooperation und Förderung des sozialen Lernens.

Der vorliegende Artikel fokussiert auf die Anforderungsbereiche *Binnendifferenzierung* sowie *Lern- und Entwicklungsförderung*, die auch in anderen Ansätzen zentral im Überschneidungsbereich für Regel- und Förderlehrkräfte liegen. Für diese Anforderungsbereiche werden im Folgenden die notwendigen Komponenten professionel-

ler Expertise genauer spezifiziert, um die notwendigen Fortbildungsgegenstände zu bestimmen.

## 2.2 Gegenstandsbezogenes Expertisemodell und Forschungslücken

Um die Anforderungsbereiche Binnendifferenzierung sowie Lern- und Entwicklungsförderung genauer auszdifferenzieren, wird in diesem Artikel auf ein gegenstandsbezogenes Expertisemodell zurückgegriffen, das sich an Bromme (1992) anlehnt und für gegenstandsbezogene Professionalisierungsforschung adaptiert wurde (Prediger 2019). Nach Bromme (1992) erfolgt die Konzeptualisierung von Lehrkräfte-Expertise ausgehend von typischen Anforderungssituationen und den Praktiken der Lehrkräfte, diese zu bewältigen:

- Dabei sind *Didaktische Anforderungssituationen* (bzw. kurz *Jobs*) typische Konstellationen im Unterrichtsgeschehen, die eine Lehrkraft zur Erreichung der übergeordneten Ziele bewältigen muss.
- *Orientierungen* sind gegenstandsübergreifende oder -bezogene Haltungen, die die Priorisierungen und Interpretationen der Lehrkräfte zur jeweiligen Anforderungssituation implizit oder explizit prägen und damit den Praktiken zugrunde liegen. Darunter fallen zum Beispiel generelle Haltungen zum Unterrichtsgegenstand oder zu Lernprozessen, aber auch individuelle Qualitätskriterien für inklusiven Unterricht.
- *Denk- und Wahrnehmungskategorien* betreffen das konzeptuelle, nicht-propositionale Wissen, das die kategoriale Wahrnehmung und die Denkweisen der Lehrkräfte filtert und damit ihre Praktiken fokussiert.

Mit dem gegenstandsbezogenen Expertisemodell wird für ausgewählte Anforderungssituationen empirisch rekonstruiert, wie Lehrkräfte diese Anforderungssituationen bewältigen und welche Orientierungen und Kategorien ihren Praktiken zugrunde liegen (Prediger 2019). Diese Job-Analyse gilt »als Heuristik bei der Suche nach den >natürlichen< Kategorien des Expertenwissens« (Bromme 1992, 88).

Die pädagogische und sonderpädagogische Forschungsliteratur identifiziert Denk- und Wahrnehmungskategorien für die Anforderungsbereiche Binnendifferenzierung sowie Lern- und Entwicklungsförderung vor allem im Wissen zu unterschiedlichen Förderschwerpunkten und generellen Haltungen (vgl. Überblick in Döbert und Weisshaupt 2013) oder bei fachunabhängigen Praktiken zur Individualisierung (Schuppener 2014). Allerdings weist die (auf inklusiven Mathematikunterricht der Grundschule bezogene) Interviewstudie von Korff (2015) und die Erhebung zum Professionswissen von Jandl (2016) darauf hin, dass diese unbedingt mit fachdidaktischen Perspektiven

verknüpft sein sollten, um handlungswirksam die Unterrichtsqualität des inklusiven Mathematikunterrichts zu heben (ähnlich Lütje-Klose, Miller und Ziegler 2014 für andere Fächer). Dies korrespondiert mit allgemeinen Befunden zur Lehrerbildungsforschung (Lipowsky und Rzejak 2017), die Fachbezug von Fortbildungen als zentrale Gelingensbedingung herausarbeitet.

Wenig ist jedoch darüber bekannt, *welche* Denk- und Wahrnehmungskategorien und konkreteren Orientierungen aus dem deutlich zu breiten Forschungs- und Theoriestand tatsächlich für Lehrkräfte am relevantesten sind. Diese müssen daher für das hier beschriebene Projekt zunächst identifiziert werden.

### 2.3 Ziele und Anlage des übergreifenden Projekts Matilda

Ausgangspunkt des Forschungsprojekts sind die erheblichen Forschungsdesiderate in Bezug zur Frage der Verknüpfungen von fachlicher, fachdidaktischer und sonderpädagogischer Expertise von Lehrkräften zum Zwecke der Planung und Umsetzung eines qualitativ hochwertigen inklusiven Unterrichts (Döbert und Weishaupt 2013). Das in Matilda entwickelte Fortbildungskonzept stellt diese Verknüpfung daher exemplarisch an einer Unterrichtseinheit her: Die Unterrichtseinheit »Prozente verstehen« in Klasse 7 ist mit Blick auf Lernende des Regelspektrums im vorangegangenen Design-Research-Projekt auf Unterrichtsebene entwickelt und evaluiert (Pöhler 2018) und danach bzgl. Zugänglichkeit für Lernende mit Förderschwerpunkt Lernen weiterentwickelt worden (Pöhler, Prediger und Strucksberg 2018). Die Unterrichtsreihe (Abbildung 2) zeichnet sich durch einen Fokus auf Förderstrategien aus und differenziert in Basis- und Regelfassung mit vielfältigen, selbstdifferenzierenden Aufträgen (Lawrence-Brown 2004). Etwa 80% der Basisfassung ist auch in der Regelfassung enthalten, um gemeinsame Besprechungen zu ermöglichen. Explizit bearbeitet werden vier Verstehensgrundlagen und das notwendige Basiskönnen, die für Lernschwache mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf besonders zu beachten sind (Abbildung 2 linke Spalte).

Im Rahmen des Forschungsprojektes Matilda wird die auf diese Unterrichtseinheit aufzusetzende Fortbildungsreihe entwickelt und erforscht (vgl. Abbildung 3). Zur didaktisch-methodischen Gestaltung der Fortbildungen kann auf einen soliden Forschungsstand zu Gelingensbedingungen und Wirksamkeit von Gestaltungsprinzipien zurückgegriffen werden (Lipowsky und Rzejak 2017; Timperley et al. 2007). Zentrales Gestaltungsprinzip ist die Verknüpfung von *Aktion* im Unterricht und *Reflexion* in der Fortbildung (Clarke und Hollingsworth 2002), hier umgesetzt durch die gemeinsame Bearbeitung der Unterrichtseinheit. *Multiprofessionelle Kooperation* wird dadurch initiiert, dass sich Regellehrkräfte und Förderlehrkräfte jeweils im Tandem zur Fortbildung anmelden und die Unterrichtseinheit gemeinsam durchführen.

Relevante Verstehungsgrundlagen (V) & Basiskönnen (B)	Kompetenzen (K) als neue Lernstufen der Unterrichtsreihe	Thema	Basis-niveau	Gemeinsames Lernen	Regel-niveau
V1 Anteil-Ganzes-Konzept B2 Zählen in Schritten	K1 Prozente und Brüche abschätzen und darstellen	Einführung Streifen Anteile schätzen Verknüpfen mit Brüchen	1.2	1.1	1.2 1.3, 1.4
V3 Multiplizieren als Zählen in Schritten und Dividieren als Passen-in	K2 Prozentwerte und -sätze am Streifen finden	Bezug der Skalen herstellen Zählen in doppelten Schritten Formale Päckchen	-	2.1, 2.2 2.3, 2.4	2.5
B4 Zerlegen der 100, 60, 80, ...	K3 Prozentwerte und Prozentsätze bestimmen	Hoch- und Runterrechnen von Prozentwerten und -sätzen Sprachspeicher für bedeutungsbezogene Vokabeln Üben des Hoch- & Runterrechnens Einführung formalbezogener Vokabeln	-	3.1 3.3 3.4 3.5, 3.7 3.6	3.2 3.8
B5 Umwandeln Prozente – einfache Brüche	K4 Grundwerte am Streifen finden und bestimmen	Typ Grundwert gesucht Hoch- und Runterrechnen Verknüpfung mit Dreisatztable	4.2, 4.4, 4.5 -	4.1 4.3	4.1, 4.2, 4.4 4.5
V6 Zwei Skalen verknüpfen B7 Zählen in doppelten Schritten	K5 <sub>r</sub> Umgang mit Verminderung	Sensibilisieren für sprachliche Details Grundwerte nach Verminderung	-	-	5.1, 5.2 5.3, 5.4
V8 Proportionales Hoch- und Runterrechnen	K5 <sub>g</sub> / 6 <sub>r</sub> Verschiedene Textaufgaben unterscheiden	Grundaufgaben erkennen und ggf. abweichende Strukturen erfassen	-	5.1 <sub>B</sub> = 6.1 <sub>R</sub> 5.2 <sub>B</sub> = 6.3 <sub>R</sub> 5.3 <sub>B</sub> = 6.5 <sub>R</sub>	6.2* <sub>R</sub> 6.4* <sub>R</sub> 6.6* <sub>R</sub>
Strategien der Aufmerksamkeitsfokussierung	K 7 <sub>R</sub> Textaufgaben selbst erstellen	Textaufgaben selbst stellen	-	Aufgaben selbst stellen	7.1, 7.2, 7.3
	K8 <sub>R</sub> Schwierige Textaufgaben bearbeiten	Am Prozentstreifen komplexe Textaufgaben entschlüsseln	-	-	8.1, 8.2, 8.3, 8.4

Abbildung 2: Übersicht zur Unterrichtsreihe Prozente verstehen (Pöhler, Prediger und Strucksberg 2018)

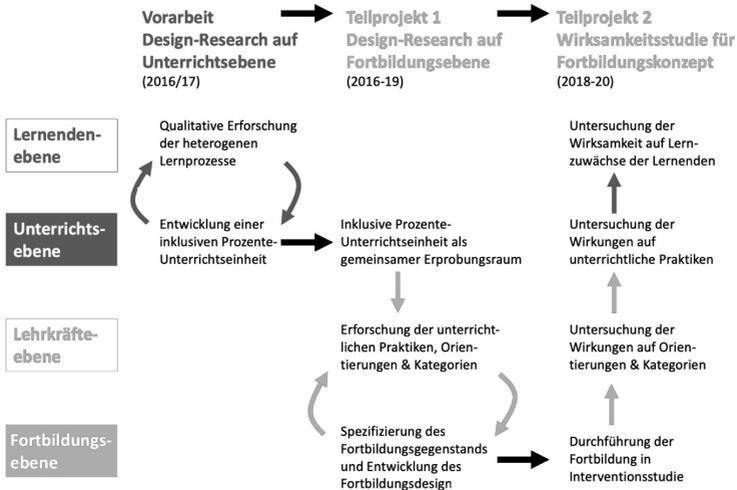


Abbildung 3: Anlage des übergreifenden Forschungsprojekts Matilda

Forschungsmethodisch werden in dem Projekt verschiedene Ansätze und Perspektiven integriert (vgl. Abbildung 3), indem Design-Research auf Unterrichts- und Fortbil-

dungsebene mit einer qualitativen und quantitativen Wirksamkeitsstudie im Prä-Post-Kontrollgruppen-Design verbunden wird. Der vorliegende Artikel fokussiert auf das Teilprojekt 1, die Design-Research-Studie auf Fortbildungsebene, die Darstellung des Teilprojekts 2 erfolgt in anderen Artikeln.

### 3 Forschungsdesign und -methoden

#### 3.1 Entwicklungsanforderung und Forschungsfrage des Design-Research-Teilprojekts von Matilda

Basierend auf dem derzeitigen Forschungsstand zur Unterrichts- und Fortbildungsebene ergeben sich folgende Forschungsfragen und Entwicklungsanforderungen für ein forschungsbasiertes Fortbildungskonzept:

- *Forschungsfrage zum IST-Stand:* Mit welchen Planungs-, Durchführungs- und Reflexionspraktiken bewältigen Lehrkräfte die unterrichtlichen Anforderungen im inklusiven Unterricht? Welche Orientierungen und Denk- und Wahrnehmungskategorien aktivieren sie dabei implizit oder explizit, und wie sind diese gegenüber dem Forschungsstand zu relationieren?
- *Entwicklungsanforderung zur Strukturierung des Fortbildungsgegenstands:* Wie lassen sich die Fortbildungsgegenstände strukturieren, um Lehrkräfte bei ihren derzeitigen Praktiken, Orientierungen und Kategorien abzuholen und ihr Repertoire im Sinne des Forschungsstands ausdifferenzieren und zu erweitern?

#### 3.2 Arbeitsbereiche der gegenstandsbezogenen Design-Research auf Professionalisierungsebene

Die forschungsbasierte Entwicklung des Fortbildungsdesigns einerseits und die entwicklungsbasierte Beforschung der dadurch initiierten Planungs- und Reflexionspraktiken von Lehrkräften andererseits erfolgt im Forschungsformat Design-Research, das beide Ziele kombiniert (Cobb et al. 2003). Konkret genutzt wird das Modell der gegenstandsbezogenen Design-Research auf Professionalisierungsebene (Prediger 2019), das vier Arbeitsbereiche iterativ in mehreren Zyklen vernetzt:

- (a) Spezifizieren und Strukturieren des Fortbildungsgegenstands,
- (b) (Weiter-)Entwickeln eines Fortbildungsdesigns,
- (c) Durchführen und Analysieren von Designexperimenten und
- (d) (Weiter-)Entwickeln von Beiträgen zur lokalen Theoriebildung zu Fortbildungsgegenständen und -prozessen.

Zyklus	Hauptzweck des Zyklus	Stichprobe	Datentypen
<b>Zyklus 1</b> (2016/17)	Erhebung der Fortbildungsbedarfe und Lehrenden-perspektiven	7 Lehrkräfte, 3 spL & 4 RL	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mitschriften von drei zweistündigen Einführungssitzungen</li> <li>– Videos von 7 x 2 Unterrichtsstunden</li> <li>– Mitschriften der individuellen Nachgespräche</li> </ul>
<b>Zyklus 2</b> (2017/18)	Weiterentwicklung des Fortbildungsdesigns und Erfassung der Planungs- und Reflexionsprozesse	25 Lehrkräfte, 8 spL & 17 RL	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Videos und Schreibprodukte von 1 x 8 h und 3 x 4 h Fortbildungssitzungen</li> <li>– Videos von 6 Unterrichtsstunden</li> <li>– Audios von 4 Interviews zur Unterrichtsplanung und -reflexion</li> </ul>
<b>Zyklus 3</b> (2018/19)	Theoriebildung zu Fortbildungsgegenstand, -design und initiierten Planungsprozessen	26 Lehrkräfte, 7 spL & 19 RL	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Videos und Schreibprodukte von 1 x 8 h und 4 x 4 h Fortbildungssitzungen</li> <li>– Videos von 26 Unterrichtsstunden</li> <li>– Audios von 6 Interviews zur Unterrichtsplanung und -reflexion</li> </ul>

Tabelle 1: Überblick zu den Designexperiment-Zyklen im Projekt Matilda

Insbesondere wird auch die Spezifizierung und Strukturierung des Fortbildungsgegenstands durch empirische Analysen angereichert, um in die Gegenstandskonstituierung die Perspektiven von Lehrkräften einzubeziehen (Prediger et al. 2015).

### 3.3 Methoden der Datenerhebung und -auswertung

Um das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte mit ihren typischen Anforderungssituationen zu erfassen, wurde die Datenerhebung in drei Designexperiment-Zyklen jeweils sowohl auf *Unterrichtsebene* als auch auf *Fortbildungsebene* vorgenommen und durch *Interviews* mit Planungs- und Reflexionsgesprächen trianguliert.

Auf *Unterrichtsebene* wurde Vergleichbarkeit des erfassten Unterrichtshandelns hergestellt, indem jeweils auf die gleiche Unterrichtseinheit »Prozente verstehen« fokussiert wurde (vgl. Abschnitt 2.3 und Abbildung 2).

Tabelle 1 gibt einen Überblick zu Zwecken, Stichproben und Datentypen der drei Designexperiment-Zyklen und dem Zusammenspiel von Fortbildungssitzungen, Unterrichtsversuchen der Lehrkräfte und Interviews.

Zyklus 1 fokussierte auf die Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte, um ihre Perspektiven (durch Rekonstruktion der zugrundeliegenden, individuell aktivierten Orientierungen und Denk- und Wahrnehmungskategorien) zu identifizieren und daraus Fortbildungsperspektiven abzuleiten. Die Lehrkräfte wurden jeweils in die Ideen des

Unterrichtsmaterials eingeführt und bei ihren konkreten Planungen und Umsetzungen begleitet. In Designexperiment-Zyklus 2 und 3 wurde die vier- bzw. fünfteilige Fortbildungsserie als Minizyklen behandelt, in der die Einsichten in die Planungs- und Reflexionspraktiken der Lehrkräfte während einer Fortbildungssitzung zur Weiterentwicklung der nächsten Sitzung genutzt und durch Planungs- und Reflexionsinterviews ergänzt wurden (Cobb et al. 2003). Der noch laufende Zyklus 3 dient der systematischen Theoriebildung. Insgesamt ist in den drei Zyklen ein Datenkorpus entstanden mit 78 Stunden Unterrichtsvideos von 25 Lehrkräften, 50 Stunden Fortbildungsvideos mit 51 Lehrkräften, diverse Schriftprodukte aus den Arbeitsprozessen und zehn Stunden Audioaufnahmen von Interviews.

So vielfältig wie die Datentypen sind die Methoden zur qualitativen Datenanalyse im Projekt, die alle methodologisch fundiert werden durch das gegenstandsbezogene Expertisemodell nach Bromme (1992). Damit wird jeweils die Expertise der Lehrkräfte qualitativ durch Rekonstruktion der den Planungs-, Moderations- und Reflexionspraktiken zugrundeliegenden, individuell aktivierten Orientierungen und Denk- und Wahrnehmungskategorien erfasst. Sie werden mit dem Forschungsstand abgeglichen, um die Forschungsgegenstände zu perspektivieren (Prediger et al. 2015). Diese wurden in Zyklus 1 und 2 kategorienentwickelnd und hypothesengenerierend mit Methoden der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) gewonnen.

In diesem Artikel werden vorrangig Entwicklungsergebnisse aus Zyklus 1 und 2 aufgezeigt und exemplarisch durch empirische Ergebnisse der qualitativen Analysen gestützt. Die zugrundeliegenden Analysen der Protokolle von Unterrichtsbeobachtungen und der Transkripte der individuellen Nachgespräche wurden mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse entlang von vier Jobs strukturiert, die sich immer wieder als zentral im Lehrkräftehandeln herausgestellt haben: (1) Anforderungen identifizieren, (2) Differenzierte Schwerpunkte setzen, (3) Fokussiert fördern und (4) Gemeinsames Lernen initiieren (siehe Abschnitt 4.1).

#### **4 Ein forschungsbasiertes Fortbildungskonzept für gegenstandsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften zu inklusivem Mathematikunterricht**

Um das forschungsbasierte Fortbildungskonzept zu begründen, wird zunächst in Abschnitt 4.1 ein zentrales Ergebnis, die Spezifizierung der Jobs für inklusiven Mathematikunterricht und ihre produktiven Praktiken vorgestellt. Abschnitt 4.2 zeigt exemplarisch an Fallbeispielen, wie die Jobs genutzt werden können, um Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften zu erfassen. Abschnitt 4.3 differenziert diese Jobs mithilfe des Modells

der individuellen Lernvoraussetzungen als Grundlage für das zentrale Entwicklungsprodukt, dem Fortbildungskonzept.

#### 4.1 Jobs von Lehrkräften für inklusiven Mathematikunterricht

Als zentrales Ergebnis wurden musterhaft wiederkehrende Praktiken und Orientierungen für vier Jobs herauspräpariert. Im Abgleich mit der Forschungsliteratur (vgl. Theorieteil des Artikels) wurden sie in die Kategorien »produktiv« oder »weniger produktiv« für inklusives Lernen eingeteilt, ohne damit den weniger produktiven ihre lokale Plausibilität abzusprechen (vgl. Tabelle 2, Spalte 1 und 2; Literaturhinweise in Spalte 1 verweisen auf empirische Studien, die ebenfalls entsprechende Schwierigkeiten bei Lehrkräften identifiziert haben, Literaturhinweise in Spalte 2 zum Teil auch auf Begründungen, warum diese Praktiken produktiver erscheinen.)

Gegenübergestellt wurden produktive und weniger produktive Praktiken und Orientierungen (gemäß der Charakterisierung von Jackson et al. 2017). Dies erlaubte im nächsten Analyseschritt, für jeden Job diejenigen Denk- und Wahrnehmungskategorien zu identifizieren (Tabelle 2, Spalte 3), die einen Übergang von weniger produktiven zu produktiven Praktiken befördern können. In den Nachgesprächen mit den Lehrkräften wurde kommunikativ validiert, ob sie diese Kategorien tatsächlich aktivieren (operationalisiert nicht durch explizite Benennung oder sogar Bezug zur Literatur, sondern durch Nutzen des zugrundeliegenden Denkmusters in eigenen Worten).

Diese Analyseergebnisse konnten die bestehenden Befunde aus der Literatur gewichten, perspektivieren und integrieren:

- Das Bestreben nach Balance von individuellem und gemeinsamen Lernen ist bei vielen Lehrkräften ein lernförderlicher Anknüpfungspunkt, von dem aus die individuellen Professionalisierungsprozesse gestartet werden können (Korff 2015).
- Um separierende Zuschreibungen zu überwinden (Prenzel 2007), kann das INVO-Modell eine einheitliche Strukturierungen von für *alle* Kinder relevanten Lernvoraussetzungen bieten (Hasselhorn und Gold 2009).
- Beim individuellen Lernen sind Unterstützung- und Förderstrategien zu unterscheiden (Wember 2013).
- Die Denkkategorie Lernpfad ermöglicht, beim Differenzieren nicht allein an lokale Anforderungsreduktionen zu denken, sondern an längerfristige Lernprozesse (Feuser 1989; Prediger und von Aufschnaiter 2017).
- Um fachliche Anforderungen fachdidaktisch treffsicher zu identifizieren, sind *verstehensorientierte* Lernpfade notwendig. Daher ist die Denk- und Wahrnehmungskategorie der Verstehensgrundlage zentral (Prediger 2016).

- Gemeinsames Lernen verbleibt allein bei sozialer Teilhabe, wenn nicht auch das Voneinander-Lernen auf unterschiedlichen Lernstufen fokussiert wird (Häsel-Weide und Nührenbörger 2013; Wocken 1998).

Weniger produktive Praktiken und zugrundeliegende Orientierungen	Produktive inklusive Praktiken und zugrundeliegende Orientierungen	Dafür jeweils relevante Denk- und Wahrnehmungskategorien
<b>Für den Job Anforderungen identifizieren</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Separierend-zuschreibende Orientierung auf Einzelne/Förder-schwerpunkte</li> <li>– Pauschale Einschätzungen ohne fokussierte Diagnose</li> <li>– Fokus auf Fakten und Prozeduren (Beswick 2007; Boyd &amp; Bargerhuff 2009)</li> <li>– Ziel: Aufgabenbewältigung (Gravemeijer et al. 2016)</li> <li>– geringe Erwartungen an fachliche Durchdringung (Beswick 2007, Jackson et al. 2017)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– individualisierende Betrachtung auf Kontinuum statt separierender Kategorisierung (Prenzel 2007)</li> <li>– fokussierte, kategoriengeleitete Diagnose nach verschiedenen Lernvoraussetzungen und Lernstufungen (Morris, Hieber, Spitzer 2009)</li> <li>– Verknüpfung von Verstehen mit Fakten und Prozeduren (Boyd &amp; Bargerhuff 2009; Korff 2015)</li> <li>– Ziele: nächste Stufe des Lernpfads (Gravemeijer et al. 2016)</li> <li>– Erwartung an Erreichbarkeit der jeweils nächsten Lernstufe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Für alle Lernende anwendbares Modell von <i>Lernvoraussetzungen</i> (LV im INVO-Modell) zur fokussierten, nicht separierenden Diagnose (Hasselhorn &amp; Gold 2009)</li> <li>– <i>Verstehensgrundlagen</i> als Kern-kategorie für verstehensbezogenen, langfristigen <i>Lernpfad</i> (Prediger 2016)</li> </ul>
<b>Für den Job Differenzierte Schwerpunkte setzen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– allein durch Unterstützungsstrategien und Anforderungsreduzierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– auch mit Förderstrategien entlang langfristiger fachlicher Lernpfade (Feuser 1989; Prediger &amp; von Aufschnaiter 2017)</li> <li>– auch durch offen differenzierende Angebote (Scherer et al. 2016; Tomlinson 2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Lernpfad</i> (entwicklungslogische Stufungen des Gegenstands) (Feuser 1989)</li> <li>– <i>Unterstützung</i> zum Ausgleich individueller Lernvoraussetzungen (Krajewski &amp; Ennemoser 2010)</li> </ul>
<b>Für den Job Fokussiert fördern</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– methodische Individualisierung (ggf. differenziert nur durch Unterstützungsstrategien) (Martens 2018)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– adaptive Unterstützung und fokussierte Förderung (auch in anderen Sozialformen) (Wember 2013; Korff 2015)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Fokussierte Förderung</i> bzgl. individuellem Stand im Lernpfad (Wember 2013; Prediger 2016)</li> </ul>
<b>Für den Job Gemeinsames Lernen initiieren</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reduktion auf kooperative Sozialformen und Klassengespräch/soziale Teilhabe</li> <li>– (zeitweises) Lernen im Gleichschritt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mit- und voneinander fachlich Lernen (Wocken 1998, Häsel-Weide &amp; Nührenbörger 2013)</li> <li>– auch auf unterschiedlichen Lernstufen (Korff 2015; Häsel-Weide &amp; Nührenbörger 2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Voneinander-Lernen</i></li> <li>– <i>Miteinander-Lernen auf mehreren Lernstufen</i> (Häsel-Weide &amp; Nührenbörger 2013; Wocken 1998)</li> </ul>

Tabelle 2: Praktiken und Orientierungen mit den jeweils zu explizierenden Denk- und Wahrnehmungskategorien

Als Konsequenz wurden die aufgeführten Kategorien als zentrale Fortbildungsgegenstände ins Fortbildungsprogramm aufgenommen.

## 4.2 Individuelle Lernstände und Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften

Um die Ergebnisse aus Abschnitt 4.1 zu illustrieren, werden im Folgenden drei Fallbeispiele aus den Planungs- und Reflexionsgesprächen skizziert. Die rekonstruierten Praktiken und Orientierungen zu den vier Jobs erlauben damit eine Identifizierung von individuellen Lernständen und Professionalisierungsbedarfen.

### *Fallbeispiel 1 – Martina (FL) und Michael (RL)*

Martina und Michael unterrichten gemeinsam eine siebte Realschulklasse mit acht Förderkindern (davon drei mit sonderpädagogisch attestierten Förderbedarfen). Obwohl Michael stark nach Förderbedarfen trennt, bleiben seine Beschreibungen der Kinder eher oberflächlich, weil ihm die Sprache fehlt, die jeweiligen Bedarfe zur Förderung genauer zu beschreiben, zum Beispiel: »Paula kommt manchmal mit, vergisst aber vieles wieder«. Martina, die zuvor an einer Förderschule Sprache unterrichtet hat, beschreibt die Kinder dagegen eher auf einem Kontinuum mit vielfältigen Ressourcen und Schwächen. Für heterogene sprachliche Lernstände formuliert sie detailliert differenzierte Schwerpunkte. Die beiden unterrichten am liebsten in zwei heterogenen Halbgruppen parallel, »weil so können alle sozial teilhaben und sich trotzdem in den kleineren Gruppen konzentrieren«. Die Förderkinder werden oft durch entschlackte Aufgaben unterstützt, die stärker vorstrukturiert sind. In Unterrichtsgesprächsphasen achten beide darauf, dass sich zu Beginn alle Lernenden beteiligen und die Schwächeren erst sukzessive aussteigen; sie akzeptieren dies aufgrund der individuell begrenzten metakognitiven Regulation. Andere Lernziele formulieren sie für die offiziell zielgleich zu unterrichtenden Schwachen nicht, auch wenn durch die »zeitdifferenzierende« Beteiligung im Unterrichtsgespräch für die früh Aussteigenden jeweils der Prozess der Abstraktion ausfällt. In der Unterrichtsreihe zum Prozentverständnis sind sie begeistert, wie viel alle Lernenden durch intuitive Zugänge lösen können, fragen sich jedoch nicht, warum der Schritt zur mathematischen Abstraktion stets die gleichen Lernenden abhängt. Sie unterstützen die Aufgabenbewältigung auf differenzierenden Arbeitsblättern durch Adaption auf einfachste Zahlen, sodass alle Lernenden zu Ergebnissen kommen. Prozente können auch die Förderkinder auf diese Weise intuitiv verstehen, der Zugang zum Verständnis der Rechenwege blieb ihnen jedoch versperrt. Gezielt fördern die Lehrkräfte das regelmäßige Sprechen über Anteilsbeziehungen am Pro-

zentstreifen. Alle Lernenden können am Ende in Textaufgaben identifizieren, was der Teil (Prozentwert), was der Anteil (Prozentsatz) und was das Ganze (Grundwert) ist. »Der Prozentstreifen hat uns total gut geholfen, die Leseschwierigkeiten zu überwinden.«

### *Fallbeispiel 2 – Doris (RL)*

Doris unterrichtet an einer neugegründeten Sekundarschule und ist stolz darauf, dass ihr Unterricht durchgängig individualisiert ist. »Mit verschiedenen Arbeitsblättern klappt das super. Alle sind konzentriert am Arbeiten, sogar meine >Lerner< und meistens auch die >ESE-Kinder<.« Mit dem angebotenen Unterrichtsmaterial zu Prozenten ist sie nicht glücklich, weil es keine drei Niveaus bietet und die Aufgaben nicht so selbsterklärend sind, dass sie in Einzelarbeit bewältigbar sind. Sie unterstützt ihre Förderkinder, indem sie das Unterrichtsmaterial für sie auf DIN A3 kopiert und einige Aufgabentexte verkürzt. Den Vorschlag der Forscherinnen, mit Kleingruppen moderierte Gespräche über die Verstehenskerne zu führen, probiert sie aus, ist aber nicht zufrieden, denn »so genau wollen die das eh nicht wissen. Ich bin froh, wenn die das dann rechnen können«. Welche Lernfortschritte ihre Lernenden genau machen, kann sie im Reflexionsgespräch nicht sagen. Für die Förderkinder geht sie nach einer Woche doch zum normalen Förderschulbuch über: »Da sind die Aufgaben immer vom gleichen Muster, wenn sie es oft genug üben, können sie das dann irgendwann.« Gemeinsames Lernen heißt bei ihr, dass »die Stärkeren den Schwächeren helfen, wenn sie selbst fertig sind. Das machen die echt nett.«

### *Fallbeispiel 3 – Carla (FL)*

Aus Personalmangel unterrichtet Carla ihre siebte inklusive Gesamtschulklasse allein. Sie analysiert das Unterrichtsmaterial darauf, welche Verstehensgrundlagen hier vorausgesetzt werden und identifiziert das multiplikative Teil-Ganzes-Konzept und die Grundvorstellung der Multiplikation als Zählen in Schritten. »Da weiß ich sofort, dass das meine Spezis nicht können, also müssen wir darauf genau gucken«. Bevor sie mit der Einheit beginnt, wiederholt sie mit der ganzen Klasse das Zählen in Schritten. Die Regelkinder wissen direkt, dass es zum Multiplizieren gehört, für die Förderkinder wird es (wieder) erarbeitet. Für das Kind im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird eine Annäherung an multiplikatives Denken zum zentralen Lernziel der Unterrichtseinheit. Carla plant ihren Unterricht so, dass die Verstehensgrundlagen in jeder Stunde zur Sprache kommen. Am Ende erzählt sie begeistert: »Gerade für die sehr guten war das toll, denn weil meine Förderkinder immer wieder das Zählen in Schritten mit Multiplizieren verknüpft haben, konnten es die Starken als Begründungsbasis nutzen.«

Damit zeigen sich in den (hier nur grob skizzierten) Fällen typische Beispiele für Praktiken und Orientierungen zu den vier (fett markierten) Jobs: Anforderungen identifizieren, differenzierte Schwerpunkte setzen, Fokussiert fördern und gemeinsames Lernen initiieren (*kursiv* verweist auf die in Tabelle 2 herausgearbeiteten zentralen Kategorien):

- Das *Identifizieren von Anforderungen* erfolgt bei Martina in Bezug auf die *individuellen Lernvoraussetzungen* Sprachkompetenz und metakognitiver Regulation, bei Carla in Bezug auf *Verstehensgrundlagen* als wichtigstes Element des mathematischen Vorwissens. Martin und Doris dagegen diagnostizieren nur in Bezug auf das Arbeitsverhalten, das bei Doris damit auch zum zentralen Qualitätskriterium für das Gelingen des Unterrichts wird (ähnlich bei Breidenstein und Rademacher 2017).
- Beim *Setzen differenzierter Schwerpunkte* beziehen sich Doris, Martina und Michael vorrangig auf *Unterstützungsstrategien* zum Reduzieren von Anforderungen (bzgl. Arbeitsgedächtnis und metakognitiver Regulation), während Carla die *Lernstufungen* im langfristigen fachlichen Lernpfad des multiplikativen Verständnisses diagnostiziert und diesbezüglich differenziert. Daher setzt Carla als zentralen mathematischen Schwerpunkt für das Fördern das Verknüpfen von Verstehen mit Prozeduren, während Doris allein die Prozeduren fokussiert.
- Für das *fokussierte Fördern* sehen Michael und Martina zwar Hürden im Verknüpfen von Verstehen und Prozeduren, führen diese jedoch nicht auf fehlende Verstehensgrundlagen zurück und können daher auch nicht gemäß einer *Lernstufung* fördern. In Bezug auf *sprachliche Lernvoraussetzungen* nutzt Doris eine Unterstützungs-Ausgleichstrategie, während Martina und Michael *sprachliche Lernziele* setzen und gerade für die Förderkinder zum zentralen Fördergegenstand machen. Doris interpretiert individuelles Lernen rein unterrichtsmethodisch als Individualisierung, während Martina und Michael (zumindest in Bezug auf sprachliches Lernen) auch *fokussierte Förderung* vornehmen.
- Bezogen auf das *gemeinsame Lernen* fördert Carla auch in Bezug auf fachliches Lernen und bringt die *individuellen Lernstufungen* des multiplikativen Denkens auch ins gemeinsame Lernen ein, bei ihr ist *Voneinander-Lernen* zentral. Damit ist Carla die einzige der sieben Lehrkräfte, die gemeinsames Lernen nicht nur als *soziale Teilhabe* realisiert, während die anderen beim *Miteinander-Lernen* stehen bleiben.

Diese Fallbeispiele geben Einblicke in vielfältige Lernstände und Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften. Sie unterscheiden sich nicht nur in der Auswahl der Jobs, die sie sich primär zu eigen machen, sondern auch in ihrer Ausgestaltung, und zwar

verschieden für mathematisches Vorwissen, Sprache, Arbeitsgedächtnis und metakognitive Regulation.

### 4.3 Das Fortbildungskonzept im Projekt Matilda

Aus diesen (bei Prediger und Buró, eingereicht, weiter ausgeführten) Beobachtungen zu den Fortbildungsbedarfen der Lehrkräfte zog das Designteam die Konsequenz, die verschiedenen Jobs und Lernvoraussetzungen konsequent zu integrieren, sodass den Lehrkräften ein einheitliches Planungsvorgehen für die verschiedenen mathematikdidaktischen, sprachdidaktischen und sonderpädagogischen Perspektiven angeboten werden kann. Abbildung 4 zeigt, wie die Jobs aus Tabelle 2 für alle relevanten Lernvoraussetzungen parallelisiert und in eine hilfreichere Reihenfolge gebracht wurden: Der zentrale Job in Bezug auf jede der vier Lernvoraussetzungen des INVO-Modells ist, die Anforderungen zunächst gründlich zu identifizieren, bevor sie für einzelne Lernende differenziert und individuell gefördert werden. Da in Bezug auf das Arbeitsgedächtnis eher Unterstützung durch Kompensation als Förderung möglich ist, wurde das Unterstützen im 3. Job integriert.

<b>Lernvoraussetzungen: Jobs („Planungsschritte“)</b>	<b>Vorwissen (Verstehensgrundlagen)</b>	<b>Sprachhandlungen &amp; -mittel</b>	<b>Aufmerksamkeitssteuerung &amp; Strategien</b>	<b>Arbeitsgedächtnis</b>
Anforderungen identifizieren				
Differenzierte Schwerpunkte setzen				
Unterstützen & Fokussiert fördern				
Ins gemeinsame Lernen einbringen				

Abbildung 4: Neu strukturierter Fortbildungsgegenstand: Einheitliche Jobs für vier Lernvoraussetzungen des INVO-Modells (Prediger et al. 2019)

Anhand dieser Planungstabelle wurde das Fortbildungskonzept kohärent strukturiert (vgl. Inhaltsüberblick zu den fünf Fortbildungssitzungen in Tabelle 3). Das Streben nach Balance von individuellem und gemeinsamen Lernen wurde als Ausgangspunkt genommen, das INVO-Modell als Kategoriensystem zur Diagnose und Anforderungsidentifizierung in Sitzung 1 eingeführt.

Wie daraus differenzierte Schwerpunkte gesetzt und individuell gefördert werden können, wurde in den weiteren Sitzungen sukzessive erarbeitet, zunächst an anderen Unterrichtsthemen, dann für die Prozenteinheit. Diese wurde von den Lehrkräften erprobt und zur Reflexion und Festigung der Fortbildungsgegenstände genutzt.

Sitzung	Inhalt
<b>Sitzung 1</b> Einführung und Überblick	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einstieg: Sammlung schon genutzter Ansätze für individuelles und gemeinsames Lernen; Idee der Balance</li> <li>- Hintergründe zu vier individuellen Lernvoraussetzungen (4 LV im INVO-Modell): Vorwissen: Verstehensgrundlagen und Basiskönnen, Arbeitsgedächtnis, Strategienutzung und metakognitive Regulation (in Sitzung 2 auch Sprachkompetenz)</li> <li>- Adaptivität durch Unterstützungsstrategien an Beispiel-LV Arbeitsgedächtnis</li> <li>- Adaptivität durch Förderstrategien an Beispiel-LV Vorwissen, insbesondere Verstehensgrundlagen</li> <li>- Gemeinsames Lernen durch vielfältige Zugänge und natürliche Differenzierung, auch als Voneinander-Lernen</li> <li>- <i>Vorbereitung Distanzphase:</i> Individuelle Auswahl eines zu erprobenden Ansatzes für eigenen Unterricht (allein oder im Tandem, z.B. mehr Fokus auf Verstehensgrundlagen, natürlich differenzierender Auftrag, Vielfalt der Zugangsweisen o.ä.)</li> </ul>
<b>Distanzphase 1-2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individuelles Ausprobieren des selbst ausgewählten Ansatzes für eigenen Unterricht</li> </ul>
<b>Sitzung 2</b> Vier Jobs zum Berücksichtigen der vier Lernvoraussetzungen (4 LV)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reflexion der Distanzphase:</i> Austausch über eigenes Ausprobieren des selbst gewählten Ansatzes</li> <li>- Individuelle Lernvoraussetzungen als Modell für alle Kinder</li> <li>- Fokussiertes Fördern von Verstehensgrundlagen im individuellen und gemeinsamen Lernen (eingeführt am Thema Volumen, dann Transfer auf Proportionalität)</li> <li>- Hintergründe zur individuellen Lernvoraussetzung Sprachkompetenz und Identifizieren der sprachlichen Anforderungen zum Thema Volumen</li> <li>- Einführung der 4 Jobs: 1. Anforderungen identifizieren, 2. differenzierte Schwerpunkte setzen, 3. fokussiert fördern, 4. gemeinsames Lernen initiieren (jeweils für alle 4 LV)</li> <li>- Unterstützen &amp; Fördern von Arbeitsgedächtnis und Strategienutzung/metakognitive Regulation (am Thema Proportionalität)</li> <li>- <i>Vorbereitung Distanzphase:</i> Beobachtungsauftrag bzgl. 4 LV</li> </ul>
<b>Distanzphase 2-3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beobachtung der eigenen Klassen bzgl. vier Lernvoraussetzungen</li> </ul>
<b>Sitzung 3</b> Job 1 & 2 zum Thema Prozente: Bzgl. 4 LV Anforderungen identifizieren & differenzierte Schwerpunkte setzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachdidaktischer Hintergrund der Unterrichtseinheit Prozente: Lernziele, Verstehenskerne und Darstellungen</li> <li>- Anforderungen bzgl. Vorwissen und Sprache identifizieren: Verstehensgrundlagen &amp; Basiskönnen und Sprachhandlungen &amp; Sprachmittel für Prozentverständnis und -rechnung</li> <li>- Differenzierte Schwerpunkte setzen in den Stufen des fachlichen und sprachlichen Lernpfads zu Prozenten (Einbezug der Beobachtungen zu 4 LV aus Distanzphase)</li> <li>- Anforderungen bzgl. Strategienutzung/metakognitiver Regulation identifizieren: Textaufgaben-Strategien zum Knacken von Prozentaufgaben</li> <li>- <i>Vorbereitung Distanzphase:</i> Sichtung des Unterrichtsmaterials zur Prozentrechnung</li> </ul>

Sitzung	Inhalt
<b>Distanzphase 3-4</b>	- Planung und ggf. Start der Erprobung der inklusiven Unterrichtseinheit Prozen-te
<b>Sitzung 4</b> Job 3 & 4 zum Thema Prozente: Bzgl. 4 LV fokussiert fördern & gemeinsa- mes Lernen initiiieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reflexion der Distanzphase:</i> Austausch über Planung und ersten Erfahrungen zur Unterrichtseinheit</li> <li>- Fokussiertes Fördern der Verstehensgrundlagen und des Basiskönnens und Sprachmittel für Prozente</li> <li>- Unterstützen des Arbeitsgedächtnisses und Fördern durch Automatisierung des Basiskönnens</li> <li>- Differenzierte Schwerpunkte setzen und fokussiertes Fördern von Textaufgaben-Strategien der Förderkinder</li> <li>- Differenzierte Schwerpunkte in Verstehensgrundlagen / Lernzielen und Sprache ins gemeinsame Lernen einbringen: Beispiele aus Unterrichtsgesprächen und Partnerarbeiten</li> <li>- <i>Vorbereitung Distanzphase:</i> Gruppenarbeiten zur Planung des Unterrichts</li> </ul>
<b>Distanzphase 4-5</b>	- Erprobung der inklusiven Unterrichtseinheit Prozente
<b>Sitzung 5</b> Reflexion und Transfer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reflexion der Distanzphase:</i> Austausch über Erfahrungen und Beobachtungen zur Unterrichtseinheit bzgl. aller vier Jobs und vier Lernvoraussetzungen</li> <li>- Übertragung der bedeutsam erachteten Ansätze auf neue Unterrichtseinheit</li> </ul>

Tabelle 3: Überblick über Inhalte der fünf Fortbildungssitzungen (Entwicklungsergebnis des 2. Zyklus für Hauptstudie im 3. Zyklus)

Ersten Eindrücke aus dem Fortbildungsdurchgang zeigen, dass die Integration der Perspektiven mit dem einheitlichen Model der Planungsschritte für vier Lernvoraussetzungen (Abbildung 4) für die Lehrkräfte eine hilfreiche Strukturierung zu bieten scheint, um über zu einfache Differenzierungsstrategien herauszukommen und tatsächlich auf unterschiedliche Lernstufen zu fokussieren. Damit scheint auch das fokussierte Fördern zielsicherer zu gelingen. Die Organisation gemeinsamen Lernens auf unterschiedlichen Lernstufen dagegen erweist sich als höchste Lernstufe auf den Lernpfaden der Lehrkräfte, die nur eine Minderheit bereits erreicht. Trotz der Komplexität der Planungstabelle in Abbildung 4 gelang es einigen Lehrkräften dennoch, ihren Unterricht entlang einer differenzierten Schwerpunktsetzung und einer Balance von individuellem und gemeinsamen Lernen auszurichten. Allerdings meldeten viele Lehrkräfte zurück, dass sie die Kategorien und Jobs selten gleichzeitig berücksichtigen konnten. Es wurde in den Analysen ihrer Planungs-, Durchführungs- und Reflexionspraktiken deutlich, dass sie jeweils nur auf kleine Teilbereiche zugriffen und sich die zugrundeliegende Gesamtvision von inklusivem Fachunterricht erst schrittweise zu eigen machten (Buró und Prediger 2019; Büscher 2019).

## 5 Diskussion und Ausblick

Für die Qualitätsentwicklung im inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe 1 liegen bereits bewährte Unterrichtskonzepte und substanzielle empirische Befunde aus Psychologie, Sonderpädagogik und Fachdidaktik vor. Diese sind bislang allerdings kaum interdisziplinär integriert und zu handlungsnahen Fortbildungskonzepten aufbereitet worden. Während die Aufbereitung vor allem eine *Selektion* relevanter Denk- und Wahrnehmungskategorien aus der Vielzahl theoretisch verfügbarer erfordert, ist ihre *Integration* in ein handlungsnahes Modell ausgesprochen anspruchsvoll.

Im vorgestellten Projekt Matilda wurde dazu ein (drei Zyklen umfassendes) Design-Research-Projekt durchgeführt, um ausgehend von qualitativen Rekonstruktionen der Planungs-, Durchführungs- und Reflexionspraktiken von Lehrkräften zu ermitteln, welche Orientierungen den produktiven und weniger produktiven Praktiken zugrunde liegen und welche Denk- und Wahrnehmungskategorien für eine Weiterentwicklung notwendig sind (vgl. Tabelle 2, empirisch ausführlicher in Prediger und Buró eingereicht). Auch wenn die Analysen hier nur andeutungsweise vorgestellt werden konnten, wird damit eine Forschungsbasierung für die Spezifizierung und Strukturierung des Fortbildungsgegenstands geschaffen.

Insgesamt zeigt sich, dass inklusive Unterrichtspraktiken für Lehrkräfte eine große Herausforderung darstellen, weil sie die Integration vielfältiger Jobs, Orientierungen und Wissensbestände aus verschiedenen Bezugsdisziplinen erfordern. Diese Integration bildet eine Entwicklungsherausforderung, für die ein interdisziplinär zusammengesetztes Design-Team drei Zyklen brauchte, bevor es eine befriedigende Lösung produzieren konnte. Das dabei entwickelte, einheitliche Modell für Planungsschritte für vier Lernvoraussetzungen (Abbildung 4) bewährt sich anscheinend gut, wie erste (noch weiter zu vertiefende) Analysen zeigen.

Im nächsten Schritt des Entwicklungsforschungsprojekts Matilda werden die qualitativen Analysen vertieft, die Lernprozesse der Lehrkräfte dabei genauer untersucht und schließlich die Wissenszuwächse und Veränderung der Orientierungen auch quantitativ in einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign untersucht. Dabei wird die Entwicklung der Fortbildungsgruppe im Vergleich zu einer Materialgruppe, die lediglich das Unterrichtsmaterial und Handreichung ohne Fortbildung erhält, und einer Kontrollgruppe, die eine Prozepteinheit nach eigenen Vorstellungen ohne weitere Unterstützung durchführt, erfasst (vgl. Abbildung 3).

*Förderhinweis: Das Projekt Matilda – Mathematik inklusiv lehren lernen wird finanziert vom BMBF (Förderkennzeichen 01NV1704, Projektleitung S. Prediger und J. Kuhl). Es ist erwachsen aus dem Forschungskontext des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (DZLM, finanziert durch die Deutsche Telekom-Stiftung) und einer Kooperation im*

*Rahmen des Projekts DoProfil (in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung). Wir danken Judith Strucksberg, Claudia Ademmer, Claudia Wittich und Imke Pulz für die Kooperation.*

## Literatur

- Beswick, Kim. 2007. »Influencing Teachers' Beliefs About Teaching Mathematics for Numeracy to Students with Mathematics Learning Difficulties.« *Mathematics Teacher Education and Development* 9: 3–20.
- Boyd, Brian, und Mary Ellen Bargerhuff. 2009. »Mathematics Education and Special Education: Searching for Common Ground and the Implications for Teacher Education.« *Mathematics Teacher Education and Development* 11: 54–67.
- Breidenstein, Georg, und Sandra Rademacher. 2017. *Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Bromme, Rainer. 1992. *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Buró, Sarah, und Susanne Prediger. 2019. »Low entrance or reaching the goals? Mathematics teachers' categories for differentiating with open-ended tasks in inclusive classrooms.« In *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, herausgegeben von Uffe Thomas Jankvist, Marja van den Heuvel-Panhuizen und Michiel Veldhuis, 4636–4643. Utrecht: Freudenthal Group und ERME.
- Büscher, Christian. 2019. »Conceptual learning opportunities in teachers' differentiated task designs for inclusive mathematics education.« In *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, herausgegeben von Uffe Thomas Jankvist, Marja van den Heuvel-Panhuizen und Michiel Veldhuis, 3604–3611. Utrecht: Freudenthal Group und ERME.
- CAST. 2011. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_Version\\_2.0\\_\(Final\)\\_3.doc](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_(Final)_3.doc) (Zugriff: 20.08.2015).
- Clarke, David J., und Hilary Hollingsworth. 2002. »Elaborating a model of teacher professional growth.« *Teaching and Teacher Education* 18 (8): 947–967.
- Cobb, Paul, Jere Confrey, Andrea diSessa, Richard Lehrer und Leona Schauble. 2003. »Design Experiments in Educational Research.« *Educational Researcher* 32(1): 9–13.
- Döbert, Hans, und Horst Weishaupt, Hrsg. 2013. *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Ennemoser, Marco, Kristin Krajewski und Sabrina Schmidt. 2011. »Entwicklung und Bedeutung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen und eines basalen Konventions- und Regelwissens in den Klassen 5 bis 9.« *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 43: 228–242.
- Feuser, Georg. 1989. »Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik.« *Behindertenpädagogik* 28 (1): 4–48.
- Gersten, Russell, David J. Chard, Madhavi Jayanthi, Scott K. Baker, Paul Morphy und Jonathan Flojo. 2009. »Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components.« *Review of Educational Research* 79 (3): 1202–1242.
- Gravemeijer, Koeno, Geeke Bruin-Muurling, Jean-Marie Kraemer und Irene van Stiphout. 2016. »Shortcomings of Mathematics Education Reform in The Netherlands« *Mathematical Thinking and Learning* 18 (1): 25–44.
- Häsel-Weide, Uta, und Marcus Nührenböcker. 2013. »Mathematiklernen im Spiegel von Heterogenität und Inklusion.« *Mathematik differenziert* 4 (2): 6–8.

- Hasselhorn, Marcus, und Andreas Gold. 2009. *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jackson, Kara, Lynsey Gibbons und Charlotte Sharpe. 2017. »Teachers' views of students' mathematical capabilities: Challenges and possibilities for ambitious reform.« *Teachers College Record* 119 (7): 1–43.
- Jandl, Sarah. 2016. *Mathematikspezifisches Professionswissen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen*. Zürich: Universität Zürich.
- Korff, Natascha. 2015. *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe*. Baltmansweiler: Schneider Hohengehren.
- Krajewski, Kristin. 2013. »Wie bekommen Zahlen einen Sinn: ein entwicklungspsychologisches Modell der zunehmenden Verknüpfung von Zahlen und Größen.« In *Rechenstörungen bei Kindern: Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik*, herausgegeben von Michael von Aster und Jens H. Lorenz, 155–179. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krajewski, Kristin, und Marco Ennemoser. 2010. »Die Berücksichtigung begrenzter Arbeitsgedächtnisressourcen in Unterricht und Lernförderung.« In *Brennpunkte der Gedächtnisforschung* herausgegeben von Hans-Peter Trollenier, Wolfgang Lenhard und Peter Marx, 337–365. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, Jan. 2019. Beschreiben und Verändern – Sonderpädagogik als wertorientierte und reflektierte Wirkungsforschung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete Plus*, 88 (1): 1–13.
- Kuhl, Jan, Teresa Hecht und Nils Euker. 2016. »Grundprinzipien des Unterrichts und der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung.« In *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung*, herausgegeben von Jan Kuhl und Nils Euker, 39–64. Bern: Hogrefe.
- Kuhl, Jan, Daniel Sinner und Marco Ennemoser. 2012. »Training quantity-number competencies in students with intellectual disabilities.« *Journal of Cognitive Education and Psychology* 11 (2): 128–142.
- Kutzer, Reinhard. 1999. »Überlegungen zur Unterrichtssituation im Sinne strukturorientierten Lernens.« In *Mit Behinderungen muss gerechnet werden*, herausgegeben von Holger Probst, 15–69. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Lawrence-Brown, Diana. 2004. »Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for standard-based learning that benefit the whole class.« *American Secondary Education* 32 (3): 34–62.
- Lipowsky, Frank, und Daniela Rzejak. 2017. »Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten.« *Bildung und Erziehung* 70 (4): 379–399.
- Lütje-Klose, Birgit. 2012. »Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen.« In *Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 8*, herausgegeben von Otto Braun und Ulrike Lütke, 646–652. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, Birgit, Susanne Miller und Holger Ziegler. 2014. »Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung.« *Soziale Passagen* 6 (1): 69–84.
- Martens, Matthias. 2018. »Individualisieren als unterrichtliche Praxis.« In *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*, herausgegeben von Matthias Proske und Kerstin Rabenstein, 207–222. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, Philipp. 2015. »Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures.« In *Approaches to qualitative research in mathematics education*, herausgegeben von Angelika Bikner-Ahsbahs, Christine Knipping und Norma Presmeg, 365–380. Dordrecht: Springer.
- Melzer, Conny, Clemens Hillenbrand, David Sprenger und Thomas Hennemann. 2015. »Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien.« *Erziehungswissenschaft* 26 (51): 61–80.

- Misquitta, Radhika. 2011. »A review of the literature: Fraction instruction for struggling learners in mathematics.« *Learning Disabilities Research & Practice* 26 (2): 109–119.
- Morris, Anne K., James Hiebert und Sandy M. Spitzer. 2009. »Mathematical Knowledge for Teaching in Planning and Evaluating Instruction« *Journal for Research in Mathematics Education* 40 (5): 491–529.
- Moser Opitz, Elisabeth. 2007. *Rechenschwäche/Dyskalkulie*. Bern: Haupt.
- Moser Opitz, Elisabeth, Okka Freesemann, Susanne Prediger, Urs Grob, Ina Matull und Stephan Hußmann. 2017. »Remediation for Students With Mathematics Difficulties« *Journal of Learning Disabilities* 50 (6): 724–736.
- Moser, Vera, und Andreas Kropp. 2014. *Abschlussbericht: Kompetenzen in inklusiven setting (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Pöhler, Birte. 2018. *Konzeptuelle und lexikalische Lernpfade und Lernwege zu Prozenten*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Pöhler, Birte, Susanne Prediger und Judith Strucksberg. 2018. *Prozente verstehen – Inklusive Unterrichtseinheit in Basis- und Regelfassung*. Open Educational Ressource. Zugänglich unter [sima.dzlm.de/um](http://sima.dzlm.de/um).
- Prediger, Susanne. 2016. »Inklusion im Mathematikunterricht: Forschung und Entwicklung zur fokussierten Förderung statt rein unterrichtsmethodischer Bewältigung.« In *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe*, herausgegeben von Jürgen Menthe, Dietmar Höttecke, Thomas Zabka, Marcus Hammann und Martin Rothgangel, 361–372. Münster: Waxmann.
- Prediger, Susanne. 2019. »Promoting and investigating Teachers' Pathways towards Expertise for Language-Responsive Mathematics Teaching.« *Mathematics Education Research Journal* 31 (4): 367–392. doi:10.1007/s13394-019-00258-1.
- Prediger, Susanne, und Sarah Buró. 2020, eingereicht. »Selbstberichtete Praktiken von Lehrkräften zu Anforderungssituationen des inklusiven Mathematikunterrichts – Eine Interviewstudie« Eingereicht beim *Journal für Mathematikdidaktik*.
- Prediger, Susanne, Judith Strucksberg, Claudia Ademmer, Birte Pöhler, Jan Kuhl, Claudia Wittich, et al. 2019. *Matilda-Handreichung zum inklusiven Prozente-Unterricht*. Open Educational Ressource aus dem Projekt *Mathematik inklusiv lehren lernen*. Dortmund: Technische Universität/DZLM.
- Prediger, Susanne, Uta Quasthoff, Anna-Marietha Vogler und Vivien Heller. 2015. »How to elaborate what teachers should learn? Five steps for content specification of professional development programs.« *Journal für Mathematik-Didaktik* 36 (2): 233–257.
- Prediger, Susanne, und Claudia von Aufschnaiter. 2017. »Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen aus fachdidaktischer Perspektive: Fachspezifische Anforderungs- und Lernstufungen berücksichtigen.« In *Studienbuch Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, herausgegeben von Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich, 291–307. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Prenzel, Annedore. 2007. »Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt.« In *Diversity studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, herausgegeben von Gertraude Krell, Barbara Riedmüller, Barbara Sieben und Dagmar Vinz, 49–67. Frankfurt/M.: Campus.
- Ratz, Christoph. 2009. *Aktiv-entdeckendes Lernen bei Schülern mit geistiger Behinderung*. Oberhausen: Athena.
- Scherer, Petra, Kim Beswick, Lucie DeBlois, Lulu Healy und Elisabeth Moser Opitz. 2016. »Assistance of students with mathematical learning difficulties: how can research support practice?« *ZDM Mathematics Education* 48 (5): 633–649.
- Schuppener, Saskia. 2014. »Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer\_innenbildung und Pro-

- fessionalisierung.« *Zeitschrift für Inklusion-online* 1–2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221>.
- Scruggs, Thomas E., und Margo A. Mastropieri. 1996. »Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis.« *Exceptional Children* 63 (1): 59–74.
- Sinner, Daniel, und Jan Kuhl. 2010. »Förderung mathematischer Basiskompetenzen in der Grundstufe der Schule für Lernhilfe.« *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42 (4): 241–251.
- Spörer, Nadine, Kai Maaz, Miriam Vock, Agi Schröder-Lenzen und Thorsten Luka. 2015. »Lernen in der inklusiven Grundschule« *Unterrichtswissenschaft* 43 (1): 22–35.
- Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar und Irene Fung. 2007. *Teacher professional learning. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Tomlinson, Carol Ann. 2001. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wember, Franz. 2013. »Herausforderung Inklusion.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64 (10): 380–388.
- Wild, Elke, Malte Schwinger, Birgit Lütje-Klose, Sittipan Yotyodying und Julia Gorges. 2015. »Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements.« *Unterrichtswissenschaft* 43 (1): 7–21.
- Wocken, Hans. 1998. »Gemeinsame Lernsituationen.« In *Integrationspädagogik*, herausgegeben von Anne Hildeschiedt und Irmtraud Schnell, 37–52. München: Juventa.

## Die Autorinnen und Autoren

*Susanne Prediger*, Prof. Dr., ist seit 2006 Professorin für Mathematikdidaktik am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts und seit 2017 Vize-Direktorin am Deutschen Zentrum für Lehrerbildung Mathematik. Ihr Forschungsschwerpunkt ist Professionalisierungsforschung und Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht.

*Kontakt*: prediger@math.tu-dortmund.de

*Jan Kuhl*, Prof. Dr., ist seit 2015 Professor für Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Entwicklung, Evaluation und Implementierung von Konzepten der Diagnostik und evidenzbasierten Förderung im inklusiven Unterricht.

*Kontakt*: jan.kuhl@tu-dortmund.de

*Christian Büscher*, Dr., ist seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts. Er untersucht Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften zum inklusiven Mathematikunterricht.

*Kontakt*: christian.buescher@tu-dortmund.de

*Sarah Buró* ist Doktorandin und seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts. Sie untersucht dazu Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften zum inklusiven Mathematikunterricht.

*Kontakt*: sarah.buro@math.tu-dortmund.de

# Kompetenzen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften als Gelingensbedingungen der inklusiven Berufsorientierung in allgemein- und berufsbildenden Schulen am Beispiel des Organisierens von Schülerbetriebspraktika

*Silvia Greiten, Thomas Bienengräber, Thomas Retzmann, Lütfiye Turhan & Marie Schröder*

Journal für Psychologie, 27(2), 313–335  
<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-313>  
[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

## Zusammenfassung

Schülerbetriebspraktika schlagen die Brücke von der Schule zur Arbeitswelt und dem Berufsausbildungssystem. Sie sind Teil eines umfassenden Pakets von Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und werden kooperativ organisiert von verschiedenen AkteurInnen aus Schule, Betrieben und Institutionen, die den Übergang begleiten. Wiewohl die inklusive Berufsorientierung bislang wenig erforscht ist, ist doch anzunehmen, dass sich die Komplexität des Prozesses durch neue Kooperationen nochmals erhöht. Dieser Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse multiprofessioneller Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden aus verschiedenen Institutionen vor, um daraus Kompetenzen für die inklusive Berufsorientierung an Schulen abzuleiten. Die Ergebnisse deuten auf drei Notwendigkeiten hin: darauf, Handlungsbereiche zu identifizieren, Kooperationen der AkteurInnen im System Schule zu untersuchen und solche Wissensbezüge zu bestimmen, die sich subjekt-spezifisch aus den Bedarfen von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergeben.

*Schlüsselwörter:* inklusive Berufsorientierung, Schülerbetriebspraktika, Schulentwicklung, Lehrerprofessionalisierung

## Summary

Competences of teachers and other educational professionals as condition for the success of inclusive vocational guidance in general and vocational schools, exemplified on organizing work placements for students

Work placements for students bridge the gap between school and the world of work and the vocational training system. They are part of a comprehensive set of measures for vocational orientation and are organized by a multi-professional team of different actors, such as teachers and other educational staff involved in the process of secondary education and professionals working in institutions that accompany the transition. Though little research has been done on inclusive vocational guidance, it can be assumed that complexity of this process will increase with new cooperations. This article presents results from multi-professional group discussions with participants from various institutions and derives competences for inclusive vocational guidance in schools. The results point to the necessity of identifying fields of action, investigating cooperation between actors within the school system and, above all, determining knowledge references that arise subject-specifically for inclusive vocational orientation from the needs of students with special educational needs.

*Key words:* inclusive vocational guidance, student internships, school development, teacher professionalization

## 1 Inklusive Berufsorientierung als Gegenstand und Desiderat der Forschung

Die berufliche Bildung in Deutschland kann auf ein theoretisches Fundament zurückgreifen, das sich unter dem Begriff der »Integration« mit dem Bestreben befasst, Menschen mit Behinderung eine uneingeschränkte Teilhabe an der beruflichen Bildung und am Berufsleben zu ermöglichen (Enggruber und Ulrich 2016, 59; Biermann 2007, 9–10; Seyd et al. 2012, 23). Schulische inklusive Berufsorientierung ist eine Voraussetzung für diese Teilhabe. Von der Wissenschaft wird sie bisher wenig beachtet.

Wenngleich die Schule den Prozess der Berufsorientierung nur »moderierend und zeitlich begrenzt« (Famulla 2013, 18) begleiten kann, so kommt ihr, alleine aufgrund ihres Gewichts in der Biografie von SchülerInnen, eine hohe Bedeutung zu (Knauf 2009, 229; Bergs und Niehaus 2016a, 1). Die Berufsorientierung ist eingebunden »in ein komplexes Geflecht aus Anforderungen und Bedürfnissen« sowohl institutioneller als auch individueller Art (Knauf 2009, 279). Das damit befasste pädagogische Personal benötigt besondere Qualifikationen (ebd., 238). Empirische Studien zur inklusiven Berufsorientierung, insbesondere jene zum schulischen Anteil, sowie zur Professionalisierung und Qualifizierung involvierter AkteurInnen sind ein Desiderat

(Moser 2016, 668; Bergs und Niehaus 2016b, 296; Buchmann und Bylinski 2013, 185–192).

Im Forschungsprojekt »BEaGLE – Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen«<sup>1</sup> wird die Gestaltungsaufgabe der inklusiven Berufsorientierung untersucht (Bienengräber et al. 2019). Ziel des Projektes ist, ein darauf bezogenes Qualifikationstableau für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte bereitzustellen. In einem sequenziell angelegten Mixed-Methods-Verfahren (Creswell et al. 2011) erfolgt der empirische Zugriff zunächst qualitativ, um Qualifikationsanforderungen aus der schulischen Praxis heraus zu beschreiben. In der noch folgenden quantitativen Phase werden diese Qualifikationsanforderungen in Form einer bundesweiten Fragebogenstudie überprüft. Auf dieser Grundlage wird schließlich das Qualifikationstableau entwickelt.

Aus der qualitativ-empirischen Phase des Projekts resultiert die hier vorgestellte Teilauswertung, die das Organisieren von Schülerbetriebspraktika als einen bedeutenden Bereich der schulischen inklusiven Berufsorientierung herausgreift. Darin kulminieren offenbar die maßgeblichen Herausforderungen, die inklusive Berufsorientierung an Schulen mit sich bringt. Diese Herausforderungen werden in Abschnitt 2 beschrieben, um vor diesem Hintergrund die Auswahl des Schülerbetriebspraktikums als Schwerpunkt einer Teilauswertung (Abschnitt 3) nachvollziehbar zu machen. Die Darstellung des Forschungsdesigns in Abschnitt 4 lässt das methodische Vorgehen transparent werden. Die Ergebnisse (Abschnitt 5) fokussieren zunächst Aspekte des Organisierens von Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung. Des Weiteren werden entsprechende Kompetenzen für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal abgeleitet, die als Gelingensbedingungen für diesen Teil inklusiver Berufsorientierung identifiziert werden können.

## **2 Herausforderungen der inklusiven Berufsorientierung in der Schule**

Als Herausforderungen zu nennen sind (1) Defizite und Unterschiede in der LehrerInnenbildung und den Curricula unterschiedlicher Bildungsgänge, (2) inner-, zwischen- und außerschulische Kooperationen, verbunden mit der (3) Klärung von Zuständigkeiten für die berufliche Orientierung.

### *(1) Defizite und Unterschiede in LehrerInnenbildung und Curricula unterschiedlicher Bildungsgänge*

Die »Standards für die Lehrerbildung« in den Bildungswissenschaften sehen keine eigenständigen Kompetenzen für die schulische Aufgabe der Berufsorientierung vor (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Dennoch werden bei-

spielsweise in Nordrhein-Westfalen für die AbsolventInnen aller Lehrämter und aller Fächer »Grundkompetenzen zur Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler« (Ministerium für Schule und Bildung 2016, §10) als sogenannte »übergreifende Kompetenzen« (ebd.) gefordert. Jedoch fehlen Lehrkräften spezifisches Wissen und Kompetenzen. Dies steht im Widerspruch zu den curricularen Vorgaben für die Berufsorientierung – und explizit auch für die obligatorischen Schülerbetriebspraktika – in den *Schulformen der Sekundarstufen* (Beinke 2013, 262–270). Der Widerspruch gilt noch mehr für die *inklusive* Berufsorientierung. Dazu findet sich kein konkreter Erlass, bis auf die Vorgabe, dass das Schulsystem inklusiv zu entwickeln ist (bspw. SchulG NRW, §2 Abs. 5). Als Konsequenz sind die Schulen zur Entwicklung von Konzepten aufgefordert, die spezifische Förderbedarfe von SchülerInnen berücksichtigen.

Für *Förderschulen* stellt sich die Situation anders dar. Deren Bildungsgänge mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten<sup>2</sup> zielen prinzipiell auf die gleichen Kompetenzen wie jene der allgemeinbildenden Schulen und verfolgen das zielgleiche Lernen, mindestens mit dem Erreichen des Hauptschulabschlusses<sup>3</sup>. Berufsorientierung wird als Themenfeld zentral ausgewiesen und steht im Kontext der lebenspraktischen Orientierung. Dies geht bis hin zu der Forderung, Berufsorientierung als »Fach« zu unterrichten, um frühzeitig den Übergang in das System der beruflichen Bildung anzubahnen. Im berufs- und allgemeinbildenden Schulsystem hingegen ist ein solches eigenständiges Fach nicht vorgesehen.

Aufgrund dessen treffen in inklusiven Schulen verschiedene Curricula der Sekundarstufen, der Förderschulen und auch der berufsbildenden Schulen sowie Lehrkräfte mit Fächer-, Förderschwerpunkt- und Lernfeldorientierung aufeinander. Daraus ergibt sich ein erheblicher Qualifizierungsbedarf zur Curriculum- und darauf aufbauenden Konzeptentwicklung.

## *(2) Inner-, zwischen- und außerschulische Kooperationen*

Die Professionalisierung von Lehrkräften und weiteren Personen, die in der inklusiven Berufsorientierung tätig sind, bezieht sich wesentlich auf Qualifizierung für Kooperationen in der eigenen Schule, mit anderen Schulen sowie mit außerschulischen Institutionen. Die Forschungslage zu Kooperationen im schulischen Kontext generell ist mit Blick auf unterschiedliche Kooperationsformen und -niveaus gut (vgl. Übersichten Trumpa et al. 2016), nicht so jedoch bezüglich Kooperationen bei der schulischen inklusiven Berufsorientierung. Dies erweist sich aber als notwendig, da die Komplexität der Kooperationsstrukturen infolge der sonderpädagogischen Förderbedarfe (SFB) von SchülerInnen zunimmt.

Bei der inklusiven Berufsorientierung ergeben sich *zunächst inner- und zwischen-schulische Kooperationserfordernisse*. Je nach Schulform treffen mit Fachlehrkräften, SonderpädagogInnen, SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen und weiteren Fachkräften

verschiedene Professionen aufeinander. SonderpädagogInnen können als die entscheidenden AkteurInnen für das Einbringen der sonderpädagogischen Perspektive in das Regelschulsystem betrachtet werden (Greiten et al. 2016, 154). Dies ist auch für die inklusive Berufsorientierung zu vermuten.

*Außerschulische Kooperationen* sind ein wesentlicher Bestandteil der Berufsorientierung (Knauf 2009, 234–237); sie bringen Berufs-, Wirtschafts- und SonderpädagogInnen sowie betriebliche AusbilderInnen (Weiser 2016, 20) zusammen. Kooperationen ergeben sich auch mit Institutionen (Bergs und Niehaus 2016b), die über Erfahrungen in der Berufsorientierung von Menschen mit und ohne SFB verfügen, wie Berufsbildungs- und -förderungswerke, Ausbildungsbetriebe, Arbeitgeberverbände oder Kammern. Des Weiteren bieten sich berufsbildende Schulen als Kooperationspartner an, die mit den gleichen Fragen zur Umsetzung inklusiver Bildung konfrontiert sind, jedoch – im Gegensatz zur üblichen Ausstattung allgemeinbildender Schulen – über die nötige räumliche und technische Ausstattung verfügen, zum Beispiel in Form von Lernbüros, Übungsfirmen, Lehrwerkstätten usw.

### (3) Klärung von Zuständigkeiten in der beruflichen Orientierung

Für die umfangreiche Aufgabe der beruflichen Orientierung wurde beispielsweise in Nordrhein-Westfalen die Studien- und Berufsorientierung ins Leben gerufen, die durch KoordinatorInnen (sogenannte »StuBos«) umgesetzt wird. Sie sollen einerseits nach innen und nach außen als zentrale Ansprechpartner fungieren und andererseits Studien- und Berufswahlprozesse in den Schulen initiieren sowie entsprechende Strukturen etablieren, die aufgrund der Arbeitsteilung auch die Klärung von Zuständigkeiten beinhalten muss. Konkret sollen sie mit den Berufsberatungen der Agentur für Arbeit und sonstigen außerschulischen Partnern kooperieren sowie Schülerbetriebspraktika und Informationsveranstaltungen organisieren (vgl. Ministerium für Schule und Bildung 2013, Abschnitt 1). Durch die StuBo-Aktivitäten gilt Berufsorientierung in den meisten Schulen als »fest verankert« (Euler und Severing 2015, 12). Um jedoch tatsächlich die gewünschte Wirkung zu entfalten, müssen die personellen und institutionellen Zuständigkeiten für die Teilaufgaben des Gesamtprozesses ausgehandelt und fixiert werden.

Um ihre Aufgaben erfüllen zu können, werden die StuBos nach Vorgaben des Ministeriums weitergebildet, aktuell auch für inklusive Berufsorientierung (Ministerium für Schule und Bildung 2013; Ministerium für Schule und Bildung 2016, §3). Ob die Qualität der Angebote für die Durchführung einer wirksamen Berufsorientierung ausreicht, kann mangels belastbarer empirischer Befunde kaum beurteilt werden. Mit Loerwald (2011) kann die Qualität beispielsweise des Schülerbetriebspraktikums infrage gestellt werden, zumal dafür spezifische Kenntnisse und Kompetenzen erforderlich sind, die über die Grundkompetenzen hinausgehen, die gemäß nordrhein-westfälischer Lehramtszugangsverordnung nachzuweisen sind.

Vor diesem Hintergrund lassen sich nicht nur multiple, subjektive Qualifikationsbedarfe der in den Gesamtprozess involvierten pädagogischen Fachkräfte vermuten, sondern auch die konkreten Herausforderungen interpretieren, die das Organisieren von Schülerbetriebspraktika mit sich bringt.

### **3 Schülerbetriebspraktika als zentrale Aufgabe der inklusiven Berufsorientierung**

Betriebspraktika schlagen die Brücke von der Schule zur Arbeits- und Ausbildungswelt. Sie werden in verschiedenen Formen angeboten, auch als Kontrast-, Langzeit- und Ferienpraktika (Berzog 2011, 7). Sie bieten SchülerInnen die Möglichkeit, einen Betrieb unmittelbar kennenzulernen. Somit vollziehen Betriebspraktika für einen eng begrenzten Zeitraum, was durch die Berufsorientierung insgesamt gewährleistet werden soll: den Übergang der SchülerInnen vom System Schule in das System der beruflichen Ausbildung und Erwerbsarbeit.

Darüber hinaus tragen Praktika zur Weiterentwicklung der Schülerpersönlichkeit bei. In Verbindung mit schulisch angeeignetem Wissen kann die Praxiserfahrung konkret der Berufsinformation und -orientierung dienen (Kremer und Gockel 2010, 3–4). Demzufolge wirkt sich das Schülerbetriebspraktikum – insbesondere unter der Perspektive der Inklusion – auf Persönlichkeitsentwicklung, Motivation, berufliches Orientierungswissen in engerem Sinne, Leistungsbereitschaft und Wissenstransfer aus. Voraussetzung dafür ist, dass das Praktikum als eine didaktische Einheit gestaltet wird, das heißt als eine außerschulische Lerngelegenheit, die in der Schule zielgerichtet vor- und nachzubereiten ist. Allzu oft stellen jedoch Zufälligkeiten den Praktikumerfolg infrage. Nur ein Beispiel dafür ist die Wahl des Praktikumsbetriebs nach der bequemen Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln statt nach inhaltlichen Kriterien (Kremer und Gockel 2010, 4). Die didaktische Gesamtkonzeption des Schülerbetriebspraktikums erfordert eine entsprechend hohe Kompetenz aufseiten der schulischen AkteurInnen, da sie als eine komplexe Gestaltungsaufgabe beschrieben werden kann, von deren Qualität der Erfolg dieses »Höhepunkts« schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen (Berzog 2011, 3) wesentlich abhängt.

## **4 Zur explorativen Phase im Mixed-Methods-Forschungsdesign**

### **4.1 Explorativer Feldzug in Form von Gruppendiskussionen**

Das Feld der schulischen inklusiven Berufsorientierung ist kaum erforscht. Um relevante Themen und zentrale Fragen zu identifizieren, bot sich zu Beginn des Projektes

ein explorativer Zugang zum Praxisfeld (Kühn und Koschel 2018, 39) in Form von Gruppendiskussionen an. Dazu wurden Personen zusammengebracht, die über Erfahrungen in der inklusiven Berufsorientierung verfügen. Es wird angenommen, dass die Teilnehmenden Erfahrungen mit entsprechenden »Wissens- und Bedeutungsstrukturen« einbringen und somit über einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügen, der ihnen das »Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen« ermöglicht (Gurwitsch 1976, 178, in Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 91). Dem Wissen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da die AkteurInnen es sich während der Praxiserfahrung aneignen und es zugleich die Funktion der Orientierung übernimmt. Dieses Grundverständnis eines *konjunkativen Erfahrungsraums* kann nicht nur für einander bekannte Personen angenommen werden, sondern auch bei einander unbekannt Personen, sofern sie in vergleichbaren sozialen Situationen interagieren, wie dies bei der inklusiven Berufsorientierung der Fall ist. Um das geteilte Wissen in Gruppendiskussionen verfügbar zu machen, gilt als Bedingung die Selbstläufigkeit der Diskussion (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 92), damit die Teilnehmenden eigene Relevanzsetzungen vornehmen können. Dichte und diskursive Passagen sind besonders geeignet, um diese gemeinsamen Wissensbestände und kollektiven Orientierungen zu analysieren.

Durch Literatursichtung und Gespräche mit Lehrkräften verschiedener Schulformen wurden zunächst die im Praxisfeld der inklusiven Berufsorientierung beteiligten Berufsgruppen benannt und in drei Städten in Nordrhein-Westfalen entsprechende Institutionen recherchiert. Auf dieser Basis begann die Akquisition potenzieller GesprächspartnerInnen per E-Mail und direkt per Telefon (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 59). Es konnten VertreterInnen von Schulen der Sekundarstufen in Nordrhein-Westfalen (Berufskollegs Wirtschaft und Verwaltung/Technik/Soziales/Förderschwerpunkt, Förder-, Gesamt-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien), aus regionalen Bundesagenturen bzw. Berufsberatungsstellen, Kammern und diversen Ämtern gewonnen werden. Auf überregionaler Ebene sagten VertreterInnen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und diverser Verbände ihre Teilnahme zu.

Zur Datenerhebung wurden 18 Gruppendiskussionen mit je fünf bis sechs AkteurInnen unterschiedlicher Institutionen geführt, die an der inklusiven Berufsorientierung beteiligt sind. Bei der Gruppenzusammensetzung wurde auf größtmögliche institutionelle Heterogenität geachtet, um die Breite des Erfahrungsraums auszuschöpfen. Impulse für die Gruppendiskussionen in Form von Leitfragen betrafen (1) Anforderungen der inklusiven Berufsorientierung, (2) Beschreibungen von aus ihrer Sicht dafür notwendigen Kompetenzen und (3) die Bedeutung von Kooperationen und Netzwerken.

Die Gruppendiskussionen dauerten zwischen 80 und 90 Minuten. Sie wiesen durchweg eine Selbstläufigkeit auf und enthielten Passagen mit dichten Beschreibungen und

diskursiven Anteilen. Da sich die Teilnehmenden nicht kannten, kann dies als ein Indiz für teilbare Erfahrungen gelten. In der Kommunikationssituation war das ›Einander-Verstehen im Selbstverständlichen‹ offenkundig möglich. Ohne direkten Impuls durch die Personen, die die Gruppendiskussionen anleiteten, kristallisierte sich in allen Gruppendiskussionen unter anderem ein zentrales Thema mit vielfältigen Wissensbeständen heraus: *das Schülerbetriebspraktikum* als zentrale Aufgabe beruflicher Orientierung vor allem im inklusiven Kontext. Das Organisieren von Schülerbetriebspraktika und die dafür erforderlichen Kompetenzen wurden daher für die hier vorgestellte Teilauswertung gewählt.

## 4.2 Auswertung zum Organisieren von Schülerbetriebspraktika

Das Anliegen der hier vorgestellten Teilauswertung ist es, Kompetenzen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte zu beschreiben, die als Gelingensbedingungen für inklusive Berufsorientierung in Schulen benötigt werden. Zwei Forschungsfragen sind leitend:

- Wie und durch wen werden Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung an Schulen organisiert?
- Welche Kompetenzen zum Organisieren von Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung sind aus Sicht unterschiedlicher AkteurInnen zentral?

Aus dem Sampling der 18 Gruppendiskussionen wurden sechs ausgewählt, die das größtmögliche Feld der angefragten Institutionen abbilden. Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurden die Gruppendiskussionen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Um dem explorativen Charakter zu entsprechen, erfolgte die Kategorienbildung auf induktivem Wege (Mayring 2015, 85f.; Kuckartz 2014, 72–78). Gemäß dem als üblich anzusehenden Vorgehen wurde das Kategoriensystem in Forschungswerkstätten konsensuell validiert und in der Pilotierung auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit geachtet. Die Auswertung der Transkripte erfolgte dann mit MAXQDA 2018. Je zwei KodiererInnen kodierten die Transkripte unabhängig voneinander und überprüften ihre Ergebnisse dann erneut konsensuell. Der Auszug aus dem Kodierleitfaden dokumentiert den Kodierprozess.

Die Analyse der Gruppendiskussionen konzentrierte sich auf die Ableitung von Kompetenzbeschreibungen zum Organisieren von Schülerbetriebspraktika als Teil der inklusiven Berufsorientierung in den Sekundarstufen.

Kategorie	Definition	Kodierregel
Organisieren von Schülerbetriebspraktika	Erlasse für Schulen der Sekundarstufen I und II aller Schulformen sehen Schülerbetriebspraktika vor. Diese unterscheiden sich teilweise in den Bildungsgängen. SchülerInnen absolvieren für einen bestimmten Zeitraum ein Praktikum in einem Betrieb. Die Umsetzung der Erlassvorgaben, die Organisation dieses Prozesses und dessen Einbindung in die Berufsorientierung obliegt der Schule. Lehrkräfte und weitere Personen inner- und außerhalb des Schulsystems sind daran beteiligt.	Die Kategorie wird immer dann kodiert, wenn die Teilnehmenden organisatorisches Handeln und Wissen in Bezug auf das Planen und Organisieren von Schülerbetriebspraktika thematisieren (z.B. Kooperations- und Koordinationsaufgaben mit Betrieben in Bezug auf die Organisation Schülerbetriebspraktika).

Tabelle 1: Auszug aus dem Kodierleitfaden

## 5 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse<sup>4</sup>

### 5.1 Aspekte des Organisierens von Praktika als Teil inklusiver Berufsorientierung im System Schule

Während der Analyse konkretisierten sich drei Aspekte heraus, die für das Verstehen der Bedeutung von Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung notwendig sind: Schülerbetriebspraktika als zentraler Bezugspunkt der AkteurInnen, die Erlasslage und die Zuständigkeiten.

#### *Schülerbetriebspraktikum als zentraler Bezugspunkt für inklusive Berufsorientierung*

In allen multiprofessionellen Gruppendiskussionen kann das Schülerbetriebspraktikum als ein zentraler Bezugspunkt für inklusive Berufsorientierung extrahiert werden, neben den Themen der Übergangsgestaltung von der Sekundarstufe I in berufliche Qualifizierung sowie der Relevanz von Netzwerken und Kooperationen. Warum die Thematik der Betriebspraktika und damit auch Schulentwicklungsprozesse für alle AkteurInnen relevant sind, erklärt sich aus der Erlasslage, die in den Gruppendiskussionen thematisiert wird, denn diese gibt den Rahmen vor.

### *Erlassung für das Organisieren von Schülerbetriebspraktika in Schulen*

Schülerbetriebspraktika sind durch Erlasse für unterschiedliche Schulformen und Bildungsgänge geregelt. Aufgrund dessen verwundert es nicht, dass sich in allen Gruppendiskussionen die Selbstverständlichkeit belegen lässt, mit der Betriebspraktika zur Berufsorientierung gehören und im Schulsystem in Form von mehr oder weniger klar ausgearbeiteten Konzepten, zeitlichen Verläufen und Zuständigkeiten verankert sind. Diese Selbstverständlichkeit ist für die Schulen der Sekundarstufe I deutlicher als für Berufskollegs zu entnehmen, wo Betriebspraktika nicht in allen Bildungsgängen verankert sind. In den Gruppendiskussionen wird von Lehrkräften und SozialarbeiterInnen am Berufskolleg im Kontext der inklusiven Berufsorientierung dazu auf die speziellen Bildungsgänge der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung verwiesen (BfA1 17, EfA1 23, CfA2 68, BmN1 40).

### *Zuständigkeiten*

Als AkteurInnen für das Organisieren von Praktika werden in allen Gruppendiskussionen des Samples Lehrkräfte mit Zuständigkeiten und Beauftragungen identifiziert. Dies gilt für das Organisieren von Schülerbetriebspraktika auf der Konzept- aber auch auf Individualebene und auch für die Begleitung der SchülerInnen während des Praktikums.

In wenigen Schulen, vorrangig in Berufskollegs, fällt diese Zuständigkeit auch SozialarbeiterInnen zu (BmN1 40). Zwei Auszüge dokumentieren deren Verortung im Berufskolleg. Sie können für alle SchülerInnen in der Berufsorientierung zuständig sein:

»Und das ist bei uns ja eigentlich das Problem, von der anderen Seite her betrachtet, wir haben die Schüler in der Ausbildungsvorbereitung ja nur für ein Jahr, das heißt, ich habe die Klassenleitung zusammen mit dem Sozialarbeiter, der die Schüler im Praktikum betreut, [seufzt] aber ich lerne-, habe die jetzt praktisch erst so richtig kennengelernt« (CfA2 68).

Wenn es spezifisch um SchülerInnen mit SFB geht, wird am Berufskolleg thematisiert, dass eine sozialpädagogische Fachkraft gewünscht ist:

»die irgendwie- (.) behandelt werden müssen, im weitesten Sinne, die Schüler müssen versorgt werden. (.) Ist für uns = eine riesen Schwierigkeit, weil wir uns (.) keine aus dem (.) sozialpädagogischen Bereich kommt« (BfA1 17).

Dabei geht es offensichtlich um weitere Fähigkeiten, die man SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen zuschreibt, über die man selbst nicht verfügt.

Eine Rolle, die nicht nur mit ihrem Zuständigkeitsbereich für die gesamte Schule, sondern auch mit Weiterbildung verbunden ist, nimmt die »StuBo«-Lehrkraft bzw. -koordinatorIn ein. Ihr Zuständigkeitsbereich vergrößerte sich hinsichtlich des

dafür benötigten Wissens, der Ausweitung der Kooperationen und der terminlichen Organisation:

»Die Organisation von KAOA nimmt die ganze Aufmerksamkeit des Studien- und Berufswahl-Koordinators in Anspruch, sodass (.) jetzt die, die einzelnen Besonderheiten in der inklusiven Berufsorientierung, die zu beachten sind, extra Termine wie zum Beispiel der- nicht der Regel-Berufsberater der Agentur für Arbeit ist für diese Kinder zuständig, sondern die Reha-Beratungen, das sind Extratermine« (EFA2 22).

Zuständigkeiten im inklusiven System verändern sich, wenn SonderpädagogInnen ins System kommen. Unabhängig davon, ob sie in einer Steuergruppe zur Berufsorientierung mitarbeiten, werden sie für die Gruppe der SchülerInnen mit SFB als zuständig erklärt:

»Und ich habe letztendlich, wie das halt so ist, auf = dem kurzen Dienstweg Bescheid bekommen, [Name], mach das jetzt mal, guck mal, ob die jetzt auch in die normalen Praktika mitgehen oder nicht« (AmA1 12).

Die StuBos oder andere in der Berufsorientierung tätige pädagogische Fachkräfte sind dann zwar weiterhin in der Verantwortung, aber ein Teil wird an SonderpädagogInnen delegiert (bspw. AmA1 12) oder von ihnen reklamiert, weil sie sich zuständig fühlen (bspw. CfA1 18).

Aufgrund der Darstellungen zu den Kontexten des Organisierens von Betriebspraktika stellen sich Fragen zu den Kompetenzbeschreibungen der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte, die in der inklusiven Berufsorientierung tätig sind. In der Datenanalyse ließen sich drei Kompetenzbereiche abstecken: Wissen, Handeln und weitere Fertigkeiten, zu denen die Teilnehmenden diskutierten. Diese werden im Folgenden skizziert.

## 5.2 Wissen zur inklusiven Berufsorientierung

Aus den Gruppendiskussionen ließen sich das *Wissen über SchülerInnen* und *Wissen zur Praktikumsorganisation* als zentrale Wissensbereiche der inklusiven Berufsorientierung identifizieren.

### *Wissen über SchülerInnen*

Das Wissen über SchülerInnen kann gruppiert werden zu jenen *mit SFB*, jenen *mit besonderen Bedarfen* und zu jenen *ohne genannte Bedarfe*, für die aus dem Datenmaterial keine weiteren Angaben zu Lernvoraussetzungen entnommen werden können.

Einige Beschreibungen, die die Teilnehmenden formulierten, beziehen sich allgemein auf die Gruppe der *SchülerInnen mit SFB*, bei denen jeweils besondere Bedingungen in der Vorbereitung und Durchführung der Praktika zu berücksichtigen seien. Es wird generalisiert formuliert, dass die Arbeitsbelastung, die Pünktlichkeit oder auch psychische Auffälligkeiten ein grundlegendes Problem darstellen können (DfAk1 43; AmA1 12). Für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* wird von teilnehmenden SonderpädagogInnen klar geäußert, dass diese an »regulären Praktika« nicht teilnehmen könnten (AmA1 12) oder es bei ihnen besonders schwierig sei (DfA2 95). Dem folgt die Forderung nach anderen Organisationsformen von Praktika.

Auch aufgrund individueller Bedingungen sei zu entscheiden, inwiefern SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* (AmA1 12) bzw. *Emotional-soziale Entwicklung* (AmA1 12) an den regulären Praktika teilnehmen können. Mit beiden Förderschwerpunkten wird verbunden, dass diese SchülerInnen wenig ausdauernd, kaum belastbar, wenig motiviert oder auch desinteressiert seien (AmA1 12, CfA1 18). Explizit für den Förderschwerpunkt *Lernen* wird betont, dass diese etwas »anderes« benötigten (CfA1 18; AmA1 12), das im Folgenden konkretisiert wird: Es geht um die Form des Praktikums, mit der Option eines Langzeitpraktikums, aber auch um die Art, wie die Betriebe mit dieser genannten Schülergruppe umgehen: »zugewandt [...] mit Engelsgeduld« (DfA2 23).

An Behinderungen im körperlichen Bereich wie dem Förderschwerpunkt *Sehen* zeigt sich, wie individuell bei der Praktikumsorganisation vorgegangen wird. Die Passung des Ausmaßes der Behinderung und des gewünschten Praktikumsbetriebes müsse stimmen. Bei einer Beeinträchtigung, die als »halbblind« beschrieben wird (AmA2 12), seien keine besonderen Bedingungen zu berücksichtigen. Auch wird für Personen mit Sehbeeinträchtigungen auf den Praktikumsbereich »Büro-Management« verwiesen (EfA1 23), die Passung sei unproblematisch. Anders verhalte es sich bei einer stärkeren Beeinträchtigung oder völligen Blindheit, Berufe im Malerbereich seien dann nicht praktikabel (AmA1 117).

In den Gruppendiskussionen wird zweimal auf SchülerInnen mit *Autismus* Bezug genommen. Während deren Beeinträchtigung kaum eine Bedeutung für die Wahl des Praktikums habe, werden in diesen Fällen die begleitenden Integrationskräfte (CfA1 18, EfA1 23) thematisiert.

In den Gruppendiskussionen finden sich auch Passagen, in denen Wissen über SchülerInnen relevant wird, die in der Analyse als SchülerInnen *mit Bedürfnissen* beschrieben werden. Hierunter fallen SchülerInnen ohne SFB, die aber nach den Einschätzungen der Lehrkräfte Bedarfe haben, die bei der Praktikumswahl und -begleitung bedeutsam werden (DfAk1 43). Dazu zählen Beschreibungen wie »schwierige Schüler«, »keine Motivation«, teilweise auch »Geflüchtete« (BfA1 17; EfA1 23; AmA1 117; BfA2 19).

Die dritte Gruppierung bezieht sich auf SchülerInnen ohne genannte Bedarfe, die nach Einschätzung einiger Teilnehmenden in der Regel von der Schule vorgesehene

Praktika absolvieren könnten. Die Teilnehmenden beziehen sich auf diese Gruppe meist im Modus der Kontrastierung, dort laufe alles »normal«, da könne die vorgesehene Zuständigkeit wie das »Jobbüro« (AmA1 12) eingehalten werden. Tenor in den Gruppendiskussionen ist, dass sich abhängig davon, ob und welche Bedarfe die SchülerInnen mitbringen, ihre »Wege« der inklusiven Berufsorientierung, zumindest in das Schülerbetriebspraktikum, unterscheiden.

### *Wissen zur Praktikumsorganisation*

Das von den Teilnehmenden eingebrachte Wissen zur Praktikumsorganisation bezieht sich vor allem auf schuleigene Konzepte, Organisationsstrukturen und beteiligte Personen. Teilnehmende der Institution Schule, wie Fachlehrkräfte, SonderpädagogInnen und SozialarbeiterInnen, bringen ein, dass ihre Schule über ein *Konzept zur Berufsorientierung* verfüge. Die Beschreibungen zu Konzepten der *inkluisiven* Berufsorientierung beziehen sich dann in der Regel auf SchülerInnen mit SFB oder weiteren Bedarfen. Die *Konzepte zur inklusiven Berufsorientierung* befinden sich meist noch im Aufbau und werden teilweise als diffus wahrgenommen. Die Beschreibung eines ausgereiften schuleigenen Konzeptes findet sich in keiner Gruppendiskussion.

Bei Beschreibungen zur *Organisationsstruktur* zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen SonderpädagogInnen und Fachlehrkräften. Erstgenannte verfügen über Erfahrungen mit der Berufsorientierung im Förderschulsystem und nutzen diese wie eine *Reflexionsfolie* zu den jetzigen Bedingungen an den Schulen, an die sie abgeordnet sind:

»Und (.) wir hatten, ich war vorher an = einer Förderschule, da hatten wir halt = einen Berufsbegleiter, der hat das eigentlich alles gemanagt. Wir hatten eigentlich feste Netzwerke, feste (.) ja, feste Unternehmen, wo die unterkommen konnten, also, ich sag jetzt mal, eine Liste mit 50, 60 Unternehmen, die halt auch schon eigentlich Bescheid wussten, über Jahre. Und diese Netzwerke haben wir dann auch immer gefestigt und der Berufsbegleiter oder Berufsberater vom, vom, von der Ar- von der Arbeitsagentur hat diese Schüler eigentlich da untergebracht« (AmA1 12).

SonderpädagogInnen und auch Hauptschullehrkräfte, die über ähnliche Erfahrungen verfügen (BfA2 19; DfA2 23; AfA2 45; CfN1 75; BfA 17), beschreiben Kontakte zur Arbeitsagentur, Werkstätten für Menschen mit Behinderung oder weiteren Trägern, die Zusammenarbeit mit BerufsbegleiterInnen, Reha-BeraterInnen, dem Integrationsfachdienst und vor allem mit den Betrieben, die auch SchülerInnen mit SFB und weiteren Bedarfen für ein Praktikum aufnehmen, als Ressourcen. Damit einher geht das Wissen über die vorbereitenden und begleitenden Prozesse. Vor dieser Reflexionsfolie verdeutlichen die SonderpädagogInnen, dass diese Ressourcen und Erfahrungen im System der

allgemein- und berufsbildenden Schulen nicht vorhanden seien, sondern neu aufgebaut werden müssten.

Mit der inklusiven Berufsorientierung gelangen weitere Praktikumsformen in das System, die über die Standardpraktika hinausgehen: Tages- und Langzeitpraktika:

»Also ich habe insofern Erfahrungen mit der inklusiven Berufsorientierung, da ich an der Förderschule, wo ich zuletzt gearbeitet habe, eben das Tagespraktikum sehr intensiv begleitet habe. Unsere Schüler haben einen festen Tag in der Schule gehabt, [tiefes Einatmen] wo sie eben in die Betriebe gegangen sind, das ist über ein ganzes Jahr über mehrere Jahre gelaufen« (AfA2 14).

Mit diesen Formen eröffnen sich Möglichkeiten, SchülerInnen für einen oder mehrere Tage pro Woche oder auch mehrere Wochen und Monate in Betriebe zu bringen, um den Übergang in eine Ausbildung zu verbessern. Diese Form ist in Förderschulen aufgrund der flexiblen Organisationsmöglichkeiten in den höheren Jahrgängen umsetzbar, stößt aber im Regelschulsystem an Grenzen, weil dort erst entsprechende Schulentwicklungsprozesse initiiert und die beschriebenen Ressourcen aufgebaut werden müssen.

»Das Wesentliche war, dass wir im, im Kollegium zwischen den Akteuren immer Berufsvorbereitung mitgedacht haben. Wir haben flexibilisiert, wir haben an meiner Schule vorgezogene BuS-Orientierung ab Klasse 5 gemacht, Tagespraktika, individuelle Praktika und so, das ging aber nur deswegen, weil wir in relativ überschaubaren Kollegien zusammensaßen, [tiefes Einatmen] wir kannten die Schüler« (DfA2 23).

Anders als die SonderpädagogInnen äußern sich einige Fachlehrkräfte der Sekundarstufenschulen eher über Zuständigkeiten. Als solche lassen sich Fachlehrkräfte für Flüchtlingsklassen, die StuBos und Berufsorientierungsbüros als übergeordnete Zuständigkeit oder SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen identifizieren (CfA2 68).

Weitere Wissensbereiche, die hier nicht näher ausgeführt werden, beziehen sich auf das Programm »KAoA – Kein Abschluss ohne Anschluss«<sup>5</sup>, Möglichkeiten der Potenzialanalyse auch für SchülerInnen mit SFB, Details zum schuleigenen Konzept der Berufsorientierung (BfA1 17; DfA1 19; DfA2 23; EfA2 22) und die Betreuung während des Praktikums (DfAk1 43).

### 5.3 »Handeln in der inklusiven Berufsorientierung«

Im Datenmaterial wird das Handeln einzelner Lehrkräfte konkret beschrieben, das von persönlichem Engagement für SchülerInnen mit SFB oder besonderen Bedarfen

geprägt ist (DfA1 25, AfA2 45). Es schlägt sich nieder in der Vermittlung eines Praktikumsplatzes und ggf. der phasenweise Begleitung: »Es werden zu den SchülerInnen passende Betriebe gesucht« (BfA1 26), »muss ich einen anderen Betrieb vielleicht suchen« (AmA1 117) und Lehrkräfte gehen »mit zu den Betrieben« (BfA2 19). Eine Lehrkraft beschreibt, es sei persönliches »Engagement« und viel »Eigeninitiative« notwendig, um individuelle Berufsorientierung umzusetzen, die »Praktikumsplatzsuche ist eine Herausforderung« (EfA2 17).

Erneut zeigt sich die Reflexionsfolie Förderschule: Im Kollegium wurde Berufsvorbereitung immer »mitgedacht«. Im kleinen System, im kleinen Kollegium war flexibles, an den SchülerInnen orientiertes Handeln möglich bis hin zur Begleitung der SchülerInnen, auch in den Familien (DfA2 23). Man konnte an der Förderschule »ausprobieren«, »anders arbeiten« (AfA2 14).

In einer Passage wird auf Unterricht als Teil der Praktikumsvorbereitung eingegangen und argumentiert, dass es sinnvoll sei, phasenweise auch exklusiv zu unterrichten, um Wissen und Einstellungen zu vermitteln sowie Verhalten einzuüben, damit die SchülerInnen mit SFB zur Bewältigung des Praktikums mehr Selbstbewusstsein bekommen und um »mit den anderen Schritt halten« zu können (EfA2 22). Hier zeigt sich ein Argumentationsmodus, demzufolge zum spezifischen Kompetenzaufbau phasenweises Exkludieren sinnvoll sei, um inkludieren zu können.

Nachfolgend werden übergeordnete Fertigkeiten und Fähigkeiten von in der inklusiven Berufsorientierung tätigen Personen, beschrieben, die mit den dargestellten Wissensbereichen und teilweise auch mit dem Handeln im Praktikumsfeld verwoben sind.

#### **5.4 »Übergeordnete Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Schulentwicklung im Bereich inklusiver Berufsorientierung«**

Grundlegend ist festzuhalten, dass sich die inklusive Berufsorientierung an dem Konzept der allgemeinen Berufsorientierung, das an der jeweiligen Schule etabliert ist, anlehnt, dieses erweitert oder es parallel und damit separiert entwickelt wird. Aus den Äußerungen der Teilnehmenden lassen sich Kompetenzbeschreibungen für die inklusive Berufsorientierung ableiten, die innerhalb des Systems von Lehrkräften in Abhängigkeit von ihrer verordneten oder selbstbestimmten Zuständigkeit unterschiedlich intensiv erfüllt werden müssen. Die Beschreibungen einiger Kompetenzen beziehen sich vor allem auf den Prozess der Konzeptentwicklung und -implementierung als Innovation in der Schulentwicklung durch Einführung der inklusiven Berufsorientierung. Dieser Innovationsprozess bildet in den Gruppendiskussionen zumeist den Kontext ab, aus dem heraus in Bezug auf Kompetenzen argumentiert wird.

Eine wichtige Kompetenz, ohne die der Prozess der Praktikumsorganisation in der inklusiven Berufsorientierung nicht erfolgreich sein kann, ist der *Aufbau von Wissen*. Wissensbereiche wurden bereits beschrieben. Aus den Gruppendiskussionen heraus kann formuliert werden, dass Wissen zu rechtlichen und curricularen Vorgaben durch Informationsbeschaffung aufgebaut werden muss, beispielsweise durch Lesen und den Austausch mit anderen Personen bzw. Professionen. Letzteres ist wichtig, da das Themenfeld komplex ist und Erfahrungswissen anderer Personen einfließt. Das Formulieren-Können von Erfahrungswissen beispielsweise zu Prozessen der Praktikumsorganisation an den jeweiligen inklusiven Schulen und auch an Förderschulen ist für den Austausch mit dem Ziel des Wissensaufbaus besonders zu berücksichtigen. Zentral ist die Kompetenz des Aufbaus von Wissen zu sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie zu den Curricula der unterschiedlichen Bildungsgänge. Diese Anforderung wird an alle pädagogischen Fachkräfte gestellt, auch an SonderpädagogInnen, wenn ihnen Wissen zu spezifischen Bedarfen fehlt (AmA1 12).

Ein weiterer Kompetenzbereich richtet sich auf die *direkte pädagogische Arbeit mit SchülerInnen* mit SFB und weiteren Bedarfen. Beispielsweise geht es darum, desinteressierte SchülerInnen dazu zu motivieren, »sich selber zu engagieren« (CfA1 18) und mit ihnen eine individuelle »Anschlussperspektive« zu entwickeln (BmN1 40).

Mit dieser Kompetenz ist eine weitere verbunden, *das Matching von SchülerInnen und Betrieb* (DfAk1 43, BfA2 19, DfA2 23, CfN1 75), ausgedrückt in Formulierungen wie »in Praktika zu ›lotsen‹« (BfA1 17). Diese Kompetenz sticht in den Gruppendiskussionen hervor, weil es um die Passung der individuellen Voraussetzungen und Bedarfe geht, an der sich die Suche und Vermittlung eines Praktikumsplatzes orientiert. Wie schon beim Förderschwerpunkt *Sehen* beschrieben, ist die Passung für ein wirksames Praktikum wichtig:

»Ja, wenn jemand ganz blind ist, dann ist es natürlich anders, gehe ich anders- muss ich einen anderen Betrieb vielleicht suchen. Er kann ja jetzt nicht, (2) weiß ich nicht, kann er vielleicht schon, aber beim Malermeister ist natürlich schon schwer« (AmA1 117).

Ein wichtiger Kompetenzbereich ist das *Kooperieren auf mehreren systemischen Ebenen*, was zunächst soziale und kommunikative Kompetenzen voraussetzt. Innerhalb der Schule finden Kooperationen zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften auf Klassenebene statt, insbesondere mit KlassenlehrerInnen (CfN1 75). Hinzu kommen die Kooperationen mit AkteurInnen der Schule in Arbeitsgruppen und den StuBos (AmA1 12). Die dritte Kooperationsebene bezieht Institutionen außerhalb der eigenen Schule ein beispielsweise die Arbeitsagentur (CfN1 75, DfA2 23), das weiterführende Berufskolleg (CfN1 75) und die Praktikumsbetriebe.

Um Praktika organisieren zu können, bedarf es ferner *Kompetenzen zur Konzeptentwicklung und -steuerung*. Dazu zählt, auf verschiedenen Schulebenen Organisationsstrukturen aufzubauen und ein Curriculum für Betriebspraktika im Kontext der inklusiven Berufsorientierung zu entwickeln, das auch spezifische Förderbedarfe berücksichtigt. In diesem Prozess sehen sich die SonderpädagogInnen in einer Schlüsselfunktion: Sie beschreiben ihre Rolle unter anderem mit der Transformation von Wissen zur Praktikumsorganisation aus der Förder- in die allgemein- und berufsbildende Schule. Diese Transformation erhält dadurch ein besonderes Gewicht, dass es um die Entwicklung von Konzepten zur Praktikumsorganisation für SchülerInnen mit SFB im *größeren* System als beispielsweise in Förderschulen geht (AmA1 12, AfA2 14, BfA2 19, DfA2 23). Dies stellt sowohl für SonderpädagogInnen als auch für die kooperierenden Lehrkräfte eine Herausforderung dar: Aussagen von SonderpädagogInnen bringen diese Transformationsproblematik in Bezug auf Konzeptentwicklung und -steuerung zum Ausdruck:

»Heute müssen wir in unüberschaubar großen Systemen zurechtkommen, wo wir, (.) ich weiß nicht, wo sind wir, im, im [seufzt] kann man gar nicht mehr messen, in dem Prozentbereich sind wir mit unseren Schülern in = der großen Gesamtschule, da sind wir ja völlig bedeutungslos. Und all das, was wir erlebt haben an Erfahrungen, haben die Kollegen ja gar nicht (.) in ihrer Sozialisation (.) gehabt. Wie vermittelt man das jetzt?« (DfA2 23).

Dabei geht es nicht nur um die Wissensvermittlung, oder wie eine Teilnehmerin fordert, »Wissensmanagement« in Bezug auf Zuständigkeiten und Wissen: »das Geregelte für die Masse der Schüler« versus »Besonderheiten« für inklusive Schüler (EfA2 17), sondern um die damit verbundene *Kompetenz der Sensibilisierung*, nämlich die KollegInnen für Bedarfe von SchülerInnen mit SFB dafür zu »sensibilisieren«, dass diese (Anm.d.Verf.: das Zitat bezieht sich auf den SFB Lernen) »was ganz anderes brauchen als die normalen Gesamtschüler, die die Aussicht darauf haben, zumindest den Hauptschul-Abschluss zu erwerben« (CfA1 18).

## 5.5 Argumentationsmodi in Bezug auf Schülergruppen, Zuständigkeiten und Wege ins Praktikum

In den Diskussionen lassen sich *Argumentationsmodi* der Teilnehmenden in Bezug auf einen praktizierten triadischen Zusammenhang zwischen Einordnung in eine Schülergruppe, Zuständigkeit der AkteurInnen und den Weg ins Praktikum herausarbeiten. Ein Argumentationsmodus bezieht sich auf die Kontextualisierung der inklusiven Berufsorientierung, nämlich diese an SchülerInnen mit SFB auszurichten. Ein zweiter Argumentationsmodus zeigt sich in der Unterscheidung von Schülergruppierungen,

für die inklusive Berufsorientierung differenzierter konzipiert wird: SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen, mit SFB und jene ohne besondere Bedarfe. Ein dritter Argumentationsmodus richtet sich an die genannten Schülergruppen als Referenz für

- a) die Auswahl des Berufsfeldes und des konkreten Berufs, in dem das Praktikum absolviert werden soll,
- b) für die Auswahl des konkreten Betriebes/der Einrichtung,
- c) den Weg ins Praktikum (Matching Betrieb – Praktikant),
- d) subjektspezifische Bedingungen der PraktikantInnen zum Absolvieren des Praktikums in dem jeweiligen Betrieb (zum Beispiel Motivation).

Im vierten Argumentationsmodus geht es um die Unterscheidung der AkteurInnen, ihre Adressierung und ihr Engagement für das Organisieren der Betriebspraktika: Die StuBos und weitere mit dieser Aufgabe vertraute Lehrkräfte, beispielsweise Klassenlehrkräfte, SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen (falls sie koordinierend tätig sind) und insbesondere SonderpädagogInnen, sofern sie beteiligt sind.

## 5.6 Handlungsmodi der AkteurInnen im Kontext schulsystemischer Bedingungen

Nach der Analyse, wie die AkteurInnen das Organisieren von Praktika in der inklusiven Berufsorientierung konzeptionell entwickeln, können *Handlungsmodi* der schulischen AkteurInnen im Kontext ihrer jeweiligen individuellen schulsystemischen Bedingungen beschrieben werden. Diese ergeben sich teilweise auch aus den formal gegebenen oder auch den zugeschriebenen Zuständigkeiten der jeweiligen Professionen: Im ersten Modus reklamieren SonderpädagogInnen die inklusive Berufsorientierung als ihr Handlungsfeld, mit oder ohne Informationen an StuBos. Im zweiten Modus pflegen StuBos eine Praxis des Delegierens mit Informationsrückfluss. Sie und/oder Schulleitungen bestimmen Zuständigkeiten von SonderpädagogInnen oder SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen für SchülerInnen mit SFB. Sie möchten informiert sein, handeln aber weder gruppenbezogen für SchülerInnen mit SFB noch subjektbezogen im Einzelfall. Im dritten Modus kooperieren StuBos und SonderpädagogInnen (und ggf. SozialpädagogInnen) mit Bezug auf SchülerInnen mit SFB und weiteren Bedarfen.

Die ersten zwei Handlungsmodi führen zur Abkoppelung der inklusiven Berufsorientierung von der im Schulsystem etablierten Berufsorientierung im dreifachen Sinne und damit zu exkludierenden Praktiken, wie man am Beispiel des Organisierens der Praktika zeigen kann: Separierung der SchülerInnen mit SFB durch eine >andere< Vorbereitung und die Auswahl als besonders geeignet eingeschätzter Betriebe. Auch resultiert aus den ersten beiden Modi die Aufgabenteilung der Lehrkräfte in Form von

Zuständigkeiten für SchülerInnen mit und ohne SFB. Im dritten Handlungsmodus ist die Kooperation von StuBos und SonderpädagogInnen/SozialpädagogInnen zwar auf SchülerInnen mit SFB ausgerichtet, aber auch auf weitere SchülerInnen ohne SFB, denen Lehrkräfte Bedarfe zuschreiben. Zu Letzteren werden Überlegungen für stärker individualisierte Praktika angestellt.

## **6 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse**

In der vorgestellten Teilauswertung wurde untersucht, wie und durch wen Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung organisiert werden und welche Kompetenzbeschreibungen sich aus Sicht unterschiedlicher AkteurInnen ableiten lassen. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit multiprofessionell kooperierenden ExpertInnen ausgewertet. Die Ergebnisse erhalten durch das Sampling eine über die Gruppendiskussionen hinausgehende Reichweite, stehen aber in Bezug zu den gesetzlichen Vorgaben in Nordrhein-Westfalen. Die methodische Herangehensweise in Form von Gruppendiskussionen mit nur wenigen Impulsen wurde mit dem explorativen Zugang begründet und ist auf thematische Öffnung ausgerichtet: Unter der Annahme, dass die Beteiligten aus ihren jeweiligen systemischen Kontexten heraus ihre Anliegen einbringen konnten, bilden sich in den Diskussionen Anforderungen und damit verbundene Kompetenzbeschreibungen ab, die aus verschiedenen institutionellen Perspektiven heraus formuliert wurden. Die hier vorgestellten Ergebnisse zu Kompetenzbeschreibungen basieren auf individuellen Einschätzungen der Teilnehmenden oder auf Ableitungen, die die AutorInnen aus implizit dokumentiertem Wissen formuliert haben. Die Vermutung, dass einige Kompetenzbeschreibungen spezifisch für Professionen gelten könnten, wird aktuell durch eine erweiterte Auswertung geprüft. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse diskutiert.

Die Definition der inklusiven Berufsorientierung bleibt bei den pädagogischen Fachkräften diffus, steht aber in der Konnotation von SchülerInnen mit SFB. Damit kommt es zur Engführung des Inklusionsbegriffs durch die Teilnehmenden, so wie es in der aktuellen Diskussion häufig zu finden ist, was die Frage nach dem Unterschied zur Integration aufwirft. Die Teilnehmenden erweitern ihren Fokus jedoch auch auf SchülerInnen mit besonderen Bedarfen ohne diagnostizierten SFB.

Die Teilnehmenden verbinden mit schulischer inklusiver Berufsorientierung vor allem Schülerbetriebspraktika, deren Anbahnung und Durchführung, untergeordnet auch die Nachbereitung und Reflexion. Unterricht im Kontext der inklusiven Berufsorientierung wird nahezu nicht thematisiert. Dies irritiert, da Erlasse in der Regel eine unterrichtliche Anbindung vorsehen. Das Fehlen von Diskussionsanteilen zu unterrichtlichen Situationen mag der mehrinstitutionellen Zusammensetzung der Gruppen-

diskussionen geschuldet sein und könnte sich bei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften anders darstellen. Der Frage sollte zukünftig nachgegangen werden.

Zu untersuchen ist, inwiefern sich dadurch bereits in der Kommunikation und Argumentation und dann auch in den Handlungen der AkteurInnen mehrfach exkludierende Praktiken auf den Ebenen SchülerIn, kooperierende Lehrkraft und Betrieb ergeben und wie sich diese im Konzept der inklusiven Berufsorientierung darstellen.

Unter der Analyseperspektive von Kompetenzen als Gelingensbedingungen kristallisieren sich in den Überlegungen der an den Gruppendiskussionen beteiligten AkteurInnen zwei Bezugspunkte heraus: welche Praktikumsform für welche SchülerInnen zu welchem Zeitpunkt in ihrer schulischen Laufbahn geeignet ist und wie die Praktika inner- und außerschulisch angebahnt und begleitet werden. Dabei fällt bei der Analyse der Gruppendiskussionen auf, dass sich diese Fragen in den Überlegungen zur inklusiven Berufsorientierung offensichtlich noch deutlicher stellen, als man sie aus den Diskussionen an Förderschulen und Hauptschulen mit BUS-Klassen<sup>6</sup> und Konzeptionen von Langzeitpraktika kennt. In inklusiven Klassen, die dadurch charakterisiert sind, dass sie gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne SFB ermöglichen, zeigt sich die schulisystemische Entwicklung zur inklusiven Berufsorientierung auch in der Beantwortung dieser Fragen.

Die Ergebnisse richten den Blick auf den Zusammenhang des Verständnisses der Inklusion an Schulen und Auswirkungen auf den Unterricht und die inklusive Berufsorientierung. Spiegeln sich Prozesse der Umsetzung der Inklusion im Unterricht auch in der Berufsorientierung wider? Erhalten beispielsweise SonderpädagogInnen Verantwortung für die inklusive Berufsorientierung, evtl. sogar alleinige Zuständigkeiten speziell für SchülerInnen mit SFB? Im Unterricht können andere Praktiken gelten: Dort sind beispielsweise die Fachlehrkräfte in der dominierenden Rolle und Sonderpädagogen arbeiten ihnen zu oder aber sie separieren Lerngruppen mit SFB.

Die Adressierung der AkteurInnen und die Beschreibung ihrer Tätigkeiten für das Organisieren der Betriebspraktika erfolgt zunächst durch regulatorische Vorgaben, innerhalb der gegebenen Spielräume aber vor allem durch Aushandlungsprozesse unter den involvierten Personen und Institutionen. Diese Prozesse sind jedoch zu wenig erforscht, ebenso wie die sich verändernde Rolle der StuBos. Auch hier zeigt sich die Herausforderung, dass in den Systemen geklärt werden muss, welche AkteurInnen wofür zuständig sind.

Mehrfach verweisen die Ergebnisse auf ein Transformationsproblem: Die Transformation von Wissen, Praktiken und Strukturen aus Förderschulen in sich inklusiv entwickelnde Schulen gelingt nicht oder kaum. Ehemals vorhandenes Wissen, Praktiken und Strukturen brechen weg.

Für die weitere Forschung zur inklusiven Berufsorientierung sind die Identifizierung von Handlungsfeldern, Rollen und Kooperationen der AkteurInnen zu diskutieren, und

vor allem Wissensbezüge, die sich subjektspezifisch aus den Bedarfen von SchülerInnen mit SFB ergeben und Konsequenzen für die inklusive Berufsorientierung aufzeigen.

## Anmerkungen

- 1 Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung; Förderkennzeichen: 01NV1723A (Teilprojekt Universität Duisburg-Essen) und 01NV1723B (Teilprojekt Bergische Universität Wuppertal).
- 2 Zum Beispiel werden in Nordrhein-Westfalen die Förderschwerpunkte »Lernen«, »Sprache«, »emotionale und soziale Entwicklung«, »Hören und Kommunikation«, »Sehen«, »geistige« sowie »körperliche und motorische Entwicklung« genannt (vgl. Schulgesetz NRW 2014, ergänzend verweist das Schulministerium NRW auf Störungen aus dem Autismus-Spektrum).
- 3 Ausnahmen hiervon bilden SchülerInnen mit den Förderschwerpunkten »Lernen« und »geistige Entwicklung«, die im Rahmen zieldifferenten Lernens zu eigenen Abschlüssen geführt werden (Schulgesetz NRW 2014, § 12 [4]; § 19 [7]).
- 4 In den Ergebnissen werden für die Belege aus den Gruppendiskussionen Abkürzungen verwendet, die aufgrund des Platzes hier nicht näher ausgeführt werden können, zum Beispiel BfA1 17: Name, Geschlecht, Gruppe und Absatz.
- 5 Das Kürzel »KAoA« steht für das nordrhein-westfälische Programm zur beruflichen Orientierung mit dem Titel »Kein Abschluss ohne Anschluss«, das landesweit ein gemeinsames System der Berufs- und Studienorientierung etabliert.
- 6 Das Kürzel »BUS« steht für »Betrieb und Schule«. Dies ist ein Förderprojekt des Landes Nordrhein-Westfalen für benachteiligte Jugendliche, um sie bei der Berufs- und Arbeitsplatzwahl zu unterstützen und die Integration in die Arbeitswelt zu fördern. Es richtet sich an SchülerInnen im 10. Schulbesuchsjahr, die keine Aussicht auf einen Schulabschluss auf regulärem Wege haben.

## Literatur

- Beinke, Lothar. 2013. »Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung.« In: *Berufsorientierung: ein Lehr- und Arbeitsbuch*, herausgegeben von Timm Brüggemann und Silvia Rahn, 261–271. Münster: Waxmann.
- Bergs, Lena und Mathilde Niehaus. 2016a. »Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Befragung.« *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 30: 1–14.
- Bergs, Lena und Mathilde Niehaus. 2016b. »Berufliche Bildung.« In *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, herausgegeben von Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz, 293–297. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Berzog, Thomas. 2011. »Das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufsorientierung.« *bwp@ Spezial* 5: 1–12.
- Bienengräber, Thomas, Thomas Retzmann, Silvia Greiten und Lütfiye Turhan. 2019. Berufsorientierung im gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – Entwicklung eines Qualifikationstabaus für pädagogische Fachkräfte. In *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*, herausgegeben von E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke und P. Hackstein. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Biermann, Horst. 2008. *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation*. 1. Aufl.: Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buchmann, Ulrike und Ursula Bylinski. 2013. »Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung.« In *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Hans Döbert und Horst Weishaupt, 147–202. Münster: Waxmann.
- Creswell, John W. und Plano Clark, Vicki L. 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. Aufl.), Los Angeles: Sage.
- Enggruber, Ruth und Joachim Gerd Ulrich. 2016. »Was bedeutet »inklusive Berufsausbildung«? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten.« In *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, herausgegeben von Andrea Zoyke und Kirsten Vollmann. Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Euler, Dieter und Eckart Severing. 2015. *Inklusion in der beruflichen Bildung. Chance Ausbildung*, herausgegeben von Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Famulla, Gerd-E. 2013. »Erfahrungen aus dem Programm Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben.« In *Arbeitsweltorientierung und Schule – Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*, herausgegeben von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, 11–41. Bielefeld: Bertelsmann.
- Greiten, Silvia, Eva Kristina Franz und Ina Biederbeck. 2016. »Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften.« In *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*, herausgegeben von Annelies Kreis, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart, 143–158. Münster: Waxmann.
- Gurwitsch, Aron. 1976. *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Knauf, Helen. 2009. »Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und der Schüler.« In *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*, herausgegeben von Mechtild Oechsle, Helen Knauf, Christiane Maschetzke und Elke Rosowski, 229–282. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kremer, Hans-Hugo, und Christof Gockel. 2010. »Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen.« *BWP@* 17: 1–28.
- Kuckartz, Udo. 2014. *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kühn, Thomas und Kay-Volker Koschel. 2018. *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch* 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz. 2007. *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Loerwald, Dirk. 2011. »Das Schülerbetriebspraktikum – Betriebe als außerschulische Lernorte.« In *Methodentraining für den Ökonomieunterricht 2*, herausgegeben von Thomas Retzmann, 125–140. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Basel: Beltz
- Ministerium für Schule und Bildung. 2013. *Berufs- und Studienorientierung. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21.10.2010 i. d. Fassung vom 01.04.2013*. Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Bildung. Düsseldorf.

- Ministerium für Schule und Bildung. 2016. *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität*, herausgegeben vom Ministerium für Schule und Bildung. Düsseldorf.
- Moser, Vera. 2016. »Professionsforschung.« In *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, herausgegeben von Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz, 277–287. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Seyd, Wolfgang, Willi Brand, Angela Kindervater, Jasmin Saidie und Burkhard Vollmers. 2012. *Das Reha-Modell der deutschen Berufsförderungswerke – Sammlung von Dokumenten*. Universität Hamburg.
- Weiser, Manfred. 2016. »Professionalisierung durch die Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik – Erfahrungen und Anregungen.« In *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*, herausgegeben von Josef Rützel und Ursula Bylinski, 199–211. Bielefeld: Bertelsmann.

## Die AutorInnen

*Thomas Bienengräber*, Prof. Dr. rer. pol. habil., ist am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik der Universität Duisburg-Essen tätig. Er leitet zusammen mit anderen das Projekt BEaGLE. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Inklusive Berufsorientierung, Curriculumentwicklung, Moralentwicklung und Situationsforschung.

*Kontakt:* thomas.bienengraeber@uni-due.de

*Silvia Greiten*, PD Dr. phil., ist Oberstudienrätin i.A. und Mitarbeiterin in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal. Sie leitet zusammen mit anderen das Projekt BEaGLE. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Heterogenität, Individueller Förderung, Hochbegabung, Inklusion und Lehrerprofessionalisierung.

*Kontakt:* greiten@uni-wuppertal.de

*Thomas Retzmann*, Prof. Dr. rer. pol. habil., ist am Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre der Universität Duisburg-Essen tätig. Zusammen mit anderen leitet er das Projekt BEaGLE. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Ökonomische Allgemeinbildung und kaufmännische Berufsbildung, Kompetenzmodelle und Standards der ökonomischen Bildung, Entrepreneurship Education, Berufsmoralische Bildung sowie Komplexe Lehr-Lern-Arrangements.

*Kontakt:* thomas.retzmann@uni-due.de

*Marie Schröder*, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt BEaGLE. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist: Inklusive Berufsorientierung.

*Kontakt:* marie.schroeder@uni-due.de

*Lütfiye Turhan*, M. Sc., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt.

*Kontakt:* turhan@econ.uni-frankfurt.de

# Irritationen des professionellen Habitus?!

## Erste Einblicke in eine explorative Untersuchung der Handlungspraxis von Lehrkräften in der Inklusiven Erwachsenenbildung

*Helge Stobrawe*

Journal für Psychologie, 27(2), 336–355

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-336>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Aufbau und erste relevante Befunde einer qualitativen Untersuchung zum professionellen Habitus der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung präsentiert. Ausgangspunkt ist der durch die Behindertenrechtskonvention (BRK) geforderte Wandlungsprozess der Umsetzung einer Inklusiven Erwachsenenbildung. Im Zentrum der Untersuchung steht die Rolle des professionellen Habitus, den dieser im Wandlungsprozess einnimmt. Unter Inklusiver Erwachsenenbildung wird das gemeinsame und gleichberechtigte Lernen von behinderten und nichtbehinderten Teilnehmenden verstanden und bezieht sich in diesem Fall auf Alphabetisierung und Zweiten Bildungsweg. Die übergeordnete Forschungsmethodik ist das Vorgehen nach der Grounded Theory. Das Ziel ist, ein besseres Verständnis für die mit dem professionellen Habitus verbundenen Mechanismen im Wandlungsprozess der Erwachsenenbildung zu entwickeln. Die Untersuchung ist ein Teilprojekt, das als Dissertationsvorhaben im Forschungsprojekt »Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals« (INAZ) angesiedelt ist.

*Schlüsselwörter:* Behindertenrechtskonvention (BRK), Wandel, professioneller Habitus, Erwachsenenbildung, Behinderung

### Summary

Irritations of the professional habitus?! First insights into an exploratory study concerning the practice of action of teachers in inclusive adult education

This paper presents the structure and first relevant findings of a qualitative study on the professional habitus of teachers in adult education. The starting point for this study is the process of change concerning the implementation of inclusive adult education promoted by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Therefore, the study focuses on

the role the professional habitus has in this process of change. Inclusive adult education is understood as the teaching of disabled and non-disabled students without discrimination and on an equal basis, in this case referring to Literacy and Second Chance Education. The research methodology is the grounded theory approach. The aim is to develop a better understanding of the mechanisms associated with the professional habitus, in relation to the process of change in adult education. The study is located in the research project »Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals« (INAZ) as a PhD project.

*Key words:* Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), change, professional habitus, adult education, disability

## 1 Einleitung und Hintergrund

Die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention (BRK) in einfaches deutsches Recht am 26. März 2009 bildet den Ausgangspunkt der im Folgenden präsentierten Forschungsarbeit. Verbunden mit der BRK wiederum ist das Verständnis von Inklusion, auf einer gemeinsamen rechtlichen Basis, gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen, in allen Lebensbereichen zu ermöglichen (Wansing 2015, 52). Diese rechtliche Verpflichtung durch die BRK begründet unter anderem den Anspruch behinderter Menschen auf gleichberechtigte Teilhabe im Bildungssystem nach dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung und Partizipation (Hirschberg 2010, 22ff.).

Der Fokus wissenschaftlicher Betrachtung lag und liegt dabei zumeist auf dem Schulsystem. Eher vernachlässigt wurde dagegen der Bildungsbereich der Erwachsenenbildung (Ackermann 2017, 134; Babilon 2018, 32; Meisel 2012, 20). Dies ist umso verwunderlicher, da die Erwachsenenbildung all jenen eine zweite Chance ermöglichen kann, die durch das Raster einer noch nicht oder immer noch nicht vorhandenen inklusiven Schulbildung gefallen sind.

Besondere Bedeutung kommt der Alphabetisierung und dem Zweiten Bildungsweg zu. Literalität stellt eine essenziell wichtige Kulturtechnik dar, die ebenso wie zertifizierte Bildungsabschlüsse, über die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation entscheiden (Huinink und Schröder 2014, 110f.). Angesichts der Tatsache, dass die große Mehrheit von 71% der Förderschüler\*innen die Förderschule ohne Abschluss verlässt (BMAS 2016, 93), besitzt die Erwachsenenbildung das Potenzial, einen wichtigen Beitrag zu einem inklusiven Bildungssystem im Sinne der BRK zu leisten und durch Bildungsteilhabe, Teilhabe in anderen gesellschaftlichen Bereichen zu ermöglichen.

Ausdrücklich ist daher die Erwachsenenbildung Teil des rechtlichen Anspruchs auf inklusive Bildung (Art. 24 Abs. 5 BRK; Hirschberg und Lindmeier 2013, 42ff.).

Deutschland ist als Vertragsstaat verpflichtet, den Zugang zu Erwachsenenbildung für behinderte Menschen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen sicherzustellen (Art. 24 Abs. 5 BRK). Erwachsenenbildungseinrichtungen sind daher gefordert, in ihren Angeboten dieser Verpflichtung zu begegnen (Hirschberg und Lindmeier 2013, 43ff.). Betroffen von dieser Forderung sind im besonderen Maße die Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In ihrer beruflichen Praxis müssen diese schließlich die theoretisch normativen und rechtlich verbindlichen Vorgaben der BRK umsetzen.

Vermutlich existieren im Bereich von Alphabetisierung und Zweitem Bildungsweg sogar vielfältige Erfahrungen in dieser Hinsicht. Im Widerspruch hierzu lässt sich der Volkshochschulstatistik von 2018 (Reichart et al. 2018, 21f.) aber entnehmen, dass sich im Jahr 2017 lediglich 1,8% der Kurse für spezielle Adressatengruppen an behinderte Menschen richteten. Hiervon entfielen lediglich 23,3% auf die Grundbildung und nachholende Schulabschlüsse (ebd. 2018, 57). Es bleibt jedoch unklar, ob es sich um Kurse mit einem inklusiven Bildungsangebot handelte. Trotzdem lässt sich vermuten, dass durchaus mehr Kurse existieren, in denen behinderte und nichtbehinderten Menschen gemeinsam lernen. Diesen Schluss legen die Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage von 2012 nahe. Darin wird berichtet, dass 37% aller Einrichtungen in der Weiterbildung angeben, dass behinderte Menschen am allgemeinen Kursangebot teilnehmen (Koscheck et al. 2013, 7). Lehrkräfte solcher Kursangebote können daher als Praxisexpert\*innen angesehen werden, die über Erfahrungen hinsichtlich der für die Implementierung von für Inklusion notwendigen Handlungspraktiken verfügen könnten.

Konkreter Gegenstand dieses Beitrags ist daher die Handlungspraxis von Lehrkräften, die behinderte und nichtbehinderte Teilnehmende gemeinsam unterrichten. Unter Inklusiver Erwachsenenbildung wird dabei das gemeinsame und gleichberechtigte Lernen der Teilnehmenden verstanden und bezieht sich in diesem Fall auf die Alphabetisierung und den Zweiten Bildungsweg. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern die Lehrkräfte inklusive Bildung mit behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden umsetzen.

Die Forschungsarbeit ist ein eigenständiges Teilprojekt, das als Dissertationsvorhaben im Projekt »Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals (INAZ)« angesiedelt ist, dessen Ziel die Entwicklung eines Fortbildungsmoduls für eine Inklusive Erwachsenenbildung ist. Der vorliegende Beitrag soll in das Dissertationsvorhaben und die zugrunde liegende Forschungsstrategie einführen, sowie einen ersten Einblick in die bereits gewonnenen Daten aus drei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften aus der Erwachsenenbildung geben. Der vorliegende Beitrag soll in das Dissertationsvorhaben und die zugrunde liegende Forschungsstrate-

gie einführen sowie einen ersten Einblick in die bereits gewonnenen Daten aus drei Gruppendiskussionen geben.

## 2 Forschungsstrategie und theoretisch-methodisches Vorgehen

Die übergeordnete Forschungsstrategie bildet das Vorgehen nach der Grounded Theory. Dies geschieht in der Tradition von Juliet Corbin und Anselm Strauss (2015) in Anlehnung an die konstruktivistische Weiterentwicklung von Kathy Charmaz (2014). Im Mittelpunkt steht das explorative Vorgehen bzw. das Erfassen und Verstehen der Logik von Handlungen und deren Begründung durch die Lehrkräfte (Charmaz 2014, 3; Corbin und Strauss 2015 11). Ziel des Vorgehens ist es, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln, welche die Handlungspraxis der Lehrkräfte in gemeinsamen Lernsettings von behinderten und nichtbehinderten Teilnehmenden verständlich nachvollziehbar macht.

Im Rahmen des konstruktivistischen Ansatzes der Grounded Theory wird davon ausgegangen, dass die entwickelte Theorie nicht ausschließlich aus den Daten resultiert. Im Prozess der Untersuchung bringen die Forscher\*innen unweigerlich ihre eigene Sicht der Dinge in die Entwicklung der Theorie ein (Charmaz 2014, 12ff.; Corbin und Strauss 2015, 77f.). Die Herausforderung besteht hierbei darin, zu verhindern, dass das Forschungsergebnis durch die Forscher\*innen unbemerkt in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. Eine Möglichkeit ist, die Vorannahmen und Präkonzepte im Rahmen eines Sensitizing Concept (Charmaz 2014, 30f.) transparent und für den Forschungsprozess nutzbar zu machen.

Das Sensitizing Concept dient dann als Abgrenzung des Forschungsrahmens, bildet den Startpunkt der Untersuchung (ebd. 30f.) und kann abschließend zu den Ergebnissen ins Verhältnis gesetzt werden. Bei der Analysearbeit allerdings gilt es, stets die eigene Perspektive, im Hinblick auf den Einfluss auf den Forschungsprozess und dessen Ergebnisse, zu reflektieren (Corbin und Strauss 2015, 27). Dies bedeutet dann natürlich auch, den zuvor getroffenen Annahmen widersprechende Erkenntnisse zuzulassen.

## 3 Theoretischer Ausgangspunkt (Sensitizing Concept)

Als Sensitizing Concept dient hier das Habitus- und Feldkonzept Pierre Bourdieus (2005), sowie die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Klaus Holzkamp (1995). Der Perspektive Helmut Bremers und Jana Trumanns (2013) folgend, werden die hier im Mittelpunkt stehenden Lehrkräfte als aktive und sozial eingebundene Individuen verstanden. Eingebunden sind die Lehrkräfte dabei in das deutsche Bildungssystem und

seine Begründungslogiken, an dem diese ihre Handlungspraxis ausrichten. Eingebunden sind die Lehrkräfte aber auch in den durch die BRK vorangetriebenen Wandel, der Handlungsprobleme verursachen kann, denen diese aktiv begegnen müssen. Im Rahmen der explorativen Untersuchung dienen beide theoretischen Konzepte als Analysemodelle für die konkrete Handlungspraxis der Lehrkräfte. Im Folgenden werden daher zunächst die Spezifika des deutschen Bildungssystems und des durch die BRK vorangetriebenen Wandels näher beleuchtet, sowie hieran anschließend die theoretischen Konzepte Bourdieus und Holzkamps und ihr praktischer Bezug zum Forschungsgegenstand exemplarisch an ausgewählten Forschungsarbeiten dargelegt.

### 3.1 Die BRK und das deutsche Bildungssystem

Die argumentative Grundlage der BRK bildet ein Paradigmenwechsel im Verständnis von Behinderung. Wurde Behinderung lange Zeit individuell in der betroffenen Person verortet und aus einer medizinischen Sicht verstanden, werden nun explizit die zu einer Behinderung führenden Barrieren berücksichtigt. Behinderung entsteht demzufolge aus der Wechselwirkung zwischen Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, die eine vollumfängliche Teilhabe verhindern (Art. 1 Unterabsatz 2 BRK). Die BRK fordert daher einen Wandel in der Betrachtung von und dem Umgang mit Behinderung. Mit dem Blick auf die praktische Umsetzung im Bildungsbereich, bedeutet dies nicht weniger als die Forderung nach einem grundlegenden Umbau des deutschen Bildungssystems (Kroworsch 2017, 6).

Dieser grundlegende Umbau wird vor allem deshalb notwendig, da dem deutschen Bildungssystem das Leistungsprinzip zugrunde liegt (Geissler 2014, 333). Es legitimiert den Erfolg oder Misserfolg nach der jeweils erbrachten Leistung in einem System, das formal an alle die gleichen Anforderungen stellt (Geissler 2014, 333f.; Bourdieu und Passeron 2007, 95f.). Dass mit dieser Annahme der vermeintlichen Gleichbehandlung aller, die eigentliche Ungleichheit erst entsteht, wird deutlich, wenn im Sinne der BRK die Rahmenbedingungen des Bildungserwerbs mitberücksichtigt werden. Diese Rahmenbedingungen stellen sich als Barrieren vielfältiger Art dar, die beeinträchtigte Menschen beim Bildungserwerb behindern. Mechanismen der Exklusion werden ohne die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen verschleiert (Bourdieu und Passeron 2007, 98f.), der lebensweltliche Hintergrund der Betroffenen ausgeblendet (ebd., 24f.).

Das Bildungssystem erfüllt damit eine Platzierungsfunktion, also die Zuweisung eines gesellschaftlichen Status innerhalb der Gesellschaft (Geissler 2014, 333f.). Die Begründungslogik der Leistungsgerechtigkeit stellt eine wichtige Bedingung der gesellschaftlichen Anerkennung und innersystemischen Handlungsbegründung dar. Es wird einer Norm gefolgt, welche die Ungleichheit vermeintlich plausibel erklärt (Bourdieu und

Passeron 2007, 95). Insofern ist durch den geforderten Paradigmenwechsel der BRK und der Dominanz des Leistungsprinzips im deutschen Bildungssystem (Sturm 2015, 27f.) von einem Wandel besonderer Intensität auszugehen. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der kontroversen Debatte um das Thema Inklusion im Bildungssystem (Lindmeier und Lindmeier 2012, 179; Löser und Werning 2015). Die BRK fordert deshalb ausdrücklich die entsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte (Art. 24 Abs. 4 BRK) und damit ein Erlernen von neuen Handlungspraktiken für eine inklusive Erwachsenenbildung.

### 3.2 Habitus und Feld

Der Begriff des Habitus beschreibt den inkorporierten Bestandteil einer Person, der in Form von gesammelten Erfahrungen in einer sozialen Umgebung geprägt wurde und damit eine oft unbewusste Vorlage für Wahrnehmung, Bewertung und Handlung bereitstellt (Bourdieu 2005, 277ff.). Im Falle der Lehrkräfte stellt diese soziale Umgebung das Bildungssystem bzw. die Erwachsenenbildung dar. Durch die erfahrungsbedingte Abhängigkeit des Habitus und durch die allmähliche Verinnerlichung von Handlungsroutrinen eröffnet sich aber auch die Möglichkeit, durch neue Erfahrungen, einmal verfestigte Handlungsroutrinen aufzubrechen (Bourdieu 2004, 177ff., 206ff.). Der Habitus kann daher als ein Spielraum an Möglichkeiten und Grenzen der Handlungspraxis einer Person verstanden werden. Dies wiederum spiegelt sich unmittelbar in Erfahrungen, Wissen und Gütern wider, auf die eine Person zurückgreifen kann. Diese potenziell einsetzbaren Ressourcen bezeichnet Bourdieu als Kapital (Bourdieu 2006, 112f.).

Bourdieu trennt sein Konzept des Habitus nicht in unterschiedliche Sphären der sozialen Praxis auf, vielmehr ist der Habitus in seiner jeweiligen Ausformung als ganzheitlicher Bestandteil einer Person zu verstehen, die je nach sozialer Situation unterschiedliche Wirkung entfalten kann (Bourdieu 2005, 279ff.). Für die hier vorgenommene Untersuchung soll jedoch der professionelle Habitus im Zentrum der Betrachtung stehen. Diese Ergänzung des Professionellen zum Habitus steht für eine, dem Beruf entsprechende Handlungskompetenz (Arabin 1996, 11). Keinesfalls bedeutet dies, dass sich der Habitus trennscharf in einen beruflichen und einen nicht beruflichen Bestandteil aufspalten ließe. Mit der Betonung des Professionellen soll jedoch verdeutlicht werden, dass die Analyse der Handlungspraxis in einem jeweiligen beruflichen Kontext im Zentrum der Betrachtung steht.

Den Überlegungen Werner Helsper und Rudolf Tippelt (2011, 272) zum Thema Profession und Professionalität folgend, soll Professionalität über die Handlungs- und Anforderungsstruktur und damit nicht nur vor dem Hintergrund einer einmal durchlaufenen beruflichen Ausbildung verstanden werden. Hierdurch wird es möglich,

verschiedene pädagogische Berufe und unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse einzubeziehen (Helsper und Tippelt 2011, 272; Lindmeier und Weiß 2017, 3ff.). Für eine Untersuchung, die sich auf die Lehrkräfte im Berufsfeld der Erwachsenenbildung konzentriert, ist dies von besonderer Bedeutung, da die Gruppe der in diesem Bereich Lehrenden als sehr heterogen angesehen werden kann (Martin et al. 2016, 14ff.).

Trotz dieser heterogen strukturierten Gruppe der Lehrkräfte, bildet die Erwachsenenbildung ein eigenes Feld, in dem eine bestimmte Handlungslogik vorherrscht. Die Passung zwischen Habitus und Feld definiert dabei die Möglichkeiten des Handelns (Bourdieu 2005 279ff.). Diese Passung ergibt sich aus dem Besitz und dem adäquaten Umgang mit dem Kapital, dessen Ausdruck der Habitus ist (ebd., 281). Auf diese Weise wird die Position festgelegt, die eine Person in Relation zu anderen Personen im Feld einnehmen kann (ebd.). Die Feldstruktur wird durch die Personen festgelegt, welche die Bestimmungshoheit im Feld innehaben und der daraus entstehenden Struktur, welcher diese gleichermaßen unterworfen sind (Bourdieu 2004, 210ff.). Ein tiefgreifender Wandel dieser Strukturen kann dazu führen, dass eine Anpassung des Habitus hieran misslingt (ebd., 207f.). Die einmal eingeübten Handlungsrouninen des Habitus können auf diese Weise dysfunktional werden (ebd.).

Für die Untersuchung der Handlungspraxis bedeutet dies, dass eine Reflexion vorhandener professioneller Kompetenzen und Bedarfe der Lehrkräfte und der Rahmenbedingungen nötig ist. Klaus Meisel (2012) weist darauf hin, dass den in der Erwachsenenbildung tätigen Pädagog\*innen der Mangel an inklusiven Angeboten nicht vorgeworfen werden könne. Verantwortlich seien vielmehr die strukturellen Bedingungen, die der systematischen Professionalisierung der Lehrkräfte entgegenstehen (Meisel 2012, 20f.). Diese beschränkenden Faktoren nennt auch Christian Papadopoulos (2012) in seiner Darlegung der didaktischen Herausforderungen einer barrierefreien Gestaltung von Bildungsangeboten. Jedoch betont er, dass es für die Erwachsenenbildung nicht der grundsätzlichen Neuerfindung einer inklusiven Didaktik bedarf, sondern der Rückgriff auf vielversprechende Ansätze der Erwachsenenbildung möglich ist (Papadopoulos 2012, 38).

Eine mögliche Modifikation des Habitus untersucht auch Wiltrud Gieseke (1989), wenn auch vor einem anderen Hintergrund. Von ihr werden die Mechanismen des beruflichen Einarbeitens beim Übergang der Lehrkräfte in die Praxis der Erwachsenenbildung untersucht (Gieseke 1989, 40f.). Hierbei kann von einem ähnlichen Prozess im Falle von Wandlungsprozessen ausgegangen werden, der unmittelbar Folgen für das berufliche Feld der Erwachsenenbildung hat und ebenfalls einen Lernprozess von den Lehrkräften verlangt. Gieseke (1989, 96) geht von einem praxisgebundenen Habitus der Lehrkräfte aus. Im Mittelpunkt steht aber nicht eine umfassende Typisierung eines individuellen oder allgemeinen Habitus der Lehrkräfte, sondern die Beschreibung des Modus der Aneignung (Gieseke 1989, 151). Ein Ergebnis ist, dass der bestehende Ha-

bitus der Lehrkräfte von den beruflichen Anforderungen überformt wird, indem die bestehende beruflichen Struktur auf den Habitus der Lehrkräfte einwirkt (ebd., 263f.). Individuelle Eigenheiten bleiben trotz dieser Überformung bestehen und zeigen sich in den Mustern der Aneignungsmodi der Lehrkräfte, also in der Art und Weise, wie diese ihr neues Umfeld erschließen (ebd., 264f.).

Die skizzierte theoretische Perspektive Bourdieus ermöglicht es, eine Analyse der Mechanismen des professionellen Habitus innerhalb von Wandlungsprozessen vorzunehmen. Das Zusammenspiel von Habitus und Feld dient dabei als Erklärung für das Verhalten in neuen sozialen Situationen, das sich an früheren Handlungsrouniten orientiert und mitunter eine Anpassung verhindert oder aber auch erleichtert. Besonders die dargelegte Arbeit Gieseke (1989), lässt auch einen Anschluss an das theoretische Konzept Holzkamps (1995) zu, scheint der Habitus doch mit einer bestimmten Art von Lernprozess verbunden zu sein.

### 3.3 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Nach der Perspektive der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamp (1995), wird Lernen als eine Handlungspraktik verstanden, um eine bestehende Handlungsproblematik zu bewältigen (Holzkamp 2004, 29). Das Subjekt erweitert seine Handlungsfähigkeiten, indem es die vorliegende Handlungsproblematik in einer Lernschleife auflöst. Das Lernen erfolgt nicht aufgrund der Initiierung von dritter Seite. Entscheidend ist die Lösung des Handlungsproblems durch die Lernenden selbst (Holzkamp 2004, 29f.).

Je nach Art des Handlungsproblems kann der Lernprozess höchst unterschiedlich ablaufen. Tritt während einer Handlung ein Problem auf, welches im Handlungsverlauf unmittelbar gelöst werden kann, kommt es zum Mitlernen (Holzkamp 1995, 183). Dieses Lernen erfolgt meist unbewusst. Erst wenn der Handlungsverlauf zur Lösung der Problemkonstellation durch den Akteur unterbrochen werden muss, setzt eine bewusste Lernschleife ein, die den Lernprozess zwischen dem Erkennen und der Lösung des Handlungsproblems beschreibt (ebd., 183). Erscheint ein Problem vor dem Hintergrund bisherigen eigenen Wissens als unüberwindbar, entsteht ein begründetes Lerninteresse. Diese Erfahrung der Unzulänglichkeit, bedingt durch das nicht ausreichende eigene Wissen und dem zur Problemlösung nötigen Wissen, ist entscheidend für eine entsprechende Lernmotivation (ebd., 214f.).

Erfolgt das Lernen defensiv unter der Prämisse der Abwehr von negativen Konsequenzen, die sich aus der Handlungsproblematik ergeben könnten, so kann es sein, dass das Lernen vorgetäuscht oder lediglich unter dem geringsten Aufwand und entsprechend großem inneren Widerstand vollzogen wird (ebd., 192f.). Es werden Abwehrre-

aktionen hervorgerufen, die einer tatsächlichen Überwindung des Handlungsproblems im Wege stehen. Wird dagegen deutlich, dass mit einem dem Lernenden subjektiv angemessenen Lernaufwand eine Überwindung des Handlungsproblems möglich wird, verbindet der Lernende hiermit eine für ihn nutzbringende Verfügungserweiterung der Handlungsmöglichkeiten und entwickelt eine entsprechende Lernmotivation (ebd., 190f.). Dies wird als expansives Lernen bezeichnet. Mit diesem Verständnis von Lernen bietet die subjektwissenschaftliche Lerntheorie die Möglichkeit, die konkreten Handlungsproblematiken, hier die Gestaltung inklusiver Bildungsangebote durch die Lehrkräfte, für eine Analyse zugänglich und erklärbar zu machen.

In ähnlicher Weise werden in der Untersuchung von Claudia Schepers (2014) die Lernwiderstände von Lehrkräften im Zuge von Fortbildungen betrachtet (Schepers 2014, 9f.), die als Orte der Professionalitätsentwicklung aufgefasst werden (ebd., 11). Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass bei Lernhandlungen die gegebenen Rahmenbedingungen mitbedacht werden müssen. Lernen sei nach Holzkamp in bestimmte Macht- und Herrschaftsstrukturen eingebettet aus denen Lernwiderstände resultieren können. Ihre Auswertung bestätigte diese Annahme. Sehr wohl können solche Strukturen Lernwiderstände hervorrufen, müssen dies aber nicht zwingend (Schepers 2014, 194). An dieser Stelle wiederum, ließe sich mit Bourdieu ansetzen, indem man die zugehörigen Feldkontexte einer genaueren Analyse unterziehen könnte.

### **3.4 Synergieeffekte der Theorien von Bourdieu und Holzkamp**

In der Anwendung beider theoretischer Perspektiven liegt die Möglichkeit, den Umgang der Lehrkräfte mit einer Handlungsproblematik in Form des Erlernens neuer Handlungsmöglichkeiten als spezifische Form des sozialen Handelns im Feldkontext der Erwachsenenbildung, vor dem Hintergrund ihres professionellen Habitus, zu betrachten. Auf diese Weise lassen sich die beiden theoretischen Ansätze, trotz ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen, miteinander in Beziehung setzen und bieten damit die Möglichkeit, Leerstellen bei der empirischen Analyse zu füllen (Bremer und Trumann 2013, 334f.). Der quasi Determinismus des Habitus Bourdieus, wird durch Holzkamps potenziell mögliche Verfügungserweiterung, in Form eines expansiven Lernprozesses aufgelockert bzw. die Gründe hierfür in der Art verortet, wie entsprechende Lernprozesse gestaltet sind. Ebenso liefert aber auch Bourdieu eine Erklärung dafür, warum selbst bei optimalen Bedingungen im Sinne Holzkamps, aufgrund sozialstruktureller Phänomene eine Verfügungserweiterung nicht gelingt.

Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass den beiden theoretischen Ansätzen ein anderes Erkenntnisinteresse zugrunde liegt (ebd., 335). Während Bourdieus Ansatz darauf ausgerichtet ist, zu erklären wie soziale Strukturen reproduziert werden und wo-

durch die Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Akteure eine Begrenzung erfahren, geht es Holzkamp vielmehr um den aktiven und bewussten Prozess der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (ebd., 355). Letztendlich resultiert dieser Gegensatz aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen Bourdieus und Holzkamps, die nicht unbeachtet bleiben dürften (ebd.). Eine kombinierte Anwendung als Analyseinstrument im Rahmen des hier umrissenen Sensitizing Concept scheint jedoch sinnvoll, nicht nur, um die etwaigen Leerstellen in den theoretischen Ausarbeitungen aufzufangen, sondern auch, um die Reflexionsprozesse über und entlang des Sensitizing Concept durch die unterschiedlichen Perspektiven zu unterstützen und hierdurch stets auch alternative Erklärungsmuster zu berücksichtigen.

#### **4 Erhebungsmethode und Durchführung**

Es wurden bereits drei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Personal der Leitungsebene durchgeführt. Hieran sollen im Herbst 2019 vertiefende Einzelinterviews anschließen. Das Ziel der vorgeschalteten Gruppendiskussionen war es, das Feld möglichst breit zu erfassen und einen ersten Überblick zu gewinnen. Daher erfolgte auch die Einbeziehung der Leitungsebene, um die Rahmenbedingungen detaillierter abbilden zu können. Durch die unterschiedlichen Erhebungsmethoden schließlich, sollen die Stärken beider Verfahren zur Geltung gebracht werden (Loos und Schäffer 2001, 41).

Durch die Gruppendiskussionen sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der berichteten Handlungspraxis und deren subjektive Begründungen für die Untersuchung zugänglich gemacht werden (Schepers 2014, 210f.). Des Weiteren ermöglichen die Gruppendiskussionen auch, die jeweiligen Positionierungen im Feld der Erwachsenenbildung in den Diskussionen nachzuvollziehen. Innerhalb der Diskussion kann vor diesem Hintergrund auch nachverfolgt werden, welches Kapital von den Teilnehmenden im Zusammenhang mit dem sich vollziehenden Wandel als nützlich oder überholt angesehen wird. Im Rahmen des Theoretical Sampling der Grounded Theory sollen sich den Gruppendiskussionen Einzelinterviews anschließen, um die vorgefundenen Phänomene vertiefend untersuchen zu können. Im Forschungsprozess wechseln sich dabei Datenerhebung und Auswertung ab, bis das interessierende Phänomen analytisch beschreibbar geworden ist (Charmaz 2014, 192ff.). Auftauchende neue Fragen, die sich aus der Analyse ergeben und anhand der bestehenden Daten nicht beantwortet werden können, führen zu einer erneuten Erhebung von Daten und deren Analyse.

Die folgende Beschreibung der Spezifika der Erhebung wird sich auf die problemzentrierten Gruppendiskussionen (Kühn und Koschel 2018) beschränken, da zum Erscheinen dieses Artikels noch keine Einzelinterviews stattgefunden haben und die

Darstellung erster relevanter Befunde sich ausschließlich auf die Gruppendiskussionen bezieht. Die Methode der problemzentrierten Gruppendiskussion wurde von Thomas Kühn und Kay-Volker Koschel (2018) in Anlehnung an das problemzentrierte Interview (Witzel 2000) entwickelt. Zentrales Element ist der Leitfaden, der die Problemzentrierung am Thema entlang, bei einer ansonsten offen angelegten Gruppendiskussion, gewährleisten soll (Kühn und Koschel 2018, 95). Durch gezieltes Nachfragen aus unterschiedlicher Perspektive und unter dem Rückgriff auf die Aussagen der Teilnehmenden wird versucht, in eine vertiefende Bearbeitung der interessierenden Thematik seitens der Teilnehmenden zu gelangen (ebd., 96f.). Interessierende thematische Bezüge können dabei mit gruppendynamischen Prozessen ins Verhältnis gesetzt werden (ebd., 274).

Insgesamt wurden drei Gruppendiskussionen mit einer Länge von je 90 Minuten geführt. Theoretical Sampling kam in diesem ersten Schritt nicht zur Anwendung. Bei den Gruppendiskussionen handelte es sich um eine gezielte Auswahl von Lehrkräften und leitendem Personal aus Alphabetisierung und Zweitem Bildungsweg aus unterschiedlichen Bundesländern, die bereits Erfahrungen mit dem Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Teilnehmenden hatten.

An der ersten Gruppendiskussion (A) nahmen sechs Teilnehmende aus drei verschiedenen Einrichtungen teil. Eine Person aus dem Leitungsbereich, zwei Lehrkräfte aus einer weiteren Einrichtung und drei Lehrkräfte wiederum aus einer anderen Einrichtung. Die zweite Gruppendiskussion (B) setzte sich aus fünf Teilnehmenden zusammen. Hierbei stammte lediglich eine Lehrkraft aus einer anderen Einrichtung. Die weiteren drei Lehrkräfte sowie die Leitungskraft kamen aus derselben Einrichtung. Die dritte Gruppendiskussion (C) stellt einen Sonderfall dar. Anders als geplant, nahmen an dieser Diskussion 18 Personen aus verschiedenen Einrichtungen teil. Bei den Teilnehmenden handelte es sich lediglich bei einer Person um eine Lehrkraft, die übrigen Teilnehmenden kamen aus dem Bereich der Leitung. Die Teilnehmendenzahl überstieg deutlich die als ideal angesehene Menge in diesem Befragungsformat (ebd., 76f.). Die Gruppendiskussion lief jedoch sehr strukturiert ab und lieferte ein reichhaltiges Datenmaterial, wobei sich eine diskutierende Kerngruppe herausbildete und die übrigen Teilnehmenden die Diskussion ohne Beiträge verfolgten. Unter der Berücksichtigung der besonderen Erhebungssituation wurde diese Gruppendiskussion in die Auswertung einbezogen.

Vor der eigentlichen Initialfrage an die jeweilige Gruppe wurde das Verständnis von inklusiver Bildung als gemeinsames und gleichberechtigtes Lernen von behinderten und nichtbehinderten Lernenden präzisiert. Es folgte die Aufforderung an die Teilnehmenden, über die Erfahrungen aus ihrer Lehrtätigkeit zu diskutieren. Nachdem ein erster Austausch stattgefunden hatte, wurde nach einer halben Stunde ein neuerlicher Impuls gesetzt, indem gefragt wurde, mit welchen Methoden die Teilnehmenden

den Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Teilnehmenden in ihren Kursen konkret umsetzen. Nach einer weiteren halben Stunde wurde als ein weiterer Impuls ein vier Minuten langes Video der VHS-Mainz gezeigt, in dem es um die Umsetzung von Inklusion vor dem Hintergrund der BRK ging. Im Anschluss hieran wurde gefragt, ob die Teilnehmenden hierzu generell etwas sagen möchten oder Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Arbeit finden.

## 5 Erste relevante Befunde aus den Gruppendiskussionen

Die Grundlage der Auswertung bilden die Transkriptionen der Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen. Aufgrund der großen Datenmenge und der Komplexität durch mehrere Diskutanten, wurde auf die Software F4 für die Transkription und MAXQ-DA für die Auswertung zurückgegriffen (Kühn und Koschel 2018, 188). Die einzelnen Wortbeiträge wurden hierbei personalisiert erfasst, um eine Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (ebd., 200). Eine erste Durchsicht des Materials ist bereits erfolgt, wobei mit dem offenen Codieren nach dem Vorgehen der Grounded Theory begonnen wurde. Insofern kann die hier vorgenommene Präsentation als ein Einblick in den laufenden Forschungsprozess verstanden werden. Im Folgenden werden erste relevante Befunde aus dem Auswertungsprozess präsentiert, wobei zunächst einzelne thematisch zusammenhängende Passagen codiert wurden (Charmaz 2014, 109; Corbin und Strauss 2015, 86f.). Im Anschluss an das zuvor skizzierte Sensitizing Concept wurden hierfür prägnante Passagen aus den Diskussionen ausgewählt.

### 5.1 Handlungsproblematiken und Lernhandlungen

In der Diskussion unmittelbar vor der folgenden Passage ging es um die allgemeine Unsicherheit der Diskutierenden im Falle eines Brandes. Folgende Passage ist der Beitrag einer Lehrkraft des Zweiten Bildungsweges.

**Lehrkraft (A1):** »[W]o wir den Rollstuhlfahrer runtertragen mussten, weil der Fahrstuhl kaputt war. Gott sei Dank war es so, dass eine Schülerin da war, die mal eine Ausbildung zur Krankenschwester gemacht hatte. Ich hätte nicht gewusst, wo ich den jetzt anpacken kann, er hätte es mir vielleicht selbst sagen können ne, aber so denk ich manchmal. Ich habe auch einen Gehbehinderten in meinem Kurs selbst, der mal gestürzt ist, [...] ich weiß nicht ob's so ne, ja Erste-Hilfe oder, also so praktische Basics gibt vielleicht einfach, ne? Ist ja natürlich auch sehr situations- und einschränkungsabhängig [...].«

Es bleibt bei dieser Passage im Unklaren, ob die letztgenannte mögliche Handlungsstrategie erst im Anschluss an die betreffende Situation entstanden ist oder schon vorhanden war. Ungeachtet dessen wünscht sich die Lehrkraft allgemeine Handlungsanweisungen für den korrekten Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden, um daraufhin in einem Nachsatz diesen Wunsch analog zu dem ersten Abschnitt der Passage zu entkräften, mit dem Hinweis auf die Situationsabhängigkeit und Form der Behinderung. Obwohl also eine erfolgversprechende Handlungsstrategie genannt wird, welche in Bezug auf das Thema Behinderung eine individualisierte Lösung zulassen würde, nämlich den behinderten Kursteilnehmenden selbst zu fragen, wird ein allgemeiner Lösungsansatz gefordert, welcher der Lehrkraft selbst aber wenig erfolgversprechend erscheint.

Die sich bereits zu Beginn der Diskussionen zeigende Unsicherheit mit dem Thema Behinderung, setzt sich auch in dieser Passage fort. Erstaunlich ist hierbei, dass die Teilnehmenden auch dann von dieser Unsicherheit betroffen waren, wenn sie über erfolgversprechende Handlungsstrategien verfügen. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Anwesenheit eines behinderten Kursteilnehmenden die vorherrschende Handlungslogik des Feldes derartig stört, dass neue Handlungsstrategien in einer Abwehrhaltung über den Prozess des defensiven Lernens in den professionellen Habitus aufgenommen werden und eine tatsächliche Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten auf diese Weise blockiert wird. Die erste ausgewählte Passage steht dabei exemplarisch für dieses widersprüchliche, aber dennoch subjektiv erklärbare Verhalten.

Als Kontrast hierzu wird die behinderte Person in der nächsten Passage, nach anfänglichem Widerstand, als Expert\*in ihrer Beeinträchtigung akzeptiert. Auch entgegen des eigentlich für sie geplanten Vorgehens der für sie zuständigen Betreuung, wird ihr zugestanden, nach ihren eigenen Vorstellungen zu lernen und am Kurs teilzunehmen. In dieser Passage berichten eine Person aus dem Leitungsbereich und eine Lehrkraft aus dem Bereich des Zweiten Bildungsweges über einen erblindeten Teilnehmenden im Kurs.

**Leitung (B1):** »Ja, das war nämlich schon ziemlich schwierig mit Person X. [...] insofern, weil wir also wir sind darauf nicht vorbereitet letztendlich, ne. Also wir sind weder geschult noch ausgebildet noch in irgendeiner Weise auf solche Sachen vorbereitet [...].«

**Lehrkraft (B2):** »[D]ie Person X hat alles auditiv aufgegriffen und alles Optische stand ihm nicht zur Verfügung und trotzdem hat er den Abschluss gemacht. [...] ich weiß noch, [...] dass die Betreuerin immer ganz erstaunt war, die einmal die Woche oder einmal im Monat kam, ich weiß es gar nicht mehr: »Das ist ja komisch, also er macht alles so mit und ja aber er muss doch schreiben können oder wir wollen gerne, dass er Brailleschrift lernt« und so weiter und er drückt sich. Ja, wenn er's nicht braucht offensichtlich braucht er's nicht. [...].«

Aus der hierauf folgenden längeren Erzählpassage der Lehrkraft wird deutlich, dass der Teilnehmende als Hilfsmittel lediglich die Sprachausgabe und Sprachsteuerung seines Smartphones nutzt. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion zeigte sich dann, dass die Lehrkraft das Smartphone auch über diesen konkreten Fall hinaus als Hilfsmittel im Kurs einsetzt.

**Lehrkraft (B2):** »Also wie Voice Over sehr gut ging mit Person X, [...] so in der Art machen wir das auch mit Person Y, [...] der nicht freisprechen kann, er schickt mir einfach Sprachmessages (Zwischenfrage: Im Unterricht?) nee nach dem Unterricht [...] er musste auch mal einen kleinen Vortrag halten, den hat er ganz und gar in 45 einzelnen Sprachmessages geschickt [...].«

Die hier kontrastierten Passagen weisen einen sehr unterschiedlichen Verlauf in der Lösung von Handlungsproblematiken auf. Der professionelle Habitus wird in beiden Fällen herausgefordert, da eine Situation vorherrscht, für die keine Handlungsroutinen vorliegen. Im ersten Fall wird die Verantwortung für den weiteren Handlungsverlauf abgegeben. Das Handlungsproblem wird hierbei zwar bewusst, die Handlungsproblematik wird jedoch nicht im Sinne einer Verfügungserweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten gelöst. Im zweiten Fall wird die aus der anfänglich bestehenden Handlungsproblematik hervorgegangene Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten deutlich, da das einmal erlernte Wissen um den Gebrauch des Smartphones als Lernhilfe auch in einem anderen Kontext wieder angewendet wird. Unklar bleibt hierbei aber, ob es sich um ein Mitlernen oder tatsächlich um expansives Lernen handelt.

## 5.2 Irritationen des professionellen Habitus?!

In der folgenden Passage berichtet eine Lehrkraft aus der Alphabetisierung von einem Teilnehmenden, der noch im jugendlichen Alter ist und eigentlich eine Sonderschule besucht. Im weiteren Gesprächsverlauf stellt sich heraus, dass auf Drängen der Eltern ein zusätzlicher Besuch eines Alphabetisierungskurses in der Erwachsenenbildung ermöglicht wurde.

**Lehrkraft (A2):** »[A]us irgendwelchen Gründen, ich weiß selbst nicht aus welchen ist der in diesem Kurs gelandet [...] und als er zu uns gekommen ist, vor etwas über einem Jahr, konnte er kein Wort lesen. [...] er konnte gerade die Buchstaben, er wusste, wie sein Name anfängt, das wars aber auch. Und es ist mittlerweile tatsächlich so, dass er Worte lesen kann [...] find ich schon wirklich erstaunlich, also denn, also wir sind zu zweit klar, aber wir sind keine Sonderpädagoginnen und das ist auch nicht mein

Verdienst, sondern der meiner Kollegin. Ich habe am Anfang sogar gesagt, der gehört hier gar nicht her, vom Alter nicht und was will der hier eigentlich und außerdem passt das gar nicht [...].«

Die obige Passage zeigt, wie der professionelle Habitus der Lehrkraft durch einen behinderten Teilnehmenden irritiert wurde. Anfänglich reagiert die Lehrkraft hierauf ablehnend und ist deshalb umso erstaunter darüber, dass bei dem Kursteilnehmenden ein Lernerfolg erzielt wird. Hierbei zeigt sich, dass der jugendliche Kursteilnehmende eigentlich nicht in den Feldkontext der Erwachsenenbildung passt und deshalb zunächst abgelehnt wird. Im Anschluss an die Ausführung der Lehrkraft wurde seitens der Moderation nachgefragt, wie sich die Lehrkraft, diesen Erfolg erklären kann.

**Lehrkraft (A2):** »[D]ass es daran liegt, dass er eben wie ein Erwachsener behandelt wird, mit Respekt auch ne und er hat bei uns nicht irgendwie nen Stempel >das kannst du sowieso nicht< oder so, sondern äh durch Beharrlichkeit und wirklich dann ihn immer wieder damit, mit Lesen konfrontieren, ja dann in den sechs Stunden die Woche auf jeden Fall, das hat offensichtlich Wirkung gezeigt, denk ich [...].«

Der Erfolg bezieht sich nicht nur auf den individuellen Lernerfolg des Teilnehmenden, sondern auch auf das erwachsenenpädagogische Vorgehen. Es scheinen hier die Rahmenbedingungen des Lernens zu sein, die den Ausschlag geben. Die Überwindung der Handlungsproblematik erfolgt hier im Sinne einer Bewusstmachung der Stärken der eigenen Professionalität vor dem Hintergrund neuer Anforderungen. Hierzu passt folgende Aussage einer Leitungskraft, die die Stärken der Erwachsenenbildung betont.

**Leitung (C1):** »[D]a habe ich aber den Eindruck, dass ähm viele Unterrichtende dann auch sehr bemüht sind und eben grundsätzlich sehr wertschätzenden Umgang haben mit allen Teilnehmenden und ich glaube, das ist die Stärke des Zweiten Bildungswegs. Ähm, dass wir gar nicht so genau hingucken, was ist da eigentlich jetzt das größte Problem vorneweg, sondern wir gucken einfach den Menschen an und gucken, wie können wir zum Ziel kommen. Und das finde ich ist nen wesentlicher Bestandteil unserer Arbeit und ähm das finde ich nach wie vor sehr wichtig.«

Die Erwachsenenbildung und damit die Lehrkräfte verfügen somit über Stärken, die sich für die Inklusion nutzbar machen lassen. An dieser Stelle kann an die im Forschungsstand skizzierte Prämisse angeknüpft werden, dass es für die Erwachsenenbildung nicht einer grundsätzlichen Neuerfindung einer inklusiven Didaktik bedarf, sondern diese durchaus auf eigene Ansätze zurückgreifen kann (Papadopoulos 2012). Diese Fähigkeiten sind entsprechend Bourdieus (2005) theoretischen Konzepts Kapital, dessen

richtige Verwendung in einem sich wandelnden Feld vielfach erst noch erlernt werden muss, womit sich wiederum ein Anknüpfungspunkt an die subjettwissenschaftliche Lerntheorie Holzkamps (1995) finden lässt.

## 6 Fazit/Ausblick

Zunächst bleibt festzuhalten, dass der hier vorliegende Beitrag lediglich einen Einblick in den noch nicht abgeschlossenen Forschungsprozess geben kann. Die präsentierten Schlussfolgerungen müssen daher in aller Vorsicht betrachtet werden. Dennoch lässt sich bereits jetzt ein wichtiger Befund festhalten. Die Vermutung, dass bereits Kurse in der Alphabetisierung und dem Zweiten Bildungsweg existieren, in denen behinderte und nichtbehinderte Kursteilnehmende gemeinsam und gleichberechtigt lernen, hat sich bestätigt. Auch wenn hier nur ein kleiner Ausschnitt aus Alphabetisierung und Zweitem Bildungsweg einer Untersuchung unterzogen wurde, wird deutlich, dass das Thema von Inklusion im Kontext von Behinderung längst in der Realität der Erwachsenenbildung angekommen ist und dies nicht nur in Kursen, die auf Inklusion angelegt oder an entsprechende Projekte zur Inklusion angedockt sind. Hierbei muss auf einen weiteren limitierenden Faktor der vorgestellten Arbeit hingewiesen werden. Es handelt sich um ein rein qualitatives Forschungsprojekt und darf daher nicht als statistisch repräsentativ angesehen werden. Der Sachverhalt an sich ist damit jedoch nicht infrage gestellt, sondern eröffnet vielmehr eine begründete Möglichkeit für eine größer angelegte Studie.

Nicht unerwähnt bleiben darf auch die starke normative Konnotation der BRK, welche den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet. Zusammen mit der starken theoretischen Fundierung durch das beschriebene Sensitizing Concept, besteht dabei immer die Gefahr, den explorativen Forschungscharakter der Grounded Theory zu konterkarieren. Durch den transparenten Umgang mit dem Vorwissen und dem Bewusstsein um die Notwendigkeit eines Reflexionsprozesses über die vorgenommenen Interpretationen des Datenmaterials, soll dieser Gefahr aber entgegengewirkt werden. Auf diese Weise besteht für den Forschenden selbst und Außenstehende die Möglichkeit eines kritischen Umgangs mit dem Forschungsprozess. Darin liegt schließlich die Stärke einer konstruktivistisch verstandenen Anwendung der Grounded Theory, was gleichzeitig aber auch bedeutet, zu akzeptieren, dass der Forschungsprozess als solcher nie durch das Vorwissen des Forschenden unbeeinflusst bleibt.

Abseits von den theoretischen, normativen und rechtlichen Vorannahmen zeigen die Daten der Gruppendiskussionen jedoch deutlich den hohen Bedarf der befragten Lehrkräfte nach zusätzlicher Qualifizierung für inklusive Bildungsangebote. Für die Lehrkräfte selbst steht hierbei in erster Linie nicht unbedingt die Umsetzung der

BRK im Vordergrund, sondern vielmehr die konkreten Handlungsprobleme, denen sie innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit begegnen. Hieraus ergibt sich wiederum eine Bestätigung der bildungspolitischen Forderung durch die BRK, das Lehrpersonal entsprechend für inklusive Bildungsangebote fortzubilden. Dies gilt im Besonderen auch für den eher vernachlässigten Bildungssektor der Erwachsenenbildung.

Als vorläufiges Fazit der vorgenommenen Betrachtung der Daten aus den Gruppendiskussionen lässt sich anschließen, dass die Lehrkräfte und die Leitungsebene damit befasst sind, behinderte Kursteilnehmende in ihrer Lehre gleichberechtigt zu berücksichtigen. Unter dem Rückgriff auf das Sensitizing Concept lässt sich folgern, dass der professionelle Habitus der Lehrkräfte unter Anpassungsdruck gerät, was sich in gehäuftem Auftreten von Handlungsproblematiken im Praxisalltag äußert. Hierbei besteht immer die Gefahr, dass der bestehende professionelle Habitus im Zuge der neuen Anforderungen eine dysfunktionale Wirkung entfaltet. In dieser Situation wäre es daher äußerst kontraproduktiv, den Lehrkräften Fortbildungen anzubieten, die sich nicht in genügender Weise an deren tatsächlichen Handlungsproblematiken orientieren und praxisfremde Handlungsstrategien propagieren. Eine nicht unwahrscheinliche Folge hieraus wäre eine defensiv begründete Lernhandlung, welche eine Erweiterung der Handlungsverfügung blockieren könnte.

Es gilt vielmehr anzuerkennen, dass bereits vielfältige Erfahrungen und erfolgversprechende Handlungsstrategien von Lehrkräften im Umgang von behinderten und nichtbehinderten Lernenden in der Erwachsenenbildung bestehen. Es besteht daher die Möglichkeit, gelingende Handlungspraktiken inklusiver Erwachsenenbildung direkt aus der Praxis zu gewinnen und im Rahmen von Fortbildungen für die Breite der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung zugänglich zu machen. Hervorzuheben ist hierbei, dass gemeinhin aus der Praxis gewonnene Erkenntnisse eine große Akzeptanz bei den Lehrenden besitzen und daher von besonderer Bedeutung für Qualifizierungsmaßnahmen sind.

Dabei bietet gerade die Erwachsenenbildung mit ihren reichhaltigen eigenen pädagogischen Konzepten, die durch eine größere Offenheit gekennzeichnet sind, die Möglichkeit, die in der Praxis angewendeten Handlungsstrategien für eine Inklusive Erwachsenenbildung an die theoretischen Prämissen der allgemeinen Erwachsenenbildung rückzubinden. Es kann auf bereits bekannte Konzepte verwiesen und so der vermutete Anpassungsdruck des professionellen Habitus der Lehrkräfte reduziert werden. Es darf vermutet werden, dass sich dies positiv auf Akzeptanz und gelingende Umsetzung inklusiver Bildungsangebote auswirken würde.

Wie sich in den ersten relevanten Befunden zu der hier präsentierten Untersuchung zeigt, besteht auf diese Weise die Chance, Inklusion durch die Anwendung der von den Lehrkräften oftmals sogar schon beherrschten Techniken, zu fördern. Wie sich der hier dargelegte interpretative Gedankengang im weiteren Auswertungsprozess und im

Rahmen des Theoretical Sampling weiterentwickelt, muss sich jedoch erst noch zeigen. Entscheidend hierfür sind die für den Herbst 2019 beabsichtigten Einzelinterviews, die stärker die individuelle Perspektive der Lehrkräfte und des leitenden Personals erfassen sollen.

## Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst. 2017. »Pädagogische Professionalität« im Handlungsfeld inklusiver Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen.« In *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung*, herausgegeben von Christian Lindmeier und Hans Weiß, 134–153. Weinheim: Beltz Juventa.
- Arabin, Lothar. 1996. *Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen*. Frankfurt/M.: HVV.
- Babilon, Rebecca. 2018. *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Dissertation. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Universitätsbibliothek.
- Behindertenrechtskonvention (BRK). 2008. Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35*, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). 2016. *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn: Referat Information, Monitoring, Bürgerservice, Bibliothek.
- Bourdieu, Pierre. 2004. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 16. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2006. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 2007. *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Bremer, Helmut, und Jana Trumann. 2013. »Politisches Lernen zwischen Holzkamp und Bourdieu.« In *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive*, herausgegeben von Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring, Christel Teiwes-Kügler und Jana Trumann, 315–338. Weinheim: Beltz Juventa.
- Charmaz, Kathy. 2014. *Constructing Grounded Theory*. 2. Auflage. Los Angeles: SAGE.
- Corbin, Juliet M., und Anselm L. Strauss. 2015. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. 4. Auflage. Los Angeles: SAGE.
- Geißler, Rainer. 2014. *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, Wiltrud. 1989. *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Oldenburg.
- Helsper, Werner, und Rudolf Tippelt. 2011. »Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion.« In *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57), herausgegeben von Werner Helsper und Rudolf Tippelt, 268–284. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hirschberg, Marianne. 2010. »Das Recht auf Inklusive Bildung.« In *Inklusive Bildung. Die UN-Konven-*

- tion und ihre Folgen, herausgegeben von Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg, 21–25. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hirschberg, Marianne, und Christian Lindmeier. 2013. »Der Begriff ›Inklusion‹ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung.« In *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*, herausgegeben von Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer, 39–52. Bielefeld: wbv.
- Holzkamp, Klaus. 1995. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus. 2004. »Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ›Lernen‹. In *Expansives Lernen*, herausgegeben von Peter Faulstich und Joachim Ludwig, 29–38. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Huinink, Johannes, und Torsten Schröder. 2014. *Sozialstruktur Deutschlands*. 2. Auflage. Stuttgart, Konstanz: UTB GmbH; UVK.
- Koschek, Stefan, Meike Weiland, und Eduard Jan Ditschek. 2013. *wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Zentrale Ergebnisse im Überblick*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kroworsch, Susann. 2017. *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention.
- Kühn, Thomas, und Kay-Volker Koschel. 2018. *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindmeier, Bettina, und Christian Lindmeier. 2012. *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lindmeier, Christian, und Hans Weiß. 2017. »Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung.« In *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung*, herausgegeben von Christian Lindmeier und Hans Weiß, 3–6. Weinheim: Beltz Juventa.
- Loos, Peter, und Burkhard Schäffer. 2001. *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Löser, Jessica; Werning, Rolf. 2015. »Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?« *Erziehungswissenschaft*, Nr. 51: 17–24.
- Martin, Andreas, Stefanie Lencer, Josef Schrader, Stefan Koscheck, Hana Ohly, Rolf Dobischat et al. 2016. *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv.
- Meisel, Klaus. 2012. »Bürde oder Paradigma? Inklusion in der Weiterbildung.« In *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe*, herausgegeben von Karl-Ernst Ackermann, Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek und Werner Schlummer, 17–25. Berlin: Eigenverlag Ges. Erwachsenenbild. u. Behinderung.
- Papadopoulos, Christian. 2012. »Barrierefreiheit als didaktische Herausforderung.« *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Nr. 2: 37–39.
- Reichart, Elisabeth, Thomas Lux, und Hella Huntemann. 2018. *Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*. Bielefeld: wbv.
- Schepers, Claudia. 2014. *Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung*. Dissertation. Münster: Waxmann.
- Sturm, Tanja. 2015. »Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips.« *Erziehungswissenschaft*, Nr. 51: 25–32.

Wansing, Gudrun. 2015. »Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff.« In *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*, herausgegeben von Theresia Degener und Elke Diehl, 43–51. Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, 1506).

Witzel, Andreas. 2000. »Das problemzentrierte Interview.« *Forum Qualitative Sozialforschung*, Nr. 1: Art. 22.

## Der Autor

*Helge Stobrawe*, M.A. (Soziologie und Sozialforschung), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Bremen, Fakultät Gesellschaftswissenschaften, und arbeitet im Projekt INAZ.

*Kontakt:* helge.stobrawe@hs-bremen.de

# Evidenzbasierung und Zusammenhangsanalysen in der Lehrkräftebildung

## Diagnosewissen, Selbstkonzept und Einstellungen zu Inklusion in manifesten Wachstumsmodellen

*Alexander Wedel, Jan Pfetsch & Angela Ittel*

Journal für Psychologie, 27(2), 356–381

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-356>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Die Lehrkräftebildung verwendet das wissenschaftliche Konstrukt der Evidenz als Grundlage von Entscheidungsprozessen in der Gestaltung von Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterrichten. Zwar ist der Zusammenhang von Diagnosewissen und positiver Einstellung zu inklusivem Unterrichten anerkannt, die dazu verfügbare quantitative Evidenz unterliegt jedoch zahlreichen Einschränkungen. Wir diskutieren die Bedingungen der Herstellung von Evidenz in der Lehrkräftebildung und zeigen im Kontext von Zusammenhangsanalysen typische Fehlerquellen klassischer Berechnungsverfahren auf. Datengrundlage ist eine quasi-experimentelle Studie mit 63 Lehramtsstudierenden, die problemorientiert oder instruktionsbasiert pädagogisches Diagnostizieren lernen. Durch die Anwendung eines innovativen statistischen Verfahrens, mit dem manifeste Wachstumskurvenmodelle in kleinen Stichproben berechnet werden können, zeigen wir, dass ein Zuwachs an Diagnosewissen mit einer Steigerung positiver Einstellungen zu inklusivem Unterrichten einhergehen kann. Im Anschluss diskutieren wir die Bedeutung der Ergebnisse für den Übergang angehender Lehrkräfte in die Schulpraxis.

*Schlüsselwörter:* Lehrkräftebildung, Diagnostische Kompetenz, Inklusion, Evidenz, Wachstumskurvenmodell, Korrelation

### Summary

Evidence-based teacher education and correlation analyses. Diagnostic knowledge, self-concept and attitudes towards inclusive teaching in a manifest growth-curve model.

Teacher education utilizes the scientific construct of evidence for decisions on the design of teacher trainings. While the relationship between diagnostic knowledge and positive at-

titudes towards inclusive teaching is widely accepted, the available evidence is constrained by many factors. We discuss the conditions of constructing evidence in teacher education and show typical errors of classical correlation analyses. Our analyses are based on a quasi-experimental study with 63 pre-service teachers, who learned how to diagnose students either with problem-based learning or with instruction-based learning. Applying an innovative statistical method that allows for calculating growth-curve models with small sample sizes, we show that a growth in diagnostic knowledge can correlate with a growth in positive attitudes towards inclusive teaching. In the discussion we focus on the meaning of the results for the transition of pre-service teachers into teaching.

*Key words:* teacher education, diagnostic competence, inclusion, evidence, growth-curve model, correlation

## 1 Einleitung

Evidenz kann die Lehrkräftebildung über Rahmenbedingungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung informieren, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit wissenschaftlichen Methoden messbar sind. Mit dem Ziel eines weitgehend inklusiven Schulsystems steigt auch der Bedarf an evidenzbasierten Lerngelegenheiten zur Förderung inklusiver Lehrkompetenzen (Darling-Hammond 2017). Da klassische Kompetenzmodelle Einstellungen als zentrale Komponente professioneller Lehrkompetenz betrachten (Baumert und Kunter 2006), stellen inklusionsbejahende Einstellungen und Möglichkeiten ihrer Förderung einen Schwerpunkt der Forschung zur Lehrkräftebildung dar (Hellmich und Görel 2014).

Positive Einstellungen zu inklusivem Unterrichten gehören zu den wichtigsten Einflussfaktoren einer lernförderlichen Unterrichtspraxis in heterogenen Lerngruppen (Avramidis und Norwich 2002; Savage und Erten 2015). Trotz überwiegend positiver Einstellungen berichten viele Lehrkräfte und Lehramtsstudierende jedoch Ängste und Befürchtungen im Bezug auf die Unterrichtsdurchführung (Schwab und Seifert 2015; Syring et al. 2018) und Lehrkräfte geben einen Mangel an inklusionsbezogenen Aus- und Weiterbildungsinhalten an (OECD 2014).

Die Forschung zur Lehrkräftebildung knüpft an diese Ergebnisse durch die Untersuchung von Wissensbeständen und Maßnahmen zur Wissensvermittlung an, die eine positive Einstellungsbildung und -änderung bewirken können (Schürer 2018). Dies ist auch der Schwerpunkt der vorliegenden Studie, die den Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten im Bereich des Diagnosewissens mit Einstellungen zu inklusivem Unterrichten in einer quasi-experimentellen Studie mit einem selbstgesteuerten versus instruktionsbasierten hochschuldidaktischem Lernsetting untersucht. Dabei wird

ein methodischer Weg der Analyse dargestellt, der einen unverzerrten Blick auf diese Zusammenhänge von Diagnosewissen, Einstellungen zu inklusivem Unterrichten und diagnostischem Selbstkonzept sowie deren Veränderung ermöglichen. Kern des vorliegenden Beitrags ist die Frage: Wie entwickeln sich diese Zusammenhänge, wenn Diagnosewissen mit selbstgesteuertem Lernen oder mit instruktionsbasiertem Lernen vermittelt wird?

## **2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand: Diagnosewissen und Selbstkonzept als Basis der Einstellung zu inklusivem Unterrichten**

Einstellungen sind evaluative Reaktionen auf Einstellungsobjekte und beinhalten eine kognitive, affektive und behaviorale Komponente (Bohner und Wänke 2002). Einstellungsbildung und -änderung werden zumeist mit dualen Prozessmodellen und insbesondere mit dem Elaboration Likelihood Model (ELM) erklärt (Petty und Cacioppo 1986). Das ELM erklärt Einstellungsänderungen durch das Ausmaß an kognitiver Elaboration, mit der eine Botschaft in Bezug auf das Einstellungsobjekt verarbeitet wird, und die wahrgenommene Stärke, die diese Botschaft hat.

Mehrere Studien weisen darauf hin, dass sowohl wissenschaftliche Evidenz als starkes Argument wahrgenommen wird (Winter und Krämer 2016; Winter et al. 2015) als auch selbstgenerierte Informationen (Darke et al. 1998). So weist Wenden (1998) darauf hin, dass selbstgesteuertes Lernen zur Analyse und Revision bisheriger Einstellungen und Überzeugungen führen kann. Diesen Effekt auf Einstellungsänderungen unterstützen auch aktuellere Studien zu problemorientiertem Lernen. Diese Form selbstgesteuerten Lernens führt im Vergleich zu lehrkräftezentrierten Lernformen eher zu Einstellungsänderungen in Bezug auf die Lerninhalte, was sowohl Meta-Analysen zeigen (Dmirel und Dağyar 2016) als auch Studien spezifisch in Bezug auf Lehramtsstudierende (z. B. Kuvac und Koc 2018).

Im ELM kommt auch dem Selbstkonzept eine Rolle in der Einstellungsänderung zu. Die >functional matching< Hypothese besagt, dass die Verarbeitung von zum Selbstkonzept kongruenten Informationen eine positive Bewertung der Informationen und eine stärkere Einstellungsänderung bewirkt (Lavine und Snyder 1996; Petty und Wegener 1998), insbesondere wenn das Selbstkonzept in der Beurteilungssituation salient ist (Fleming und Petty 2000).

In einem engen konzeptionellen Zusammenhang zu inklusionsorientiertem Unterrichten steht nicht nur das professionelle Selbstkonzept, sondern auch das Wissen aus dem Bereich pädagogischer Diagnostik. So wird Diagnosewissen nicht nur konzeptionell als Bestandteil des Professionswissens angesehen (Voss et al. 2015), sondern in

neueren Modellen adaptiver Lehrkompetenz auch als Voraussetzung inklusiven Unterrichtens beschrieben (Baumert und Kunter 2011; Rey et al. 2018) und ist darüber hinaus ein zentraler Bestandteil von Testinstrumenten zu inklusionsrelevanten Wissensbeständen (König et al. 2019; Marx et al. 2017).

Die empirischen Befundlage des Zusammenhangs von Diagnosewissen und Einstellungen zu inklusivem Unterrichten wird in systematischen Reviews als sehr einheitlich dargestellt. Sowohl das Meta-Review von Miegheem und anderen (2018), als auch vorherige Reviews zu inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften (Avramidis und Norwich 2002; de Boer, Pijl und Minnaert 2011) berichten einen positiven mittleren Zusammenhang. Grundlage dieser Bewertung sind jedoch Studien mit bedeutsamen methodischen Einschränkungen. Dies betrifft zum einen deskriptive Beobachtungen eines parallelen Anstiegs bzw. Niveaus von Wissen und Einstellungen (Kurniawati et al. 2017; Liu 2016; Mulholland 2016; Youssef und Youssef 2015) und zum anderen Interventionsstudien, die lediglich querschnittliche Zusammenhänge mit Pearson Korrelationen berechnen, nicht aber Zusammenhangsveränderungen schätzen oder für eine autokorrelative Struktur der Konstrukte kontrollieren (Avramidis, Bayliss und Burden 2002; Batsiou et al. 2008; Ghanizadeh, Bahredar und Moeini 2006). So bleibt unklar, ob in einer großen Zahl verfügbarer Studien das Wissen eine Grundlage der Einstellung bildete oder die Einstellung zum Wissenserwerb motivierte. Beide Ansätze der Datenanalyse resultieren größtenteils aus einem Mangel adäquater Stichproben bzw. geeigneter Analyseverfahren für die vorliegenden Stichproben.

Eine weitere Einschränkung ist die Erfassung der Wissensbestände durch Selbsteinschätzungen (Avramidis, Bayliss und Burden 2002; Batsiou et al. 2008; Mulholland, Cumming und Jung 2015; Mulholland 2016; Sermier Dessemontet, Benoit und Bless 2011). Selbsteinschätzungen zu Wissen und Fähigkeiten sind Teil des professionellen Selbstkonzepts und stehen nur in einem mittleren Zusammenhang zum objektiven Professionswissen (Retelsdorf et al. 2014). In einem Review beurteilen Ewing, Monsen und Kielblock (2017) den Zusammenhang zwischen den Einstellungen zu inklusivem Unterrichten und dem professionellen Selbstkonzept, das auch explizit als solches gemessen wurde, als positiv. Das Review differenziert dabei zwar nicht zwischen verschiedenen Facetten des professionellen Selbstkonzepts, jedoch sind die Ergebnisse sehr einheitlich.

Zum Zusammenhang zwischen dem professionellen Selbstkonzept und dem Diagnosewissen ist die Studienlage klarer. So kommen Interventionsstudien mit Lehramtsstudierenden ebenso zum Ergebnis positiver mittlerer bis großer Zusammenhänge (Klug et al. 2013; Wedel et al. 2019), wie auch querschnittlich angelegte Studien (Klug, Bruder und Schmitz 2016; Ohle et al. 2015).

Zusammengefasst besteht nach wie vor Forschungsbedarf zu Zusammenhängen zwischen Diagnosewissen, Selbstkonzept und Einstellungen zu inklusivem Unterrichten. Wenngleich die zahlreichen Interventionsstudien ein Beleg für die Veränderbarkeit

dieser Konstrukte in formalen Bildungskontexten sind (z. B. Lehrveranstaltungen, Weiterbildungen), fehlt es an belastbaren statistischen Ergebnissen, die mit größerer Sicherheit als wissenschaftliche Evidenz interpretiert werden können. Besonderes Interesse besteht an Interventionsstudien, da diese über die querschnittliche Zusammenhänge hinaus auch die Veränderung dieser Zusammenhänge adressieren und damit Auskunft über die Effektivität von Wissenserwerb als Grundlage von Einstellungsänderungen geben.

### **3 Herstellung von inklusionsbezogener Evidenz in der Lehrkräftebildung**

In der Wissenschaftstheorie beschreibt Evidenz die regelgeleitete Verbindung theoretischer Wissensbestände mit einem Ausschnitt der Realität (Mullen 2015). Bromme, Prenzel und Jäger (2016) schlagen vor, dass Evidenz mit wissenschaftlichen Methoden gewonnene Daten oder Befunde sind, die zur Prüfung von Theorien verwendet werden. Diese Definition entspricht dem Begriff forschungsbezogener Evidenz im kritischen Rationalismus, dessen Falsifikationsprinzip zu einer bedeutenden Wissens- und Entscheidungsgrundlage in allen gesellschaftlichen Feldern geworden ist.

Die Erzeugung von Evidenz dieser Art ist in Bildungskontexten jedoch häufig problematisch. Spiel und Strohmeier (2012) stellen fest, dass nur selten randomisierte Experimental- und Kontrollgruppen oder ausreichend große Stichproben für geeignete statistische Modelle zur Verfügung stehen. Darüber hinaus ist auf struktureller Ebene, das heißt im System der Lehrkräftebildung, häufig keine Population gegeben, auf die verallgemeinert werden könnte. Dies erschwert die Anwendung probabilistischer Messtheorien und Falsifikationen generell (Bromme, Jäger und Prenzel 2014). Im Kontext inklusiven Unterrichtens spitzt sich diese Konstellation noch weiter zu. Auf bildungspolitischer Ebene existiert zwar die normative Anforderung inklusionsbezogene Kompetenzen zu vermitteln (KMK und HRK 2015), doch existieren weder eine einheitliche Definition von Inklusion, noch direkt vergleichbare Ausbildungsstrukturen und -ziele (Greiten et al. 2017).

Um in dieser methodologisch widersprüchlichen Situation evidenzbasierte Entscheidungen treffen zu können, existieren sowohl konzeptionelle als auch methodische Ansätze. Auf konzeptioneller Ebene wird Evidenz mit dem Begriff der evidenzbasierten Praxis vom Forschungs- auf das Praxissetting ausgeweitet. Dabei wird fallbezogenes Wissen und individuelle Expertise, die aus reflektierten subjektiven Erfahrungen und Routinen besteht, ebenfalls als Evidenz anerkannt (Sackett et al. 1996). Dies eröffnet jedoch noch weitestgehend unbeantwortete Fragen, beispielsweise der Gewichtung von Expertise und wissenschaftlicher Evidenz in Entscheidungsvorgängen. Auf methodi-

scher Ebene können mit bayesianischer Inferenzstatistik die Ergebnisse von Studien aus unterschiedlichen Kontexten verglichen werden (Schum 2012). Die dafür verfügbaren statistischen Methoden stellen jedoch so hohe Anforderungen an methodische Expertise, dass ihre Anwendung auch außerhalb der Lehrkräftebildung vergleichsweise selten erfolgt (Gopnik und Tenenbaum 2007).

Probabilistische Zusammenhangsanalysen sind eine zentrale Grundlage der evidenzbasierten Maßnahmenentwicklung, nicht zuletzt, um Prädiktoren von Einstellungen zu inklusivem Unterrichten zu identifizieren und damit Konzepte professioneller Kompetenz von Lehrkräften zu informieren. Die vorliegende Studie stellt daher das Verfahren der messwiederholten Korrelation und die darauf aufbauende Modellklasse der manifesten Wachstumskurvenmodelle vor. Diese Verfahren können mit wenigen Einschränkungen auch mit kleineren Stichproben zuverlässige Parameterschätzungen in der Analyse von Zusammenhangsveränderungen vornehmen und damit die Bildung von Evidenz im Bereich inklusionsbezogener Kompetenzen unterstützen.

## 4 Fragestellung und Hypothesen

Wie könnte Evidenz über die Vermittlung von Diagnosewissen als Basis inklusionsbejahender Einstellungen beschaffen sein? Hierzu kann eine Aussage aus dem ELM und den Kompetenzmodellen der Lehrkräftebildung abgeleitet werden. Selbstgesteuertes Lernen mit wissenschaftlicher Evidenz zu pädagogischer Diagnostik sollte zu mehr selbstgenerierten Informationen und damit einer positiven Einstellungsänderung resultieren. Entsprechend des ELM sollte darüber hinaus ein Gruppensetting das diagnostische Selbstkonzept besonders salient machen und zu einer positiven Einstellungsänderung führen.

Dementsprechend leiten folgende Forschungsfragen die Untersuchung an: Wie stark ist der Zusammenhang zwischen dem Diagnosewissen, der Einstellung zu Inklusion und dem diagnostischen Selbstkonzept bei Lehramtsstudierenden? Wie verändert sich dieser Zusammenhang im Verlauf eines Semesters? Zur Untersuchung dieser Fragestellungen werden die folgenden Hypothesen auf Grundlage einer Studie zum Training diagnostischer Kompetenz mit einer Form des selbstgesteuerten Lernens (problemorientiertes Lernen) an Textfällen (POL-TF) geprüft:

- Hypothese a. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Diagnosewissen, der Einstellung zu Inklusion und dem diagnostischen Selbstkonzept.
- Hypothese b. Die Zusammenhänge sind größer bei Personen, die selbstreguliert lernen, als bei Personen, die instruktionsbasiert lernen.
- Hypothese c. Die Zusammenhänge wachsen bei Personen, die selbstreguliert lernen, stärker als bei Personen, die instruktionsbasiert lernen.

## 5 Methoden

### 5.1 Stichprobe und Studiendesign

Die vorliegende Studie hat ein quasi-experimentelles Design mit zwei Messzeitpunkten. An der Studie nahmen  $N_{i1} = 23$ ,  $N_{i2} = 18$  Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtungen (Interventionsgruppe) und  $N_{k1} = 40$ ,  $N_{k2} = 26$  Lehramtsstudierende der Arbeitslehre (Kontrollgruppe) teil, die in jeweils einem von zwei parallel durchgeführten Seminaren zum Thema Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -störungen im Wintersemester 2016/2017 teilnahmen. Die Teilnehmenden in der Interventionsgruppe waren 23–44 Jahre alt ( $M = 29,5$  Jahre,  $SD = 5,1$  Jahre, 78% weiblich), die Teilnehmenden in der Kontrollgruppe 21–39 Jahre ( $M = 26,4$  Jahre,  $SD = 4,6$  Jahre, 67% weiblich). Die Interventions- und Kontrollgruppe unterschieden sich weder signifikant in der Geschlechterverteilung ( $\chi^2 = 2,017$ ,  $p = 0,365$ ), noch im Alter ( $U = 525,500$ ,  $z = -0,599$ ,  $p = 0,549$ ).

*Interventionsgruppe.* Nach fünf ersten Lerneinheiten zu Grundlagen pädagogischer Diagnostik wurde den Studierenden POL vorgestellt. POL ist eine Unterrichtsmethode, die realitätsnahe Problemsituationen für selbstgesteuertes Lernen in Kleingruppen aufbereitet (Barrows 1985). Ein zentrales Merkmal von POL ist die kooperative Analyse eines Falls in einer festgelegten Schrittfolge. Dazu gehört das Lesen des Falls, die Diskussion fallbezogener Informationen und eigener themenbezogener Wissensbestände sowie die Entscheidung für weiterführende Lernziele, zum Beispiel die Symptome von Dyskalkulie erklären können. Anschließend bearbeiteten alle Gruppenmitglieder in Einzelarbeit alle Lernziele in Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur, um ihre jeweiligen Lernergebnisse anschließend in der Kleingruppe zu diskutieren, zu dokumentieren und zu reflektieren. Zu Beginn der Intervention erhielten die Studierenden zusätzlich zum Fall Strukturierungshilfen (z. B. ein Arbeitsblatt zu POL-TF Schritten), anschließend wiederkehrende Übungsaufgaben (z. B. Hypothesenformulierung) und unterstützende Informationen in Form von Hinweisen zu Literatur sowie Literatur über Lernvoraussetzungen und -störungen. Die sechs verwendeten und von Expertinnen und Experten validierten Textfälle enthalten Informationen zu Schülerinnen und Schülern, zum Beispiel einleitende Narrationen, Notenlisten, Tests und ausgefüllte Beobachtungsbögen. Ausgewählt wurden Lernstörungen mit den höchsten Prävalenzraten unter Schülerinnen und Schülern, zum Beispiel Prüfungsangst oder Les-Rechtschreibschwäche. Eine genauere Darstellung der Intervention findet sich an anderer Stelle (Wedel et al. 2019).

*Kontrollgruppe.* In der Kontrollgruppe besuchten die Studierenden ein thematisch identisches Seminar mit theoretischen Inputs und instruierter Kleingruppen- und Einzelarbeit. In jeweils einer Seminarstunde gab ein theoretischer Input durch den Do-

zenten einen Überblick über die jeweilige Lernvoraussetzung oder -störung, wie etwa zu Ursache und Symptomen von Dyskalkulie sowie zu evidenzbasierten Interventionen. Im Anschluss wurde das verfügbare Wissen kritisch reflektiert, beispielsweise in methodischer und praktischer Hinsicht. In der verbleibenden Zeit leitete der Dozent oder eine Gruppe der Teilnehmenden eine Übung zur Anwendung des erworbenen Wissens an, zum Beispiel ein Gruppenpuzzle zu aufmerksamkeitsförderlicher Klassenraumgestaltung. Den Teilnehmenden wurde dieselbe Literatur wie der Interventionsgruppe zur Verfügung gestellt. Die Kontroll- und Interventionsgruppe wurden durch denselben Dozenten angeleitet und ihnen wurden exakt dieselben Lernziele sowohl für das gesamte Seminar als auch die jeweiligen Themen mitgeteilt.

## 5.2 Messinstrumente

Folgende Konstrukte wurden mit einem papierbasiertem Fragebogen in der berichteten Reihenfolge gemessen.

Die Einstellung zu inklusivem Unterrichten wurden mit der Selbsteinschätzungsskala EFI-L von Seyfried und Heyl (2016) gemessen, wobei lediglich die Subskala zur Bereitschaft für inklusiven Unterricht ausgewählt wurde, da die Studierenden noch nicht im Lehrberuf eingemündet waren. Die verwendete Subskala EFI-L erfasst die Einstellung mit fünf Items auf einer sechsstufigen Antwortskala von *1 = stimme ganz und gar nicht zu* bis *6 = stimme voll und ganz zu*. Enthalten sind Items zur affektiven Einstellungskomponente, zum Beispiel »Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst.« (rekodiert) sowie zur kognitiven Einstellungskomponente, zum Beispiel »Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.« Die Reliabilität betrug für die Interventionsgruppe  $\alpha_{t1/t2} = 0,75/0,62$  und für die Kontrollgruppe  $\alpha_{t1/t2} = 0,68/0,75$ .

Das Selbstkonzept wurde mit der Lehrkräfte-Selbsteinschätzungsskala zum diagnostischen Selbstkonzept (LSD) von Wedel und Müller (2017) gemessen. 15 Items erfassen auf einer Antwortskala von *1 = trifft gar nicht zu* bis *4 = trifft genau zu*, wie die Studierenden ihre Fähigkeiten in pädagogischer Diagnostik einschätzen, zum Beispiel »Ich kann Instrumente zur Erfassung von Lernvoraussetzungen einsetzen (z. B. Beobachtungsbögen, Tests).« Die Reliabilität der Skala betrug für die Interventionsgruppe  $\alpha_{t1/t2} = 0,94/0,91$  und für die Kontrollgruppe  $\alpha_{t1/t2} = 0,91/0,91$ .

Das Wissen zu pädagogischer Diagnostik wurde mit einem objektiven Wissenstest zum pädagogischen Diagnosewissen (PDW) von Wedel und Müller (2016) erfasst. Der PDW erfasst kognitive Fähigkeiten im Erkennen, Verstehen und Anwenden in den fünf aufeinander folgenden Inhaltsbereichen: Urteilsfehler, Feedback, Ablauf pädagogischer Diagnostik, individuelle Lernvoraussetzungen und Testgütekriterien. In der

vorliegenden Studie werden die kognitiven Fähigkeiten im Verstehen analysiert, da diese den Kriterien hoher kognitiver Elaboration im ELM entsprechen. Das Verstehen der zentralen Inhaltbereiche des Diagnosewissens wurden mit zehn Multiple-Choice-Items (zwei Items je Inhaltbereich) erfasst, zum Beispiel »Sie korrigieren einen schriftlichen Test Ihrer Klasse. Die ersten zehn Tests fallen durchgehend schlecht aus. Worauf achten Sie bei der weiteren Korrektur besonders?«. Jedes Item wurde entweder als richtig oder falsch codiert, sodass im Bereich des Verstehens maximal zehn Punkte erreicht werden konnten (Range 0–10). Da der Test in zwei parallelen Versionen vorliegt, konnten Testwiederholungseffekte ausgeschlossen werden.

### 5.3 Analyseverfahren und messwiederholte Korrelation

Die Hypothesen wurden mit Korrelationsanalysen und Unterschiedstests ( $t$ -Tests für Korrelations- und Regressionskoeffizienten) geprüft. Eine methodische Herausforderung liegt dabei in der Kombination aus Zusammenhangsanalyse, der vorliegenden Datenstruktur und der kleinen Stichprobe.

Zusammenhangsanalysen (z. B. Korrelationen und Regressionen) basieren auf der Annahme unabhängiger Residuen bzw. Messfehler (Eid, Gollwitzer und Schmidt 2011). Mit anderen Worten dürfen zwar die gemessenen Konstrukte miteinander korrelieren, nicht aber die individuellen Abweichungen vom Erwartungswert, die bei der Datenerhebung entstehen. Diese Annahme kann in bestimmten Situationen allerdings nicht getroffen werden, beispielsweise wenn die Datenerhebung für einen Teil der Stichprobe systematisch durch Störgrößen beeinflusst wird oder wenn von ein- und derselben Person mehrfach Messwerte erhoben werden. Die paarweise Abhängigkeit durch Messwiederholung ist dabei der häufigste Fall und trifft auch für die vorliegende Studie zu.

Für größere Stichproben kann diese Autokorrelation als eigener Term in Modelle integriert und die eigentliche Zusammenhangsmessung davon bereinigt werden, zum Beispiel in Multi-Level-Modellen, latenten Wachstumskurvenmodellen oder Autoregressiven Distributed Lag Modellen (ARDL). Da diese Modelle für kleine Stichproben nicht identifizierbar sind, braucht es andere Strategien, um mit einer Verletzung der Unabhängigkeit von Residuen umzugehen.

Nicht in der Standardliteratur behandelt ist das speziell für Einschränkungen in der Unabhängigkeit der Residuen entwickelte messwiederholte Korrelationsmaß  $r_{rm}$  (Bakdash und Marusich 2017; Bland und Altman 1995). Da die Darstellung von  $r_{rm}$  in Bland und Altman (1995) nicht ausformuliert ist und in Bakdash und Marusich (2017) nachkorrigiert wurde, erfolgt an dieser Stelle die vollständige Fassung (siehe auch: Bakdash und Marusich 2019).

Die messwiederholte Korrelation  $r_{mm}$  modelliert den Zusammenhang von Konstrukten als einfaktorische Kovarianzanalyse (ANCOVA). Während in der Varianzanalyse üblicherweise Unterschiede zwischen Personengruppen getestet werden, sieht  $r_{mm}$  vor, dass jede Person eine >Gruppe< bzw. einen Faktor ( $j$ ) bildet und die paarweise abhängigen Messwerte einer Person eines Konstrukts die >Gruppenmitglieder< bzw. Faktorstufen ( $i$ ). Das zweite Konstrukt ist die Kovariate. Um einen für alle Personen geltenden Zusammenhang zu schätzen, wird eine, für *alle* Messwiederholungspaare am besten passende Beziehung zwischen den zwei korrelierenden Konstrukten geschätzt, das heißt eine Schar von Regressionsgeraden mit gleichem Anstieg, aber unterschiedlichem Schnittpunkt mit der  $y$ -Achse. Mit anderen Worten wird die Varianz zwischen den Personen genutzt, um den durch die autokorrelative Datenstruktur veränderten Zusammenhang zu korrigieren.

Es sei:

$$Y_{ij} = \mu + \tau_j + \beta(X_{ij} - \bar{X}) + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

mit

$Y_{ij}$  ... der Messwert der abhängigen bzw. ersten Variable für den  $i$ -ten Messwert im  $j$ -ten Faktor, mit  $j = 1 \dots p$ ,  $i = 1 \dots q$

$\mu$  ... der Gesamtmittelwert  $\bar{Y}_{ij}$

$\tau_j$  ... der Effekt des  $j$  Faktors (Person)

$\beta$  ... der Anstieg der Kovariate bzw. der zweiten Variable

$X_{ij}$  ... der Messwert der Kovariate für den  $i$ -ten Messwert im  $j$ -ten Faktor

$\bar{X}$  ... der Mittelwert aller Werte  $X_{ij}$

$\varepsilon_{ij}$  ... der Messfehler

berechnet durch

$$\mu = \frac{\sum_{i=1}^q \sum_{j=1}^p (Y_{ij})}{qp}, \text{ mit } qp \dots \text{ Anzahl der gemessenen Werte in } Y_{ij}$$

$$\tau_j = \sum_{j=1}^p (\bar{Y}_{.j} - \mu), \text{ mit } \bar{Y}_{.j} \dots \text{ der Mittelwert des } j\text{-ten Faktors}$$

$\beta$  = Schätzung durch Ordinary Least Squares (OLS) für alle Messwertpaare

$$\varepsilon_{ij} = \sum_{i=1}^q \sum_{j=1}^p (Y_{ij} - \bar{Y}_{.j})$$

Der Korrelationskoeffizient  $r_{rm}$  wird anschließend durch die Varianzanteile der Kovariate und der Residuen berechnet.

$$r_{rm} = \sqrt{\frac{SAQ \text{ der Kovariate}}{SAQ \text{ der Kovariate} + SAQ \text{ der Residuen}}} \quad (2)$$

mit

SAQ ... Summe der Abweichungsquadrate bzw. ‚sum of squares‘ (SS)

berechnet durch

klassische Schritte der Kovarianzanalyse (Rasch und Schott 2018, 495), die auch in statistischer Standardsoftware implementiert sind.

Das Vorzeichen des Anstiegs  $\beta$  der Kovariate bestimmt dabei das Vorzeichen des Korrelationskoeffizienten. Der Parameter  $r_{rm}$  bewegt sich zwischen  $-1$  und  $+1$  und ist analog zu Pearson's  $r$  zu interpretieren. Bei  $-1$  liegt ein perfekter negativer Zusammenhang zwischen zwei Konstrukten vor, bei  $+1$  ein perfekter positiver Zusammenhang und bei  $0$  kein Zusammenhang. Darüber hinaus zeigt der Anstieg  $\beta$  auch die Veränderung des Zusammenhangs für die jeweiligen Personen an.

#### 5.4 Berechnungsschritte für $r_{rm}$ in Statistiksoftware

Die Berechnung von  $r_{rm}$  kann sowohl in SPSS als auch in R erfolgen (hier dargestellt mit SPSS 25 und R 3.5.1). Für beide Programme müssen die Daten im Langformat vorliegen, das heißt, die Messwertpaare der Konstrukte bekommen für jede Messwiederholung eine eigene Datenzeile, die um die personenidentifizierende Variable, zum Beispiel ein anonymisierter Code, ergänzt wird. Insgesamt sollten dementsprechend drei Datenspalten vorliegen (personenidentifizierende Variable, erste Variable [aV], zweite Variable [Kovariate]). Für jede Person entspricht die Anzahl der Datenzeilen dann der Anzahl der Messwiederholungen, wobei die personenidentifizierende Variable in jeder Datenzeile wiederholt wird.

In SPSS:

1. Analysieren > Allgemeines Lineares Modell > Univariat
2. Erste Variable als abhängige Variable eingeben, zweite Variable als Kovariate und personenidentifizierende Variable als festen Faktor. OK klicken.
3. Im Output der Tabelle »Test auf Zwischensubjekteffekte« in der Spalte »Quadratsumme vom Typ III« die Werte der Kovariate und Fehler entnehmen.
4. In Gleichung 2 einsetzen und Vorzeichen anpassen.

In R:

1. Paket *rmcorr* (Bakdash und Marusich 2017) laden und Datensatz einlesen
2. Funktion *rmcorr* aufrufen (siehe Hilfedatei des Pakets) und Datensatz sowie Variablennamen einfügen. Ausführen.

## 5.5 Ergebnisse

Deskriptiv gaben die Lehramtsstudierenden eine eher positive Einstellung zu Inklusion an und hatten mittlere bis eher geringe kognitive Fähigkeiten in Bereich Verstehen des Diagnosewissens (siehe Tabelle 1).

	Alle Teilnehmenden		Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	t1 n = 63	t2 n = 44	t1 n = 23	t2 n = 18	t1 n = 40	t2 n = 26
EFI-L	3.35 (0.91)	3.38 (0.77)	3.69 (0.99)	3.73 (0.67)	3.15 (0.81)	3.14 (0.75)
PDW-V	3.86 (1.52)	4.28 (1.83)	4.04 (1.52)	5.44 (1.15)	3.75 (1.53)	3.44 (1.78)
LSD	2.59 (0.59)	2.87 (0.42)	2.49 (0.62)	2.92 (0.43)	2.65 (0.57)	2.83 (0.42)

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für alle Teilnehmenden und Interventions- und Kontrollgruppe (*Anmerkungen:* t1 = Erster Messzeitpunkt, t2 = Zweiter Messzeitpunkt, EFI-L = Einstellungen zur Bereitschaft inklusiven Unterrichts Skala 1–6, PDW-V = Wissen zu pädagogischer Diagnostik Verstehen Skala 1–10, LSD = Lehrkräfte Selbsteinschätzung zum diagnostischen Selbstkonzept Skala 1–4)

*Mann-Whitney-U* Tests ergaben, dass sich die Interventions- und Kontrollgruppe zu  $t_1$  in den Einstellungen zu inklusivem Unterrichten unterschieden (EFI-L,  $z = 2,084$ ,  $p = 0,037$ ), nicht aber im Diagnosewissen (PDW-V,  $z = 0,497$ ,  $p = 0,497$ ) oder im diagnostischen Selbstkonzept (LSD,  $z = -0,858$ ,  $p = 0,391$ ). Zu  $t_2$  unterschieden sich die Gruppen in Bezug auf EFI-L ( $z = 2,463$ ,  $p = 0,014$ ) und auf das PDW-V ( $z = 3,718$ ,  $p < 0,001$ ), aber nicht in Bezug auf LSD ( $z = 0,778$ ,  $p = 0,737$ ).

## 5.6 Zusammenhangsanalysen

Hypothese a betraf die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen Einstellungen zu inklusivem Unterrichten, Diagnosewissen und dem diagnostischen Selbstkonzept. Die Prüfung erfolgte mit einer messwiederholten Korrelation  $r_{rm}$  in der Interventions- und Kontrollgruppe.

Die zum Teil beträchtlichen Autokorrelationen zwischen den zwei Messzeitpunkten betragen in der Kontrollgruppe EFI-L  $r = 0,455$ ,  $p = 0,044$ ; PDW-V  $r = 0,270$ ,  $p = 0,236$ ; LSD  $r = 0,209$ ,  $p = 0,376$  und in der Interventionsgruppe EFI-L  $r = 0,288$ ,  $p = 0,318$ ; PDW-V  $r = -0,006$ ,  $p = 0,982$ ; LSD  $r = 0,552$ ,  $p = 0,041$ . Dies ist eine typische Eigenschaft von reflektiven Konstrukten, die ohne Berücksichtigung im Schätzverfahren zu größeren Ungenauigkeiten führt. Die folgende Tabelle stellt die messwiederholte Korrelation, die diese autokorrelative Struktur berücksichtigt, möglichen Pearson Korrelationen, die diese Datenstruktur nicht berücksichtigt, zur Veranschaulichung gegenüber (siehe Tabelle 2).

		Kontrollgruppe		Interventionsgruppe	
		EFI-L	PDW-V	EFI-L	PDW-V
PDW-V	$r_{ignore}$	.167 (.218)		.076 (.658)	
	$r_{meanbetween}$	.171 (.312)		.171 (.321)	
	$r_{mean within}$	.170 (.294)		.003 (.989)	
	$r_{rm}$	.202 (.436)		.262 (.366)	
LSD	$r_{ignore}$	.391 (.001)	-.079 (.565)	.471 (.002)	.081 (.641)
	$r_{meanbetween}$	.398 (.002)	-.049 (.812)	.477 (.029)	-.099 (.696)
	$r_{mean within}$	.253 (.115)	-.166 (.313)	.563 (.005)	-.252 (.259)
	$r_{rm}$	.667 (.001)	.313 (.221)	-.126 (.652)	.505 (.065)

Tabelle 2: Korrelationen in Pearsons  $r$  zwischen Einstellungen, Wissen und Selbstkonzept und zugehörige p-Werte (in Klammern) (*Anmerkungen*: EFI-L = Einstellungen zur Bereitschaft inklusiven Unterrichts Skala 1–6, PDW-V = Wissen zu pädagogischer Diagnostik Verstehen Skala 1–10, LSD = Lehrkräfte Selbsteinschätzung zum diagnostischen Selbstkonzept Skala 1–4)

Dafür wurden folgende Pearson Korrelationen gebildet, die sich auch in der Forschungsliteratur zu Interventionen für Einstellungsänderungen im Bereich schulischer Inklusion finden (z. B. Batsiou et al. 2008), jedoch zu fehlerhaften Ergebnissen führen können: Die Korrelation ( $r_{ignore}$ ) behandelt jeden Datenpunkt als ein vollständiges Element der Population, das heißt, es wird ignoriert, dass mehrere Datenpunkte von

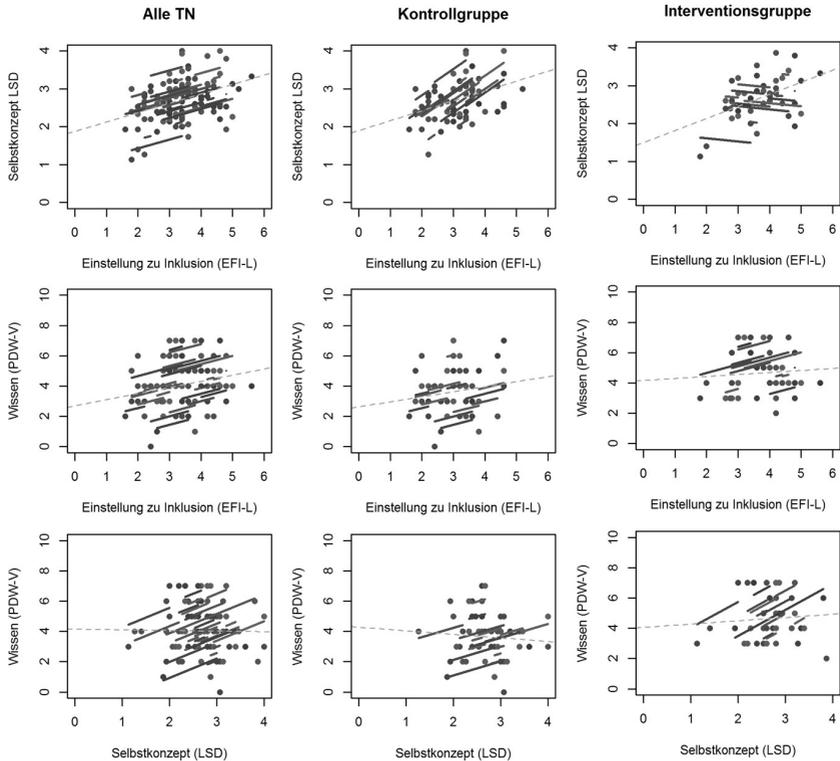


Abbildung 1: Streudiagramme für Einstellung zu Inklusion, Diagnosewissen und diagnostisches Selbstkonzept (Anmerkung: In den Streudiagrammen stellt jeder Punkt einen Messwert einer Person zu einem Messzeitpunkt dar. Die Messwertpaare, d.h. Personen, sind durch Graustufen unterschieden, Pearson-Korrelationen ohne Berücksichtigung der Dtaenstruktur sind mit einer gestrichelten Linie eingezeichnet. Die Funktionsschar der messwiederholten Korrelation ist mit durchgezogenen Linien eingezeichnet.)

derselben Person stammen und daher autokorreliert sind. Die Korrelation ( $r_{mean\_within}$ ) behandelt die Mittelwerte der messwiederholten Datenpunkte jeder Person als vollständiges Element der Population, das heißt, es werden für jede Person für jedes Konstrukt zuerst ein Mittelwert aller für diese Person verfügbaren Datenpunkte gebildet und anschließend diese Mittelwerte korreliert. Für die Korrelation ( $r_{mean\_between}$ ) werden zuerst Korrelationen der Konstrukte innerhalb jedes Messzeitpunktes berechnet und dann deren Mittelwert gebildet.

Eine besonders deutliche Abweichung besteht zwischen  $r_{ignore}$  und  $r_{im}$ . Trägt man beide grafisch in ein Streudiagramm ein (siehe Abbildung 1), fällt insbesondere der Zusam-

menhang zwischen dem diagnostischen Selbstkonzept und der Einstellung zu Inklusion in der Interventionsgruppe sowie der Zusammenhang zwischen dem Diagnosewissen und dem diagnostischen Selbstkonzept in der Kontrollgruppe auf. Beide Zusammenhänge zeigen ein Simpson Paradoxon (Kievit, Frankenhuis, Waldorp und Borsboom 2013), das heißt, auf Populations- und auf Individualebene bestehen gegenläufige Zusammenhänge. In der Interventionsgruppe zeigte sich etwa, dass auf Ebene der Gesamtgruppe ein positiver Zusammenhang zwischen Einstellung und Selbstkonzept besteht. Korrekt auf Individualebene gemessen war dieser Zusammenhang jedoch negativ (siehe Abbildung 1).

In der Kontrollgruppe gab es einen mittleren, aber nicht signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem Diagnosewissen und den Einstellungen zu inklusivem Unterrichten ( $r_{mm} = 0,202, p = 0,436$ ). Dagegen gab es einen großen, signifikanten positiven Zusammenhang der Einstellungen zu inklusivem Unterrichten mit dem diagnostischen Selbstkonzept ( $r_{mm} = 0,667, p = 0,001$ ). Diagnosewissen und diagnostisches Selbstkonzept hatten einen mittleren positiven, aber nicht signifikanten Zusammenhang ( $r_{mm} = 0,311, p = 0,221$ ).

In der Interventionsgruppe war der Zusammenhang zwischen dem Diagnosewissen und den Einstellungen zu inklusivem Unterrichten positiv und von mittlerer Größe, aber nicht signifikant ( $r_{mm} = 0,262, p = 0,366$ ). Ein negativer, aber nicht signifikanter Zusammenhang bestand zwischen der Einstellung zu Inklusion und dem diagnostischen Selbstkonzept ( $r_{mm} = -0,126, p = 0,652$ ). Dagegen zeigte sich ein großer und marginal signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem diagnostischen Selbstkonzept und dem Diagnosewissen ( $r_{mm} = 0,505, p = 0,065$ ).

Insgesamt kann Hypothese a trotz der positiven mittleren Effektgrößen nur für den Zusammenhang von Einstellungen zu inklusivem Unterrichten und dem diagnostischen Selbstkonzept für die Kontrollgruppe und für den Zusammenhang von Diagnosewissen und diagnostischem Selbstkonzept in der Interventionsgruppe bestätigt werden.

## 5.7 Unterschiedstests und Zusammenhangsveränderungen

Hypothese b trifft die Aussage, dass die Zusammenhänge in der Interventionsgruppe größer ausfallen als in der Kontrollgruppe. Zur Prüfung wurden  $z$ -Tests für Korrelationsunterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe berechnet (Eid, Gollwitzer und Schmidt 2011, 547).

Im Korrelationsmaß  $r_{mm}$  bestand kein Unterschied zwischen den Gruppen für den Zusammenhang von PDW-V und EFI-L ( $z = -0,229, p = 0,410$ ), aber ein signifikanter Unterschied für den Zusammenhang von LSD und EFI-L ( $z = -3,358, p < 0,001$ ). Für den Zusammenhang von PDW-V und LSD bestand kein Unterschied zwischen den Gruppen ( $z = -0,836, p = 0,201$ ).

Insgesamt kann Hypothese b daher nur für den Zusammenhang von Einstellung zu Inklusion mit dem diagnostischen Selbstkonzept beibehalten werden.

Hypothese c trifft die Aussage, dass die Zusammenhänge in Interventionsgruppe stärker wachsen als in der Kontrollgruppe. Zur Prüfung wurden Unterschiede zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe in der Veränderung der Korrelationsmaße durch  $t$ -Tests für den Anstieg der Kovariate, das heißt, für den  $\beta$ -Koeffizienten berechnet (Cohen et al. 2003). Damit können Aussagen über Unterschiede in den Veränderungen von Zusammenhängen getroffen werden, was üblicherweise nur mit latenten Wachstumskurvenmodellen und entsprechend umfangreichen Stichproben möglich ist. In Simulationsstudien liegt die für eine ausreichende Teststärke benötigte Stichprobengröße für Wachstumskurvenmodelle bei 200 bis 500 Personen mit vier bis sechs Messzeitpunkten (Hamilton und Hancock 2003) und für ANCOVAs bei 30 bis 60 Personen (Seaman, Algina und Oljenik 1985). Trotz dieses großen Vorteils hat das Verfahren des  $\beta$ -Vergleichs aber auch typische Einschränkungen manifester Modellspezifikation, beispielsweise werden Messfehler und Methodenfaktoren nicht explizit geschätzt.

Zwischen den Gruppen bestand ein Unterschied in der Veränderung im Zusammenhang von EFI-L und LSD ( $t(67) = 2,104, p = 0,039$ ). In der Interventionsgruppe sank dieser Zusammenhang im Verlauf des Semesters ab ( $\beta = -0,08$ ), während er in der Kontrollgruppe anstieg ( $\beta = 0,57$ ) (siehe Abbildung 1). Für die Veränderung des Zusammenhangs von PDW-V und EFI-L sowie von PDW-V und LSD bestand dagegen kein Unterschied zwischen den Gruppen ( $\beta_{\text{Interventionsgruppe}} = 0,57, \beta_{\text{Kontrollgruppe}} = 0,53, t(57) = 0,046, p = 0,964; \beta_{\text{Interventionsgruppe}} = 1,72, \beta_{\text{Kontrollgruppe}} = 0,93, t(57) = 0,398, p = 0,692$ ).

Hypothese c kann daher nur für den Zusammenhang von Einstellung zu inklusivem Unterrichten und diagnostischem Selbstkonzept beibehalten werden.

## 6 Diskussion

### 6.1 Zusammenhänge von Diagnosewissen, Einstellung zu inklusivem Unterrichten und diagnostischem Selbstkonzept

#### *Diagnosewissen und Einstellung zu inklusivem Unterrichten*

In beiden Untersuchungsgruppen konnte ein mittlerer positiver, aber nicht signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Die Richtung dieses Zusammenhangs entspricht den Modellen professioneller Lehrkompetenz. Dabei bestand weder ein Gruppenunterschied in der Stärke des Zusammenhangs noch in dessen Anstieg im Semesterverlauf. Die Ergebnisse entsprechen also nur eingeschränkt den Aussagen des ELM. Es kann zu-

dem entgegen empirischen Ergebnissen des ELM zu selbstgesteuertem Lernen (Darke et al. 1998; Wenden 1998) nicht davon ausgegangen werden, dass POL eine wirksamere Methode zur stärkeren Verknüpfung von Diagnosewissen und Einstellungen zu inklusivem Unterrichten darstellt als instruktionsbasiertes Lernen. Eine Erklärung dafür liegt in der Verfügbarkeit starker Argumente in Form wissenschaftlicher Evidenz in beiden Untersuchungsgruppen. Möglicherweise überschattete dies den Effekt des selbstgesteuerten Lernens.

### *Diagnostisches Selbstkonzept und Einstellung zu inklusivem Unterrichten*

Während in der Kontrollgruppe ein starker signifikant positiver Zusammenhang bestand, konnte in der Interventionsgruppe ein schwacher negativer Zusammenhang festgestellt werden. Zwischen den Gruppen war sowohl dieser Unterschied signifikant als auch dessen Veränderung. Dabei wuchs der Zusammenhang in der Kontrollgruppe, während er in der Interventionsgruppe schrumpfte. Besonders letzteres Ergebnis widerspricht der Aussage der >functional matching< Hypothese des ELM. Eine mögliche Erklärung dafür ist die Zusammenarbeit in den POL-Kleingruppen. Die Lehramtsstudierenden waren mit der Methode nicht vertraut und zeigten anfänglich Schwierigkeiten in der Festlegung gemeinsamer Lernziele und der Strukturierung von Diskussionen. Wie Brownell und andere (2006) anmerken, braucht gelingende Kooperation zwischen Lehrkräften kontextspezifische Kommunikationsfähigkeiten, da sich pädagogische und diagnostische Handlungs- und Entscheidungsstrategien zwischen angehenden Lehrkräften unterscheiden können. Es ist plausibel anzunehmen, dass Diskussionen über Maßnahmen im Bereich schulischer Inklusion Konfliktpotenzial in sich tragen, was die wahrgenommene Gruppenzugehörigkeit verringern kann.

### *Diagnostisches Selbstkonzept und Diagnosewissen*

In beiden Gruppen bestand ein theoriekonformer mittlerer bis großer positiver Zusammenhang, der jedoch nur in der Interventionsgruppe signifikant wurde. Dabei bestand kein Unterschied zwischen den Gruppen und ebenfalls kein Unterschied bzgl. der Zusammenhangsveränderung. Auch hier kann also nicht von einem differenziellen Effekt von POL ausgegangen werden.

## **6.2 Evidenz zu Diagnosewissen und dem Selbstkonzept als Basis der Einstellung zu inklusivem Unterrichten**

Die evidenzbasierte Konstruktion von Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterrichten stellt ein wichtiges Lernfeld für die Lehrkräftebildung dar. Die vorliegende Interventionsstudie trägt zwei zentrale Ergebnisse zu dieser Diskussion bei.

Die bisherigen Forschungsbefunde zum querschnittlichen Zusammenhang von Diagnosewissen und Einstellung zu inklusivem Unterrichten entsprachen auf deskriptiver Ebene den Ergebnissen der vorliegenden Studie. Während in bisherigen Studien oft auf Selbsteinschätzungen zum Wissen zurückgegriffen wurde (z. B. Sermier Desmontet, Benoit und Bless 2011), zeigt die vorliegende Studie ähnliche deskriptive Zusammenhänge auch mit einem objektiven Wissenstest und einer stringenteren statistischen Analyse. Darüber hinaus konnte auf deskriptiver Ebene ein wachsender Zusammenhang dieser Konstrukte im Lernverlauf festgestellt werden. Dieser Befund unterstützt die konzeptuelle Annahme der Modelle professioneller Lehrkompetenz, dass Diagnosewissen eine Grundlage der Einstellung zu inklusivem Unterrichten bildet. Dieses Ergebnis bestand unabhängig von dem Format, in dem Lehramtsstudierende Wissen zu pädagogischer Diagnostik erwarben.

Demgegenüber waren der Zusammenhang von Selbstkonzept und Einstellungen zu inklusivem Unterrichten sowie dessen Veränderung vom Lernformat abhängig. Der schrumpfende Zusammenhang in der Gruppe mit selbstgesteuertem Lernen zeigt exemplarisch, dass Lerngelegenheiten mit dem Ziel der Vermittlung von Diagnosewissen nicht in jedem Fall zu einer Verknüpfung von diagnostischem Selbstkonzept und Einstellungen zu inklusivem Unterrichten führen. Möglicherweise braucht es dazu besondere Instruktions- oder Reflexionsformen, die in den untersuchten Lerngelegenheiten nicht angeboten wurden. Ein Hinweis darauf ist etwa, dass eigene Vorerfahrungen mit inklusiven Kontexten zu den stärksten Einstellungsprädiktoren gehören (de Boer, Pijl und Minnaert 2011). Zu diesen Erfahrungen und ihrer Reflexion bieten etwa die Praxisanteile der Lehramtsausbildung ein großes Potenzial.

Studien zum Übergang angehender Lehrkräfte in die schulpraktische Arbeitswelt zeigen aber auch, dass sich häufig eine starke Orientierung an vorgefundenen Unterrichtsskripts, pädagogischen Praktiken und schulinternen Normen einstellt (Hargreaves 2000; Santagata und Yeh 2016). Diese Studien stellen für das Thema der Evidenzbasierung in Frage, welche Wirksamkeitskriterien in der Entwicklung von Lerngelegenheiten angelegt werden. Im Hinblick auf diese Instabilität erworbener Kompetenzen besteht dringender Bedarf an wissenschaftlicher Evidenz, die über Angebots-Nutzen-Modelle für den Zeitraum der Kompetenzvermittlung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung hinausgeht.

### **6.3 Messwiederholte Korrelation und manifeste Wachstumskurvenmodelle**

Die Berechnung von Zusammenhangsveränderung, das heißt des Unterschieds oder Zusammenhangs von Zusammenhängen über die Zeit oder zwischen Gruppen stellt

mit klassischen probabilistischen Modellen hohe Anforderungen an die Stichprobe und mit bayesianischen Modellen hohe Anforderungen an methodische Kenntnisse. Die messwiederholte Korrelation und das manifeste Wachstumskurvenmodell bieten einen Kompromiss an, der wünschenswerte Eigenschaften beider Modelle vereint und für die Anwendung in der Lehrkräftebildungsforschung hinnehmbare Einschränkungen aufweist. Die Berechnung und Prüfung des Wachstums oder Schrumpfens von Zusammenhängen in kleinen Stichproben eröffnet der Lehrkräftebildung die Untersuchung von Fragestellungen, die unter den strukturellen Bedingungen des Bildungssystems für angehende Lehrkräfte anderweitig nicht an jedem Standort der Lehrkräftebildung möglich wäre. Da bisher nur wenige Untersuchungen im Bildungsbereich mit dieser Messgröße vorliegen, können Einschätzungen zur Effektgröße nur durch den Vergleich mit verwandten Korrelationsmaßen getroffen werden. Da die messwiederholte Korrelation in anderen Wissenschaftsbereichen (z. B. Medizin, Biologie) bereits zunehmend genutzt wird, ist dies jedoch auch in der empirischen Bildungsforschung absehbar.

#### 6.4 Grenzen der Studie

Die Zusammenhangsanalysen betreffen einen sehr spezifischen Kontext, aus dem nicht ohne weiteres auf andere Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung geschlossen werden kann. Wünschenswert wären weitere Stichproben, in denen Diagnosewissen mit anderen didaktischen Methoden vermittelt wird oder aber mit derselben Methode in einem anderen institutionellen Kontext. Es ist nicht auszuschließen, dass die ermittelten Zusammenhänge charakteristisch für die spezifische Stichprobe sind.

Die geringe Stichprobengröße bedeutet für viele der gezeigten Zusammenhänge eine Unsicherheit in Bezug auf ihre Signifikanz. Die berechneten Zusammenhänge fallen deskriptiv durchgängig in die theoretisch zu erwartende Richtung aus, sie können jedoch nicht mit hinreichender Sicherheit angenommen werden. Da die Effektgrößen jedoch zum Teil als sehr groß eingestuft werden können, sollte der Signifikanzwert nicht als einziges Kriterium in die Interpretation einbezogen werden.

Darüber hinaus konnten die Teilnehmenden aus studienorganisatorischen Gründen nicht randomisiert zur Interventions- und Kontrollgruppe zugeordnet werden. Diese Limitation wirkt jedoch weniger gewichtig, da die Gruppen in den gemessenen Konstrukten zum ersten Messzeitpunkt eine gute Vergleichbarkeit zeigten.

Dass die Einstellungsskala nur akzeptable Reliabilitäten aufwies, ist möglicherweise auf die kleine Stichprobengröße im Verhältnis zur Anzahl der Items zurückzuführen. Da die Skala umfangreich validiert wurde, kann jedoch von ihrer prinzipiellen Zuverlässigkeit ausgegangen werden. Darüber hinaus wurde die Einstellung zu inklusivem Unterrichten vor dem Wissenstest abgefragt, um eine Konfundierung auszuschließen.

Mit dem diagnostischen Selbstkonzept wurde nur eine Facette des professionellen Selbstkonzepts von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften gemessen, die jedoch konzeptionell in einem wichtigen Zusammenhang mit dem Diagnosewissen steht. Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung, in der überwiegend nur eines dieser Konstrukte gemessen wird, stellt dies jedoch einen Erkenntnisgewinn dar.

Da keine weiteren Messzeitpunkte vorliegen, bleibt auch offen, inwiefern sich der Zusammenhang zwischen Diagnosewissen und Einstellung zu inklusivem Unterrichten durch Praxiserfahrungen im Schulkontext verändert. Denkbar wäre sowohl ein Anstieg des Zusammenhangs in Anlehnung an die Kontakthypothese (Allport 1954), als auch ein Abfall durch den sogenannten >Praxisschock<.

## 6.5 Ausblick

Die Förderung inklusionsbejahender Einstellungen ist eine zentrale Voraussetzung für lernwirksames Unterrichten in heterogenen Klassen. Aktuelle Modelle professioneller Lehrkompetenzen konzipieren diagnostische Kompetenz als eine Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichtshandeln in inklusiven Kontexten. Die vorliegende Studie zeigt zum Teil starke positive, aber nicht signifikante Zusammenhänge mit Konstrukten aus dem Bereich pädagogischer Diagnostik. Im Bezug auf das Lernformat kann daher nur vorsichtig interpretiert werden, dass selbstgesteuertes Lernen dabei hilft, diesen Zusammenhang zu steigern. Daran anknüpfend stellt sich die generelle Frage zum Effekt der Kooperation von Lehrkräften im Kontext schulischer Inklusion. Meta-Analysen zu Effekten von Kooperation unter Lehrkräften im allgemeinen Schulbetrieb deuten auf eine Reduktion von Stress und Resignation hin (Vangrieken, Meredith, Packer und Kyndt 2017). In Anbetracht der Befürchtungen vieler Lehrkräfte bzgl. inklusiven Unterrichtens könnte der positive Effekt von Kooperation möglicherweise bereits in der Lehrkräftebildung aufgebaut werden. Denkbar ist etwa die Implementation didaktischer Modelle zur Zusammenarbeit von Lehramtsstudierenden mit an inklusionsorientierten Schulen tätigen Lehrkräften. Weitere empirische Forschung im Kontext inklusiven Unterrichtens bietet das Potenzial zu einer grundlegend evidenzbasierten Professionalisierung der Lehrkräftebildung.

## Literatur

- Allport, Gordon Willard. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Amrhein, Bettina. 2011. *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Avramidis, Elias, Phil Bayliss und Robert Burden. 2002. »Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England.« *International Journal of Inclusive Education* 6, no.2: 143–163.
- Avramidis, Elias, und Brahm Norwich. 2002. »Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature.« *European journal of special needs education* 17, 2: 129–147.
- Bakdash, Jonathan Z., und Laura R. Marusich. 2017. »Repeated measures correlation.« *Frontiers in psychology* 8, 456 (April): 1–13.
- Bakdash, Jonathan Z., und Laura R. Marusich. 2019. »Corrigendum: Repeated Measures Correlation.« *Frontiers of Psychology* 10, 1201 (Mai): 1–2.
- Batsiou, Sofia, Evangelos Bebetos, Panos Panteli und Panagiotis Antoniou. 2008. »Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools.« *International Journal of Inclusive Education* 12, 2: 201–219.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 4: 469–520.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2011. »Das Kompetenzmodell von COACTIV.« In *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, herausgegeben von Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 29–53. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bland, J. Martin, und Douglas G. Altman. 1995. »Calculating correlation coefficients with repeated observations: part 1 Correlation within subjects.« *BMJ* 310: 446.
- Bohner, Gerd, und Michaela Wänke. 2002. *Attitudes and Attitude Change: Social Psychology*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bromme, Rainer, Michael Jäger und Manfred Prenzel. 2014. »Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 4: 3–54.
- Bromme, Rainer, Manfred Prenzel und Michael Jäger. 2016. »Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, 1: 129–146.
- Brownell, Mary T., Alyson Adams, Paul Sindelar, Nancy Waldron und Stephanie Vanhover. 2006. »Learning from collaboration: The role of teacher qualities.« *Exceptional Children* 72, no.2: 169–185.
- Carpenter, Christopher J.. 2015. »A meta-analysis of the ELM's argument quality× processing type predictions.« *Human Communication Research* 41, 4: 501–534.
- Cohen, Jacob, Patricia Cohen, Stephen G. West und Leona S. Aiken. 2003. *Applied multiple correlation/regression analysis for the social sciences*. London: Routledge.
- Darke, Peter R., Shelly Chaiken, Gerd Bohner, Sabine Einwiller, Hans-Peter Erb und J. Douglas Hazlewood. 1998. »Accuracy motivation, consensus information, and the law of large numbers: Effects on attitude judgment in the absence of argumentation.« *Personality and Social Psychology Bulletin* 24, 11: 1205–1215.
- Darling-Hammond, Linda. 2017. »Teacher education around the world: What can we learn from international practice?« *European Journal of Teacher Education* 40, 3: 291–309.
- Davies, Philip. 1999. »What is evidence-based education?« *British journal of educational studies* 47, 2: 108–121.
- De Boer, Anke, Sip Jan Pijl und Alexander Minnaert. 2011. »Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature.« *International journal of inclusive education* 15, 3: 331–353.
- Demirel, Melek, und Miray Dağyar. 2016. »Effects of Problem-Based Learning on Attitude: A Meta-analysis Study.« *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 12, 8: 2115–2137.

- Eid, Michael, Mario Gollwitzer und Manfred Schmitt. 2011. *Statistik und Forschungsmethoden*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Ewing, Donna L., Jeremy J. Mosen und Stephan Kielblock. 2018. »Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires.« *Educational Psychology in Practice* 34, 2: 150–165.
- Fischer, Christian, Henrike Kopmann, David Rott, Marcel Veber und Horst Zeinz. 2014. »Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule.« *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* 4: 16–33.
- Fleming, Monique A., und Richard E. Petty. 2000. »Identity and persuasion: An elaboration likelihood approach.« In *Applied social research. Attitudes, behavior, and social context: The role of norms and group membership*, herausgegeben von D.J. Teddy und M. A. Hogg, 171–199. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ghanizadeh, Ahmad, Mohammad Jafar Bahredar und Seyed Reza Moeini. 2006. »Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers.« *Patient Education and Counseling* 63, 1–2: 84–88.
- Gopnik, Alison, und Joshua B. Tenenbaum. 2007. »Bayesian networks, Bayesian learning and cognitive development.« *Developmental science* 10, 3: 281–287.
- Greiten, Silvia, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Köninger. 2017. »Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen.« In *Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*, herausgegeben von Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Köninger, 14–36. Münster: Waxmann.
- Hamilton, Jennifer, Phillip E. Gagne und Gregory R. Hancock. 2003. »The Effect of Sample Size on Latent Growth Models.« Manuskript vorgestellt auf der Jahrestagung der American Educational Research Association, Chicago, 21.–25. April. Chicago: ERIC.
- Hargreaves, Andy. 2000. »Four ages of professionalism and professional learning.« *Teachers and Teaching* 6, 2: 151–182.
- Heinisch, Julia, Magdalena Sonnleitner und Astrid Rank. 2018. »Professionalisierung für Inklusionsituiertes Lernen in der universitären LehrerInnenbildung.« *Jahrbuch Grundschulforschung* 22: 296–302.
- Hellmich, Frank und Gamze Görel. 2014. »Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, 3: 227–240.
- Hillenbrand, Clemens, Conny Melzer und Junggyung Sung. 2014. »Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen.« *Theory and Practice of Education* 19, 2: 147–171.
- Kim, Ji-Ryun. 2011. »Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion.« *International Journal of Inclusive Education* 15, 3: 355–377.
- Klug, Julia, Simone Bruder, Augustin Kelava, Christiane Spiel und Bernhard Schmitz. 2013. »Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario.« *Teaching and Teacher Education* 30: 38–46.
- Klug, Julia, Simone Bruder und Bernhard Schmitz. 2016. »Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career?« *Teachers and Teaching* 22, no.4: 461–484.
- König, Johannes, Kristina Gerhard, Kai Kaspar und Conny Melzer. 2019. »Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente.« *Pädagogische Rundschau* 73, 1: 43–64.
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). Lehrerbildung

- für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf).
- Kurniawati, Farida, Anke A. De Boer, Alexander E. M. G. Minnaert und Frieda Mangunsong. 2014. »Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus.« *Educational Research* 56, 3: 310–326.
- Kurniawati, Farida, Anke A. De Boer, Alexander E. M. G. Minnaert und Frieda Mangunsong. 2017. »Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs.« *Educational Psychology* 37, 3: 287–297.
- Kuvac, Meltem, und Isil Koc. 2018. »The effect of problem-based learning on the metacognitive awareness of pre-service science teachers.« *Educational Studies* 21, 1: 1–21.
- Lavine, Howard, und Mark Snyder. 1996. »Cognitive processing and the functional matching effect in persuasion: The mediating role of subjective perceptions of message quality.« *Journal of Experimental Social Psychology* 32, 6: 580–604.
- Leipziger, Eva, Tobias Tretter und Markus Gebhardt. 2012. »Inklusion an oberfränkischen Grundschulen.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 10: 433–439.
- Lindmeier, Christian. 2014. »Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerbildung.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3: 84–97.
- Liu, Yingna, Jialing Li, Qiaolan Zheng, Charles M. Zaroff, Brian J. Hall, Xiuhong Li und Yuantao Hao. 2016. »Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China.« *BMC psychiatry* 16, 1: 142.
- Marsh, Herbert W., und Rhonda G. Craven. 2006. »Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives.« *Perspectives on psychological science* 1, 2: 133–163.
- Marx, Christian, Annika Goeze, Thamar Voss, Verena Hoehne, Viola Katharina Klotz und Josef Schrader. (2017). »Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, 1: 165–200.
- Mulholland, Sarah. 2016. »ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers (ASKAT): Development and validation of a new research instrument.« *International Journal of Educational Research* 77: 109–116.
- Mulholland, Sarah M., Therese M. Cumming und Jae Yup Jung. 2015. »Teacher attitudes towards students who exhibit ADHD-type behaviours.« *Australasian Journal of Special Education* 39, 1: 15–36.
- Mullen, Edward J. 2016. »Reconsidering the 'idea' of evidence in evidence-based policy and practice.« *European journal of social work* 19, 3–4: 310–335.
- OECD (2014). TALIS 2014 Results. An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing.
- Ohle, Annika, Nele McElvany, Holger Horz und Mark Ullrich. 2015. »Text-picture integration-Teachers' attitudes, motivation and self-related cognitions in diagnostics.« *Journal for educational research online* 7, 2: 11–33.
- Petty, Richard E., und John T. Cacioppo. 1986. »The elaboration likelihood model of persuasion.« *Advances in Experimental Social Psychology* 19: 123–205.
- Petty, Richard E., und Duane T. Wegener. 1998. »Matching versus mismatching attitude functions: Implications for scrutiny of persuasive messages.« *Personality and Social Psychology Bulletin* 24, 3: 227–240.
- Rasch, Dieter, und Dieter Schott. 2018. *Mathematical Statistics*. Oxford: Wiley.

- Retelsdorf, Jan, Johannes Bauer, S. Kristina Gebauer, Tabea Kauper und Jens Möller. 2014. »Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L).« *Diagnostica* 60: 98–110.
- Rey, Thomas, Hendrik Lohse-Bossenz, Albrecht Wacker und Vera Heyl. 2018. »Adaptive Planungskompetenz bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Befunde einer Pilotierungsstudie aus Baden-Württemberg.« *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* 1–2: 127–150.
- Sackett, David L., William MC Rosenberg, JA Muir Gray, R. Brian Haynes und W. Scott Richardson. 1996. »Evidence based medicine: what it is and what it isn't.« *BMJ* 312: 71–72.
- Santagata, Rossella, und Cathery Yeh. 2016. »The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence.« *ZDM* 48, 1–2: 153–165.
- Savage, Robert Samuel, und Ozlem Erten. 2015. »Teaching in Inclusive Classrooms: The Link Between Teachers Attitudes-Practices and Student Outcomes.« *Journal of Psychology & Psychotherapy* 5, 6: 1–7.
- Schum, David. 2012. »Classifying forms and combinations of evidence: Necessary in a science of evidence.« In *Evidence, inference and enquiry*, herausgegeben von P. Dawid, W. Twining und D. Vasilaki, 11–36. New York, NY: Oxford University Press.
- Schürer, Sina, Stefanie von Ophuysen und Bea Bloh. 2018. »Inklusion und Schulqualität–Welche Erwartungen haben Lehramtsstudierende an die Konsequenzen schulischer Inklusion?« In *Profession und Disziplin*, herausgegeben von Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann, Svenja Lesemann, Birte Letmathe-Henkel, Nikolas Meyer, René Schroeder und Katrin Velten, 289–295. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwab, Susanne, und Susanne Seifert. 2015. »Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion–Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung.« *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5, 1: 73–87.
- Seaman, Samuel L., James Algina und Stephen F. Olejnik. 1985. »Type I error probabilities and power of the rank and parametric ANCOVA procedures.« *Journal of Educational Statistics* 10, 4: 345–367.
- Seifried, Stefanie, und Vera Heyl. 2016. »Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L).« *Empirische Sonderpädagogik* 1: 22–35.
- Spiel, Christiane, und Dagmar Strohmeier. 2012. »Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together.« *European Journal of Developmental Psychology* 9, 1: 150–162.
- Sermier Dessesmontet, Rachel, Valérie Benoit und Gérard Bless. 2011. »Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration.« *Empirische Sonderpädagogik* 3, 4: 291–307.
- Syring, Marcus, Teresa Tillmann, Sabine Weiß und Ewald Kiel. 2018. »Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule: Analyse des Widerspruchs durch Überprüfung eines aus der Heterogenitätsforschung adaptierten Messinstruments für die Inklusion an Lehramtsstudierenden.« *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 65, 3: 206–220.
- Van Mieghem, Aster, Karine Verschueren, Katja Petry und Elke Struyf. 2018. »An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review.« *International Journal of Inclusive Education* 15, 1: 1–15.
- Vangrieken, Katrien, Chloé Meredith, Tlalit Packer und Eva Kyndt. 2017. »Teacher communities as a context for professional development: A systematic review.« *Teaching and Teacher Education* 61: 47–59.

- Voss, Thamar, Olga Kunina-Habenicht, Verena Hoehne und Mareike Kunter. 2015. »Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 2: 187–223.
- Wedel, Alexander, und Christin R. Müller. 2016. »Test zum pädagogischen Diagnosewissen von Lehrkräften (PDW)« Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin: TU Berlin.
- Wedel, Alexander, und Christin R. Müller. 2017. »Skala zur Erfassung des diagnostischen Selbstkonzepts von Lehrkräften (LSD)« Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin: TU Berlin.
- Wedel, Alexander, Müller, Christin R., Pfetsch, Jan und Angela Ittel. 2019. »Entwicklung diagnostischer Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Effekte problemorientierten Lernens mit textbasierten Fällen.« In *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung. Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Band 4*, hrsg. v. Ingrid Gogolin, Bettina Hannover und Annette Scheunpflug, 95–122. Wiesbaden: Springer VS.
- Wegener, Duane T., und Richard E. Petty. 1998. »The naive scientist revisited: Naive theories and social judgment.« *Social Cognition* 16, 1: 1–7.
- Wenden, Anita. 1998. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.
- Winter, Stephan, und Nicole C. Krämer. 2016. »Who's right: The author or the audience? Effects of user comments and ratings on the perception of online science articles.« *Communications* 3: 339–360.
- Winter, Stephan, Nicole C. Krämer, Leonie Rösner und German Neubaum. 2015. »Don't keep it (too) simple: How textual representations of scientific uncertainty affect laypersons' attitudes.« *Journal of Language and Social Psychology* 34, 3: 251–272.
- Youssef, Marsha K., Gerard Hutchinson und Farid F. Youssef. 2015. »Knowledge of and attitudes toward ADHD among teachers insights from a Caribbean Nation.« *SAGE Open* 5: 1–8.

## Die AutorInnen

*Alexander Wedel* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Berlin. Er forscht vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Theorien zu Lernen und Bildung in formellen und informellen Kontexten. Aktuelle Forschungsthemen sind Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden, Instructional Design und Unterrichtsaufgaben sowie Empathie und personenbezogene Informationsverarbeitung. Darüber hinaus liegen Arbeitsschwerpunkte in biografischen Bildungsprozessen über die Lebensspanne sowie Männlicher Sozialisation und Lebensbewältigung.

*Kontakt:* alexander.wedel@tu-berlin.de

*Jan Pfetsch* ist Gastprofessor und stellvertretender Leiter des Fachgebiets Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in pädagogisch-psychologischen, entwicklungspsychologischen und sozialpsychologischen Themenfeldern. So forscht er zu Empathie im Online- und Offline-Kontext, Medienkompetenz, diagnostischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden, Lernen mit digitalen Medien sowie aggressivem und prosozialem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Momentan leitet er Forschungsprojekte im Bereich Lehrkräftebildung, Digitalisierung in der Hochschullehre sowie Berufsinteressen für MINT Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik).

*Kontakt:* jan.pfetsch@tu-berlin.de

*Angela Ittel* ist Professorin für Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin. Ihre Forschungsinteressen umfassen folgende Themen-schwerpunkte: Geschlechtsspezifische Interessensentwicklung und Berufswahlorientierung, Entwicklungsbedingungen der Heterogenität im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter. Seit 2014 ist sie Vizepräsidentin der Technischen Universität Berlin und verantwortet die Bereiche Strategische Entwicklung, Nachwuchs und Lehrkräftebildung. DFG Forschung, Diversität, Gleichstellung und Internationalisierung sind Schwerpunkte und Bereich der Strategischen Entwicklung.

*Kontakt:* [angela.ittel@tu-berlin.de](mailto:angela.ittel@tu-berlin.de)

# Inklusion und Digitalisierung in der Lehrerbildung

## Lehrveranstaltungskonzept zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden

*Patrizia Weidenhiller, Susanne Miesera & Claudia Nerdel*

Journal für Psychologie, 27(2), 382–399

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-382>

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Inklusion ist die Aufgabe aller Lehrkräfte. Eine inklusionsdidaktische Lehrveranstaltung begünstigt, basierend auf Forschungsergebnissen und im Hinblick auf die Herausforderungen der schulischen Praxis, die professionelle Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte. Das Lehrkonzept berücksichtigt die bisher wenig beforschte Inklusion am Gymnasium mit einer inklusionsdidaktischen Lehrveranstaltung für Masterstudierende des gymnasialen Lehramts im Fach Biologie. Im Lehrkonzept werden die beiden Querschnittsthemen Inklusion und Digitalisierung verknüpft und damit die Professionalisierung gefördert. Ziel ist die Kompetenzförderung Studierender, inklusiv unter dem Einsatz digitaler Medien zu unterrichten und ihre Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung im inklusiven Kontext zu steigern.

*Schlüsselwörter:* Inklusion, Digitalisierung, Selbstwirksamkeit, Einstellung, Lehrerbildung

### Summary

**Inclusion and Digitisation in Teacher Education. Teaching Concept for the Professionalisation of Teacher Education Students**

Inclusion is the task of all teachers. Based on research results and regarding the challenges of school practice, an inclusive didactic lecture promotes the professional competence of prospective teachers. The teaching concept considers the so far hardly researched Inclusion at the Gymnasium with an inclusive didactic lecture for secondary school master students with a major in biology. The teaching concept connects the two cross-disciplinary topics of inclusion and digitisation and fosters the professionalization. The aim is to support students in their competences in inclusive teaching using digital media and to increase their self-efficacy in an inclusive context.

*Key words:* Inclusion, Digitalisation, Self-Efficacy, Attitude, Teacher Education

## 1 Einleitung

Inklusion als Prinzip der gleichberechtigten Teilhabe in allen Lebensbereichen von Menschen mit Beeinträchtigung, ist in der Salamanca-Erklärung 1994, *Schule für Alle* für den Bildungsbereich definiert (UNESCO 1994). Mit der Ratifizierung der UN- Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland, entstand eine rechtlich bindende Grundlage für die Inklusion von Menschen mit Behinderung in das allgemeine Bildungssystem. Mit Inkrafttreten erfolgten Gesetzesänderungen der Schulgesetze der Bundesländer hin zu inklusiver Bildung. Durch den seither steigenden Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen (Klemm 2015), verändern sich die Klassenstrukturen. Dadurch ergeben sich Umbrüche im Unterricht, die die Schulen und Lehrkräfte vor neue Herausforderungen stellen und die Anforderungen an die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte verändern (European Agency for Development in Special Needs Education 2012b). Ein inklusives Schulsystem mit Schülerinnen und Schülern mit individuellen Bedürfnissen erfordert eine darauf abgestimmte individualisierte Förderung. Die lernbegleitende Funktion der Lehrkraft wird bei Formen des individualisierten Unterrichts in den Vordergrund gestellt, welcher neue Impulse durch die Digitalisierung der Schule erhält und die Anforderungen an die Lehrkraft verändert (Kultusministerkonferenz 2016). Die Schaffung der Voraussetzungen, um Schülerinnen und Schüler mit »besonderen Bedürfnissen« in das allgemeine Schulsystem zu inkludieren, bringt eine Verbesserung für alle Lernenden mit sich laut den Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2010 zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung (Amtsblatt C 135, 2010). Die Veränderungen der Schullandschaft und die verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion mit einer wesentlich größeren Heterogenität der Schülerschaft in den Regelschulklassen, erfordert für Inklusion qualifizierte Lehrkräfte (Miesera 2015).

In Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts spielt die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften ebenso wie die Einstellung zu Inklusion eine entscheidende Rolle für das Gelingen von Inklusion (Boer, Pijl und Minnaert 2011; Urton, Wilbert und Hennemann 2015). Im Kontext Inklusion gibt die Selbstwirksamkeitserwartung die eigene Einschätzung der Fähigkeit inklusiv zu unterrichten wieder und wird bereits im ersten Teil der Lehramtsausbildung durch entsprechende Lehrveranstaltungen entscheidend beeinflusst (Kopp 2009; Sharma 2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung der ersten Phase bereitet neue Lehrkräfte auf schulische Inklusion vor und legt den Grundstein für positive Selbstwirksamkeitserwartungen (European Agency for Development in Special Needs Education 2012a, 27).

## 2 Theoretischer Hintergrund

### *Einstellung und Selbstwirksamkeit als sozialpsychologische Konstrukte*

Persönliche Überzeugungen stellen subjektive Konstrukte dar, die durch komplexe Einflussfaktoren geprägt sind. Verhalten und Verhaltensänderungen einer Person sind maßgeblich durch ihre subjektive Überzeugung, Kompetenzerwartung und Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst (Bandura 1997). Die eigene Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse (ebd.). Personen mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung zeigen mehr Ausdauer und größere Anstrengung bei der Bewältigung schwieriger Situationen, schreiben Erfolg eher dem eigenen Können zu und erholen sich schneller nach einem Rückschlag (ebd.). Die Selbstwirksamkeitserwartung spielt somit eine entscheidende Rolle für das Verhalten einer Person (Kontrollebene) (Ajzen 2005). Neben der Kontrollebene sind die soziale Ebene in Form von subjektiven Normen und Einstellungen als persönliche Ebene entscheidend, ob eine Handlung ausgeführt wird (ebd.). Aus diesem komplexen Zusammenspiel entsteht eine Handlungsintention, die in ein Verhalten mündet (ebd.). Um das Verhalten einer Person in einer bestimmten Situation zu ändern, müssen neue Überzeugungen geschaffen werden, die auf die Einstellung, subjektiven Normen und die Selbstwirksamkeitserwartung Einfluss nehmen (ebd.).

Folglich ist das Verhalten einer Lehrkraft im inklusiven Unterricht durch viele Variablen bestimmt. Mit Blick auf die Einstellung zu schulischer Inklusion von Lehramtsstudierenden zeigt sich ein positiver Einfluss durch Interventionen in Form von Lehrveranstaltungen (Miesera und Gebhardt 2018b; Miesera und Will 2017; Sharma 2012). Es zeigt sich, dass Kurse zu Inklusion die Einstellung und die Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflussen und Bedenken signifikant reduziert werden (Sharma und Sokal 2015). Ebenfalls positiv wirkt sich der Studienfortschritt aus, beim Einstellungsvergleich zwischen Bachelor- und Masterstudierenden deutet eine vertiefte Auseinandersetzung mit didaktischen und pädagogischen Themen im Studienverlauf auf positivere Einstellungen hin (Bosse und Spörer 2014). Bemerkenswert ist im schulartspezifischen Vergleich der Unterschied persönlichkeitsbezogener Faktoren von Lehramtsstudierenden Förderschullehramt und allgemeines Lehramt (inklusive Gymnasium) (Miesera, DeVries, Jungjohann und Gebhardt 2018). Miesera et al. (2018) konnten zeigen, dass Förderschullehramtsstudierende in den Bereichen Einstellung, Selbstwirksamkeit und der Intention inklusiv zu unterrichten positivere Werte angeben als Studierende der Regelschullehrerbildung (ebd.). Innerhalb der Gruppe der Regelschullehrkräfte zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich der genannten Merkmale (ebd.). Es zeigt sich insgesamt eine positive Korrelation zwischen universitären Inhalten zu Inklusion und der Einstellung der Studierenden im nationalen und internationalen Vergleich (Miesera und Gebhardt 2018a; Scholz, Gebhardt und Tretter 2010). In einem

Vergleich zwischen Bayern und Nordrhein-Westfalen mit Lehramtsstudierenden des gymnasialen und beruflichen Lehramts wurde ebenfalls kein Unterschied zwischen den Studierendengruppen gemessen, wohingegen sich bereits absolvierte Lehrveranstaltungen zu Inklusion und Inklusions-Praxiserfahrung positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung im Hinblick inklusiven Unterrichtens auswirken (Weidenhiller 2018). Der direkte Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung (Kontakthypothese) ist ebenfalls wirksam die Einstellung zu Inklusion zu beeinflussen (Boyle, Topping und Jindal-Snape 2013; Cloerkes 2007). Dabei können laut der Polarisationshypothese positive und negative Vorurteile bestätigt werden (Kourelath 2007). Positiver Einfluss wird dabei durch intensiven Kontakt gefördert (Cloerkes 2007). Diese Effekte zeigen sich in einer vergleichenden Studie in China, Finnland und Südafrika, die die Erfahrungen im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf als Prädiktor für eine positivere Einstellung identifiziert und eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung zeigt, sofern positive Erfahrungen gemacht werden und Lösungsstrategien für Hindernisse im inklusiven Kontext aufgezeigt werden (Malinen et al. 2013). Die nationale Studie von Bosse und Spörer belegt den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und aktivem Unterrichten in inklusiven Settings (Bosse und Spörer 2014). Der positive Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Einstellung zu Inklusion zeigte sich ebenfalls in nationalen und internationalen Studien (Ahsan, Deppeler und Sharma 2013; Bosse und Spörer 2014; Hellmich, Görel und Schwab 2016; Sharma und Jacobs 2016).

### 3 Inklusive Fachdidaktik

Inklusion beinhaltet eine didaktische Aufgabe, die in der Lehramtsausbildung behandelt werden muss (Amrhein und Dziak-Mahler 2014). Die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrkräfte gilt neben der Einstellung zu Inklusion als Anforderung an professionelles Lehrerhandeln im Umgang mit Heterogenität (Trautmann und Wischer 2011). Dabei beschreibt die didaktisch-methodische Kompetenz die Fähigkeit Heterogenität auf unterrichtlicher Ebene zu begegnen und eine innere Differenzierung in bestehenden Lerngruppen zu ermöglichen (ebd.). Selbstorganisierte, schülerorientierte und entsprechend weniger lehrergeleitete Lernformen stehen im Vordergrund (ebd.).

Fachdidaktische Kompetenzen allgemein sind Teil des Professionswissens der Lehrkräfte, das im Zusammenspiel von Persönlichkeitsmerkmalen, motivationalen Orientierungen und Fähigkeiten zur Selbstregulation eine professionelle Handlungskompetenz ergibt (Baumert und Kunter 2011). Die fachdidaktischen Kompetenzen gliedern sich dabei in Facetten wie Erklärungswissen, Wissen über Schülerdenkweisen und Wissen über Aufgaben und werden benötigt, um Lerngelegenheiten für den Wissenserwerb zu

schaffen (ebd.). Die Fachdidaktiken sind demnach jeweils Spezialwissenschaften für die »Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lernens und Lehrens in einem schulischen oder außerschulischen Lernfeld« (Jank und Meyer 2011, 31).

Inklusionsdidaktische Kompetenzen sind als Querschnittskompetenzen sowohl in den Bildungswissenschaften als auch fachspezifisch in den Fachdidaktiken zu fördern (Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz 2015). Eine Herausforderung der inklusiven Fachdidaktik ist es, die fachbezogene Ausrichtung mit der Entwicklung von theoretischen und praktischen Konzepten für den Fachunterricht in heterogenen Klassen zu verbinden (Amrhein und Reich 2014). Diese Verknüpfung von der fachlichen Perspektive und der Schülerperspektive macht die inklusive Fachdidaktik zum Vermittler zwischen Unterrichtsgegenstand und Schülerorientierung (Musenberger und Riegert 2015). Die naturwissenschaftliche Fachdidaktik sieht forschendes Lernen als eine Unterrichtsform, die auf der Annahme basiert, dass Unterrichtsinhalte effektiver gelernt werden beim selbstständigen Erkunden (Schmidkunz und Lindemann 1992). Dabei wird eine Paralleltät des Lernprozesses und des naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses genutzt, welche zum Kompetenz- und Wissenszuwachs der Lernenden führt (Mayer und Ziemek 2006). Beim forschenden Lernen sind verschiedene inklusive Zugänge beispielsweise durch die lernergesteuerte Auswahl verschiedener naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen zur Bearbeitung der gleichen Problemstellung möglich (Krämer, Nessler, Schlüter und Erbring 2014). Beim Experimentieren im Rahmen des forschenden Lernens kann die Lehrkraft in verschiedenen Graden instruktional unterstützend den Prozess der Erkenntnisgewinnung begleiten (Mayer und Ziemek 2006). Dazu verändert sich die Tätigkeit der Lehrkraft von der Wissensvermittlung hin zur Unterstützung durch eine stufenweise Reduktion der Instruktion hin zur Moderation, was den Lernenden einen stetig zunehmenden Grad der Eigenständigkeit im Lernprozess ermöglicht (ebd.). Der Grad der Eigenständigkeit muss dabei flexibel auf die Bedürfnisse der Klasse (ebd.), bzw. in einem inklusiven Setting auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden in der Klasse angepasst werden. Die Orientierung an den Bedürfnissen der einzelnen Lernenden und die Förderung der Selbsttätigkeit sind Konstrukte, die sich in Konzepten zu inklusiver Didaktik, wie den Prinzipien des Gemeinsamen Unterrichts (Heimlich 2004) wieder finden. In Bezug auf die kooperative Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand nach Feuser (2004), zeigt sich ebenfalls eine mögliche Eignung des Experimentierens im inklusiven Unterricht unter anderem durch verschiedenen Zugänge zum Lerngegenstand (Brackertz, Weck und Schulz 2018).

Zeitgemäße Lehrerbildung beachtet neben den Ansätzen der inklusiven Fachdidaktik auch die Verknüpfung von Inklusion und Digitalisierung, da sich durch das Lernen in einer digitalen Schulwelt neue Chancen für inklusiven Unterricht und individuelle Förderung ergeben (Kultusministerkonferenz 2016) und sich die Methodik durch die zunehmende Varianz der technischen Möglichkeiten stark verändert. Dies

fordert qualifizierte Lehrkräfte, die inklusiven Unterricht mit digitalen Medien umsetzen. Ein reflektierter und gekonnter Einsatz digitaler Medien fördert die Erziehung aller Schülerinnen und Schüler zum verantwortungsvollen Handeln im Umgang mit der voranschreitenden technischen Entwicklung, um sie zu mündigen Bürgern in einer »digitalen Welt« zu machen (ebd., 11). Um diese Kompetenzen vermitteln zu können, ist eine Implementation der digitalen Kompetenzen in das Lehramtscurriculum, wie sie die Kultusministerkonferenz (ebd.) fordert, zwingend nötig in der ersten Phase der Lehramtsausbildung.

#### **4 Inklusion und Digitalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung**

Die Standards für die Lehrerbildung beschreiben im Studiencurriculum in der Lehrerbildung die Schwerpunkte Differenzierung, Integration und Förderung mit Blick auf Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht (Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz 2014). In den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) werden auf die genannten Schwerpunkte bezogene Kompetenzen in die fachspezifischen Kompetenzprofile miteingearbeitet (Kultusministerkonferenz 2017). Beispielsweise werden in der Biologiedidaktik unter anderem die Kompetenzen »Umgang mit Heterogenität im Biologieunterricht« und »Biologieunterricht auch in inklusiven Lerngruppen« genannt (ebd., 23). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die KMK empfehlen für eine Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt eine Mischung aus additiven und integrativen Maßnahmen (Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz 2015). Additive Maßnahmen verstehen sich als Zusatzveranstaltungen mit Schwerpunkt Inklusion und integrative Maßnahmen als Ergänzung bereits bestehender Lehrangebote (ebd.). Der *Monitor Lehrerbildung* betont, dass inklusionsorientierte Lehrerbildung ein Querschnittsthema ist und in den Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften verortet ist (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH, Deutsche Telekom Stiftung und Stiftverband für die Deutsche Wissenschaft 2015).

Die Verknüpfung inklusionsorientierter Lehrerbildung mit dem zweiten Querschnittsthema, Digitalisierung, beachtet vermehrte Teilhabechancen für Menschen mit Beeinträchtigungen durch assistive Technologien (AT) (Capovilla und Gebhardt 2016) und multisensorische Lernzugänge. Der Hauptfaktor zum erfolgreichen Einsatz von AT im inklusiven Unterricht ist ausreichendes Training mit der neuen Technologie für Lernende und Lehrende (Specht, Howell und Young 2007). Über den assistiven Charakter hinausgehend, bieten digitale Medien oft eine zielgerichtetere und wirksamere Berück-

sichtigung individueller Bedürfnisse und Möglichkeiten von Lernenden in heterogenen Klassen als herkömmliche Lernmaterialien (Richiger-Näf 2010). Die KMK fordert vor diesem Hintergrund ebenfalls eine entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte zum professionellen und didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht (Kultusministerkonferenz 2016). Es gelten die von der KMK 2012 formulierten Medien- und medienpädagogischen Kompetenzen, die Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte zur Vermittlung von Medienbildung benötigen (Kultusministerkonferenz 2012). Dazu gehören unter anderem der eigene versierte Umgang mit Medien und Medientechnologien, die Reflexion von Medienangeboten, das Thematisieren von Medienwirkungen und Medienerfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht und die Unterstützung von gestalterischen und kreativen Prozessen mit digitalen Medien (ebd.). Eine Metaanalyse zum Einsatz digitaler Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe mit Befragungen von Lehrkräften, betont positive Effekte für das individualisierte Unterrichten, da die Lehrkräfte die Möglichkeiten zur Differenzierung mittels digitaler Medien als zielführend für die Berücksichtigung von individuellen Schülerleistungen und Lernvoraussetzungen betrachteten (Hillmayr, Reinhold, Ziernwald und Reiss 2017). Über die erste Phase der Lehramtsausbildung hinaus, muss die Kompetenzvermittlung in entsprechenden Fort- und Weiterbildungsangeboten verwirklicht werden (Kultusministerkonferenz 2012).

## 5 Lehrkonzept

Vor dem Forschungshintergrund und den Empfehlungen für die Lehrerbildung stellt die inklusionsdidaktische Lehrveranstaltung für Masterstudierende des gymnasialen Lehramts mit dem Unterrichtsfach Biologie ein kompetenzorientiertes Modell dar, dass die Querschnittsthemen Inklusion und Digitalisierung verknüpft. Das im Studiengang berufliche Bildung bereits erfolgreich eingesetzte Konzept der videobasierten Fallkonstruktionen inklusiver Unterrichtssettings, das positive Veränderung von Einstellung und Selbstwirksamkeitsannahme der Studierenden zu Inklusion bewirkt (Miesera und Gebhardt 2018), wird auf das gymnasiale Lehramt übertragen und für die naturwissenschaftliche Fachdidaktik adaptiert. Die Fallkonstruktion eines inklusiven Unterrichtssettings ist dabei nicht mehr Produkt der Veranstaltung wie bei Miesera und Gebhardt (2018), sondern dient als Grundlage für die Planung eines schülerorientierten Fachunterrichts, welcher unter anderem digitale Medien in Form von Lehr- und Lernvideos beinhaltet. Ziel der Lehrveranstaltung ist es die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im inklusiven Fachunterricht zu fördern und ihre Medienkompetenz zu steigern. Die Lehrveranstaltung >Naturwissenschaftsdidaktische Forschung< ist eine Veranstaltung der Fachdidaktik Biologie, die im Masterstudien-

gang naturwissenschaftliche Bildung (Lehramt für Gymnasium) an der Technischen Universität München als Pflichtmodul verankert ist. Inklusion und Digitalisierung sind im Sinne einer integrativen Maßnahme implementiert. Anhand von Fallbeispielen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und unter dem Einsatz digitaler Medien entwickeln Studierende Unterrichtssettings in Verbindung von Inklusion und Digitalisierung. Das Vorwissen der Studierenden zur Inklusionsthematik ist vor dieser Veranstaltung nicht systematisch. Persönliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung und Berichte aus den Medien über Inklusion beeinflussen Vorwissen und Einstellung der Studierenden. Es kann jedoch nicht von einer flächendeckenden Wissensbasis ausgegangen werden, da Inklusion bisher nur punktuell in einzelne Lehrveranstaltungen integriert wird und daher keine einheitliche Grundlage zu Inklusion an Gymnasien angenommen werden kann. Das Grundwissen über Digitalisierung hingegen wird in einigen Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik behandelt. Hier kann von einer fundierten Kenntnis über den Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht ausgegangen werden, auf der die Inhalte der Lehrveranstaltung aufbauend gestaltet werden.

## 5.1 Ablauf und Inhalt

Zu Beginn der Lehrveranstaltung beschäftigen sich die Studierenden mit gesetzlichen Rahmenbedingungen zu Inklusion am Gymnasium, den verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen und inklusiver Didaktik. Die Studierenden diskutieren fachdidaktische Aspekte des Unterrichtsfachs Biologie, wie das forschende Lernen (Mayer und Ziemek 2006) und adaptieren diese für heterogene Lerngruppen. Dazu nutzen sie unter anderem verschiedene Ansätze zur inklusiven Didaktik, wie die Prinzipien des Gemeinsamen Unterrichts nach Heimlich (2004) und kooperative Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand nach Feuser (2004) und reflektieren deren Eignung für den Fachunterricht am Gymnasium kritisch. Zum Verständnis der Schüler-Fallbeschreibungen durchlaufen die Studierenden einen digitalen Lernzirkel zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und weiteren Heterogenitätsaspekten an Gymnasien. Basierend auf den Schüler-Fallbeschreibungen entwickeln die Studierenden inklusive Unterrichtssettings, die forschendes Lernen der Schülerinnen und Schüler unter dem Einsatz von digitalen Medien fördern. Die Unterrichtssequenz bezieht sich auf Themen des Biologieunterrichts am Gymnasium, ist in den Kontext des forschenden Lernens eingebettet und beinhaltet ein biologisches hypothesengeleitetes Experiment. Die Studierenden erstellen über mehrere Sitzungen hinweg Lehr- und Lernvideos anhand des Kombinierten Kompetenz Konzepts (Miesera, Weidenhiller, Kühnenthal und Nerdel 2018). Im Semesterverlauf fertigen die Studierenden ein persönliches, digitales Lernportfolio an, welches ihnen ermöglicht die eigenen Lernprozesse zu reflektieren und Fortschritte

aufzuzeichnen. Die Portfolioeinträge gliedern sich für die vorbereitenden Theorie-sitzungen in neu erlernte Aspekte, offen gebliebene Fragen und einer Take-Home-Message. Die Sitzungen zum Videodreh und Experimentieren werden durch Fragen nach Schwierigkeiten und Fähigkeiten beim Videodreh und der Bearbeitung und einer Verschriftlichung der Reflexion der Arbeitsphasen im Plenum begleitet. Im Anschluss an die Lehrveranstaltung erstellen die Studierenden eine schriftliche Ausarbeitung, in der sie sich wissenschaftlich mit der Thematik Inklusion am Gymnasium, dem forschenden Lernen und dem Einsatz von Lehr- und Lernvideos im Fachunterricht auseinandersetzen. In diesen theoretischen Rahmen wird der Unterrichtsentwurf eingebettet und daraus didaktisch begründet. In einer Abschlusspräsentation zeigen die Studierenden ihre Unterrichtsentwürfe und Videos und begründen ihre didaktischen Entscheidungen in der Gestaltung und im Einsatz des Videos.

## 5.2 Kombiniertes Kompetenz Konzept

Die Gestaltung der Lehr- und Lernvideos erfolgt in einem Prozess über mehrere Seminarsitzungen hinweg. Das Konzept besteht aus vier Phasen – vom Testlauf bis zum finalen Experimentiervideo –, an die jeweils eine Reflexion angeschlossen ist, wie in Abbildung 1 dargestellt (Miesera et al. 2018).

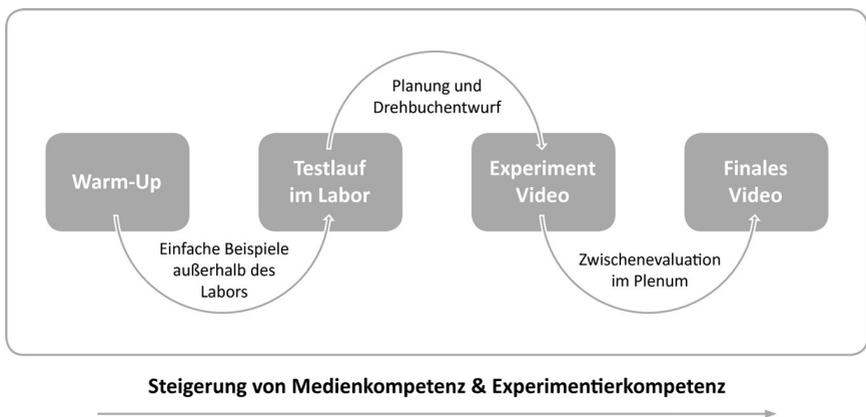


Abbildung 1: Kombiniertes Kompetenz Konzept zur Förderung der Medien- und Experimentierkompetenz von Lehramtsstudierenden (Miesera et al. 2018)

Die ersten beiden Phasen fokussieren die praktische Handhabung der Tablets und werden in Bezug auf die eigenen Schwierigkeiten bei der Umsetzung und die Über-

tragung dieser auf etwaige Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern bei der Erstellung oder Verwendung von Videos reflektiert. Vor der dritten Phase (Experiment Video) erfolgt die Planung der Unterrichtssequenz in die das Video eingebettet werden soll. Mit Blick auf die konkrete Unterrichtssituation erhalten die Studierenden Fallbeschreibungen von Lernern, die sie in die Bedingungsanalyse für die zu planende Unterrichtssequenz einbeziehen. Die Fallbeschreibungen charakterisieren Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, Autismus-Spektrum-Störung, ADHS, Hochbegabung oder Teilleistungsstörung und werden zufällig zugeteilt (ein – zwei pro Studierenden). Auf Basis dieser Fallbeschreibungen und einer Jahrgangsstufe konstruieren die Studierenden eine Schulklasse, für die sie die Unterrichtssequenz anhand der Bedürfnisse des einzelnen Lernenden planen.

Die dritte Phase der Videoerstellung beinhaltet die Planung des Experiments, die Drehbucherstellung, die Hypothesenprüfung, den Videodreh und die Bearbeitung des Videos nach den didaktischen Überlegungen (Miesera, Weidenhiller et al. 2018). Im Anschluss werden die Videos präsentiert und im Plenum hinsichtlich des Videodrehes, der Videobearbeitung und der inklusionsdidaktischen Ausgestaltung reflektiert, was zu einer erneuten Auseinandersetzung mit der Thematik und zum Verständnis von problematischen Schritten beiträgt (ebd.). Die Ergebnisse der Reflexion werden in die vierte Phase – finales Video – eingearbeitet. In dieser Phase werden die gleichen Experimente wie in Phase drei durchgeführt und die Videos neu gedreht und bearbeitet. Dadurch verbessern die Studierenden ihre Videos und erhöhen die Passgenauigkeit auf die Schüler-Fallbeschreibungen.

### 5.3 Professionalisierung im Kontext Inklusion und Digitalisierung

Das Lehr- oder Lernvideo dient in diesem Setting der Differenzierung und Individualisierung der Unterrichtssequenz, um eine Förderung der verschiedenen Lernerbedürfnisse zu erreichen. Es kann dabei abhängig von der Passung zur Fallbeschreibung einen multimedialen Zugang (Mayer 2009) und eine gestufte Lernhilfe zum Experiment geben. Die Anschaulichkeit und Realitätsnähe kann eine für Lerner schwierige Situation verlangsamen, flüchtige Situationen sind zu kommentieren und nicht sichtbare Vorgänge zu visualisieren (ebd.; Reusser 2005). Konkret kann das Video eine Versuchsanleitung zum Experimentieren in mehreren Versionen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden sein. Die Arbeit mit der digitalen Repräsentation Video stellt in der Unterrichtssequenz den Kern der inklusionsdidaktischen Arbeit dar, da dieses Medium wie beschrieben zur Differenzierung genutzt wird. Die Studierenden wenden das Medium Video hierbei zum einen für den methodischen Einsatz im Unterricht an und erweitern zum anderen ihre eigene Medienkompetenz durch das eigenständige Gestal-

ten der Videos im Sinne der Handlungsdimension von Medienkompetenz (Schorb und Wagner 2013).

Die Reflexion der inklusiven Elemente der Planung und des Nutzens des Videos an dieser Stelle ist entscheidend, da die Studierenden sich durch das praktische Arbeiten als kompetente Gestalter von inklusivem Unterricht erleben und ihre Arbeit konstruktiv in der Gruppe diskutieren. Durch diese Erfahrung und die Einarbeitung der Erkenntnisse in die vierte Phase zur Erstellung des finalen Videos, können sich die Erfolgserwartung der Studierenden inklusiven Unterricht gestalten zu können positiv entwickeln, da die Zuschreibung des Erfolgs durch das eigenständige Arbeiten auf die eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zurückgeführt werden kann (Bandura 1997). Außerdem ermöglicht der Austausch mit der Gruppe über nicht eigene Themen und Fragestellungen das Erleben einer stellvertretenden Erfahrung durch die Berichte anderer Studierender, mit welchen sich die Studierenden identifizieren können. Eine hohe Erfolgserwartung und nachahmenswerte stellvertretende Erfahrungen wiederum können sich laut der sozialkognitiven Theorie Banduras positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden auswirken (ebd.).

Den eigenen Lern- und Planungsverlauf reflektieren die Studierenden in einem digitalen Portfolio anhand von Leitfragen nach den Seminarsitzungen. Dabei fokussieren sie wiederholt die Fragestellung, inwiefern ihre Planung der Unterrichtssequenz inklusiven Unterricht begünstigt. Am Ende des Seminars reflektieren die Studierenden ihren gesamten Lernverlauf und vergleichen die angewandte vom einzelnen Lerner ausgehende Planung mit bisher verwendeten Ansätzen zur Planung von Unterricht, um die Fokussierung auf besondere Bedürfnisse einzelner Lernender herauszustellen. Die wissenschaftlich reflektierte Auseinandersetzung im Abschlussbericht stellt die erlernten Inhalte und erworbenen Kompetenzen in einen größeren Zusammenhang und ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung zu den eigenen Möglichkeiten der Umsetzung schulischer Inklusion im Fachunterricht.

Die Auseinandersetzung mit und Reflexion von individuellen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern sensibilisiert Studierende für bedürfnisorientierte Unterrichtsgestaltung. Neben dem fachlichen Wissen zu Förderschwerpunkten und Teilleistungsstörungen, sind individuelle und interaktive Auseinandersetzungen mit den Bedürfnissen von Individuen Bestandteile der Lehrveranstaltung, um Handlungskompetenzen für inklusiven Unterricht anzubahnen. Aufbauend auf dem Konzept von Baumert und Kunter (2006) beinhalten berufliche Handlungskompetenzen neben Wissen auch Persönlichkeitsmerkmale, die die Unterrichtsgestaltung beeinflussen (Baumert und Kunter 2006). Persönlichkeitsmerkmale sind unter anderem die Selbstwirksamkeitserwartung und die Einstellung der Studierenden zu Inklusion. Die Studierenden erfahren die eigene Selbstwirksamkeit beim Gestalten von Lehr- und Lernvideos für inklusive Unterrichtssettings. Daraus folgend ist die Förderung der Persönlichkeits-

merkmale wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu Inklusion Ziel dieses Lehrkonzeptes. Zur Evaluation der Veranstaltung werden Skalen zur Erfassung der Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug zu Inklusion in Prä- und Post- Tests eingesetzt, um die Wirksamkeit des Lehrkonzeptes zu überprüfen. Die Einstellung zur Inklusion stellen die Skalen ›Attitudes to Inclusion Scale‹ (AIS) und ›Intentions to Teach in Inclusive Calssrooms Scale‹ (ITICS) dar (Sharma und Jacobs 2016). Die Selbstwirksamkeitserwartung in inklusiven Settings zeigt die Skala ›Teachers Efficacy in Implementing Inclusive Practices‹ (TEIP) (Park, Dimitrov, Das und Gichuru 2016; Sharma, Loreman und Forlin 2012).

Das Design generiert eine Verknüpfung aus theoretischem Wissen und praktischer Anwendung inklusiver Didaktik, die den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, im Fachbereich Biologie, gerecht wird (KMK 2017). So ergibt sich ein neues Veranstaltungsdesign, welches einerseits die Fachdidaktik mit Elementen inklusiver Didaktik verbindet und andererseits die Selbstwirksamkeit der Studierenden in Bezug auf die Umsetzung schulischer Inklusion fördert. Eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung erhöht die Wahrscheinlichkeit einer schülerorientierten Unterrichtsplanung durch Studierende (Knigge und Rotter 2015), was wiederum die Handlungsfähigkeit der zukünftigen Lehrkräfte erweitern kann. Erwartet wird demnach eine Verbesserung der persönlichen Handlungskompetenzerwartung, die nach der sozial-kognitiven Theorie als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet wird (Bandura 1997). Daher ist anzunehmen, dass die Intervention zur Förderung der Kompetenzen für das inklusive Unterrichten eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden nach der Veranstaltung mit sich bringt (Miesera und Gebhardt 2018b; Miesera und Will 2017; Weidenhiller 2018), beziehungsweise die Unterrichtsplanung auf Grundlage des Fallbeispiels entscheidend für eine höhere Selbsteinschätzung ist. Die Einstellung hingegen ist von Überzeugungen abhängig, die nicht direkt von reiner Wissensvermittlung bedingt werden. Fällt jedoch die Überzeugung zum Beispiel aufgrund der Bewertung von Lösungsansätzen für schwierige Situationen positiv aus, so positiviert sich die Einstellung ebenfalls (Ajzen 2005). Aufgrund der in der Lehrveranstaltung ausgearbeiteten Unterrichtsbeispiele für heterogene Klassen gilt es zu prüfen, ob die alleinig theoretische Auseinandersetzung ausreichend ist, um die Einstellung der Studierenden positiv zu verändern.

## 6 Limitation

Das Lehrkonzept ist noch nicht evaluiert. So können noch keine empirischen Aussagen über die Wirksamkeit des Konzepts dargelegt werden. Die Teilnahme am Pflichtmodul

erfolgt nicht unbedingt durch intrinsische Motivation an Inklusion oder Digitalisierung. Dies kann die Vergleichbarkeit mit anderen Studien wie der Interventionsstudie von Miesera und Gebhardt (2018b), die ein freiwilliges Seminar evaluierten, beeinflussen. Die evidenzbasierte Entwicklung des Konzepts macht eine Wirksamkeit im Bereich der Selbstwirksamkeitserwartung und Einstellung zu Inklusion wahrscheinlich, kann diese jedoch nicht gewährleisten. Trotz einer erwarteten Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung und der positiveren Einstellung der Studierenden zu Inklusion kann nur von einer Begünstigung von inklusivem unterrichtlichen Handeln der zukünftigen Lehrkräfte und nicht von einer garantierten Umsetzung ausgegangen werden, da die tatsächliche Handlung an weitere Faktoren gebunden ist (Ajzen 2005). Die Lehrveranstaltung wurde exemplarisch im Bereich der Biologiedidaktik für die gymnasiale Bildung entwickelt, was ein Übertragen auf andere Fachbereiche und Schularten nur bedingt zulässt.

## 7 Diskussion

Die Verknüpfung der Querschnittsthemen Inklusion und Digitalisierung wurde bisher kaum wissenschaftlich betrachtet. Das vorgestellte Lehrkonzept verdeutlicht das Zusammenspiel dieser beiden Themen und den daraus resultierenden Nutzen für einen auf Heterogenität fokussierenden Unterricht. Die Studierenden erarbeiten dabei nicht nur Unterrichtsentwürfe, sondern erweitern ihre Kompetenzen in der Anwendung fachdidaktischer und inklusionsdidaktischer Forschung, mit der Durchführung einer Unterrichtsplanung und im Umgang mit dem Einsatz von digitalen Medien. Die auf die besonderen Bedürfnisse von Lernenden fokussierte Unterrichtsplanung kann den Studierenden einen neuen Blickwinkel auf ihre Unterrichtsgestaltung ermöglichen und durch dieses Erarbeiten von Lösungsstrategien für komplexe Klassenkonstellationen können sich die Erwartung von Misserfolg in inklusiven Settings verringern. Dadurch können Bedenken zu Inklusion vermindert werden, was eine positivere Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zu Inklusion bedingen kann.

Das vorgestellte Lehrkonzept zeigt wie Kompetenzförderung der Studierenden mit inklusionsorientierter Lehrerbildung in der ersten Phase erfolgen kann, um eine positive Selbstwirksamkeitserwartung zu Inklusionspraxis von zukünftigen Lehrkräften zu fördern (European Agency for Development in Special Needs Education 2012a). Es zeigt eine Möglichkeit der fachlich ausgerichteten inklusionsorientierten Lehre (Kultusministerkonferenz 2017). Der Forderung nach einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltung zu digitalen Medien wird nachgekommen (Kultusministerkonferenz 2016). Die Kombination der beiden Querschnittsthemen begünstigt dabei die Sensibilisierung der Studierenden für den Einsatz digitaler Medien in heterogenen

Klassen und für die Nutzung des Potenzials digitaler Medien zur Differenzierung des Unterrichts.

Das Ziel der inklusionsdidaktischen Lehrveranstaltung ist daher die angehenden Lehrkräfte in ihren Kompetenzen inklusiven Unterrichtens und dem Einsatz digitaler Medien zu fördern und somit die professionelle Handlungskompetenz im inklusiven Kontext zu steigern.

## 8 Ausblick

Die geplante Evaluation zeigt die Wirksamkeitsdimensionen der Lehrveranstaltung in Bezug auf die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden und wird empirisch geprüft. Die Verwendung der internationalen Skalen AIS, ITICS und TEIP ermöglicht nationale und internationale Vergleiche. Eine fachübergreifende Anwendung des Lehrkonzepts in anderen Unterrichtsfächern ist vor allem im Bereich der MINT-Fächer vielversprechend, da diesen Fächern ähnliche fachdidaktische Konstrukte zugrunde liegen. Vergleichsstudien mit weiteren Lehramtsstudiengängen und weiteren Universitäten im nationalen als auch internationalen Kontext können Aufschluss über standortspezifische Einflüsse geben und eine unabhängige Wirksamkeit des Lehrkonzepts be- oder widerlegen. Das Konzept ist bereits als Lehrerfortbildung adaptiert und ermöglicht somit einen phasenübergreifenden Vergleich des Konzepts und ergänzt die bisherigen Einflussfaktoren um weitere Größen wie Berufserfahrung und Schuleinfluss. Die vorgestellte Lehrveranstaltung kann wesentlich zur Professionalisierung der zukünftigen und derzeitigen Lehrkräfte bei der Gestaltung inklusiven Fachunterrichts am Gymnasium beitragen.

## Literatur

- Ahsan, Mohammad Tariq, Joanne Marie Deppeler und Umesh Sharma. 2013. »Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education.« *Cambridge Journal of Education* 43 (4): 517–35. doi:10.1080/0305764X.2013.834036.
- Ajzen, Icek. 2005. *Attitudes, Personality and Behavior*. 2. ed. Mapping social psychology. Maidenhead: Open Univ. Press. [http://reference-tree.com/book/attitudes-personality-and-behaviour?utm\\_source=gbv&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=collaboration](http://reference-tree.com/book/attitudes-personality-and-behaviour?utm_source=gbv&utm_medium=referral&utm_campaign=collaboration).
- Amrhein, Bettina und Myrle Dziak-Mahler. 2014. »Fachdidaktik inklusiv: Eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung der Zukunft.« In *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, hg. v. Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler. 1. Aufl. Münster: Waxmann.
- Amrhein, Bettina und Kersten Reich. 2014. »Inklusive Fachdidaktik.« In Amrhein und Dziak-Mahler, *Fachdidaktik inklusiv*.

- Amtsblatt C 135. Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2010 zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung. 26. Mai 2010. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:DE:PDF>.
- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baumert, Jürgen und Mareike Kunter. 2006. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE)* 9 (4): 469–520.
- Baumert, Jürgen und Mareike Kunter. 2011. »Das Kompetenzmodell von COACTIV.« In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, hg. v. Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 29–53. Münster: Waxmann.
- Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung und Stiftverband für die Deutsche Wissenschaft. 2015. »Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität.« Zugriff: 5. Februar 2016. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusionsorientierte-lehrerbildung-lehrerbildung-vom-schlagwort-zur-realitaet/>.
- Boer, Anke de, Sip Jan Pijl und Alexander Minnaert. 2011. »Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature.« *International Journal of Inclusive Education* 15 (3): 331–53. doi:10.1080/13603110903030089.
- Bosse, Stefanie und Nadine Spörer. 2014. »Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht.« *Empirische Sonderpädagogik* (4): 279–99. [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2014\\_20141028/esp\\_4-2014\\_279-299.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2014_20141028/esp_4-2014_279-299.pdf).
- Boyle, Christopher, Keith Topping und Divya Jindal-Snape. 2013. »Teachers' attitudes towards inclusion in high schools.« *Teachers and Teaching* 19 (5): 527–42. doi:10.1080/13540602.2013.827361.
- Brackertz, Stefan, Hannah Weck und Andreas Schulz. 2018. »Experimente & Widersprüche im (inklusive) Naturwissenschaftsunterricht: Chancen und Grenzen entwickelt am Beispiel der Physik.« In *Fachdidaktik inklusiv II: (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*, hg. v. Myrle Dziak-Mahler, Thomas Hennemann, Svenja Jaster, Tatjana Leidig und Jan Springob. 1. Auflage. LehrerInnenbildung gestalten Band 10. Münster, New York: Waxmann.
- Capovilla, Dino und Markus Gebhardt. 2016. »Assistive Technologien für Menschen mit Sehschädigung im inklusiven Unterricht.« *Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH)* 67 (1): 4–15.
- Cloerkes, Günther 2007. *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012a. »Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer.« *Inklusionsorientierte Lehrerbildung*. Zugriff: 11.06.09. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf).
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012b. »Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers.« Zugriff: 26. April 2017. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf).
- Feuser, Georg 2004. »Lernen, das Entwicklung induziert: Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik.« In *Entwicklungszeiten: Forschungsperspektiven für die Grundschule*, hg. v. Ursula Carle und Anne Unkel. Jahrbuch Grundschulforschung 8. Wiesbaden, s. l. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heimlich, Ulrich. 2004. »Didaktische Konzepte für den zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht.« *Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH)* 55 (6): 288–95.

- Hellmich, Frank, Gamze Görel und Susanne Schwab. 2016. »Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich.« *Empirische Sonderpädagogik* 1: 67–85. [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11855/pdf/ESP\\_2016\\_1\\_Hellmich\\_ua\\_Einstellungen\\_und\\_Motivation.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11855/pdf/ESP_2016_1_Hellmich_ua_Einstellungen_und_Motivation.pdf).
- Hillmayr, Delia, Frank Reinhold, Lisa Zierwald und Kristina Reiss. 2017. *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe: Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Münster, New York: Waxmann. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa25a06-c3bc-4392-9caa-27cab0dd2d03>.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. 2015. »Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.« [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-03-18\\_KMK\\_HRK-Text-Empfehlung-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-03-18_KMK_HRK-Text-Empfehlung-Vielfalt.pdf).
- Jank, Werner und Hilbert Meyer. 2011. *Didaktische Modelle*. 10. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klemm, Klaus. 2015. »Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten.« [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSst/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Klemm-Studie\\_Inklusion\\_2015.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSst/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf).
- Knigge, Michel und Carolin Rotter. 2015. »Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich »besonderen« Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion: beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie.« *Empirische Sonderpädagogik* (3): 223–40.
- Kopp, Bärbel. 2009. »Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?«. *Empirische Sonderpädagogik* (1): 5–25.
- Kourelathi, Matti. 2007. »Forschung und empirische Studien zur Inklusion.« In *Inclusive Education in Europe: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch*, hg. v. Christian Liesen, Ursula Hoyningen-Süess und Karin Bernath, 67–84. Bern: Haupt.
- Krämer, Philipp, Stefan Nessler, Kirsten Schlüter und Saskia Erbring. 2014. »Lehramtsstudierenden-professionalisierung für Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I durch kooperative Seminarstrukturen.« In *Amrhein und Dziak-Mahler, Fachdidaktik inklusiv*.
- Kultusministerkonferenz. 2012. *Medienbildung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. 2016. *Strategie der Kultusministerkonferenz »Bildung in der digitalen Welt«: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf).
- Kultusministerkonferenz. 2017. »Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017.« [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf).
- Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. 2014. »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.« [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf).

- Malinen, Olli-Pekka, Hannu Savolainen, Petra Engelbrecht, Jiacheng Xu, Mirna Nel, Norma Nel und Dan Tlale. 2013. »Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries.« *Teaching and Teacher Education* 33:34–44. doi:10.1016/j.tate.2013.02.004.
- Mayer, Jürgen und Hans-Peter Ziemek. 2006. »Offenes Experimentieren: Forschendes Lernen im Biologieunterricht.« *Unterricht Biologie (UB)* 30 (317): 4–12.
- Mayer, Richard E. 2009. *Multimedia Learning*. 2. Aufl. New York: Cambridge UP.
- Miesera, Susanne. 2015. »Herausforderung und Chance der Inklusion an berufsbildenden Schulen in Bayern – Perspektivwechsel in der Lehrerbildung.« In *bwp@ Spezial 9 – Fachtagung Ernährung und Hauswirtschaft – Herausforderungen und Chancen zwischen Heterogenität, Inklusion und Profilbildung*, hg. v. J. Kastrup, I. Kettschau, M. Martin, M. Nölle und A. Hoff, 1–11. [http://www.bwpat.de/spezial9/miesera\\_ernaehrung-hauswirtschaft-2015.pdf](http://www.bwpat.de/spezial9/miesera_ernaehrung-hauswirtschaft-2015.pdf).
- Miesera, Susanne, Jeffrey M. DeVries, Jana Jungjohann und Markus Gebhardt. 2018a. »Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (3): 132. doi:10.1111/1471-3802.12432.
- Miesera, Susanne und Markus Gebhardt. 2018a. »Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education.« *European Journal of Special Needs Education* 8 (2): 1–16. doi:10.1080/08856257.2017.1421599.
- Miesera, Susanne und Markus Gebhardt. 2018b. »Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen – InkDibeS – ein Konzept für die Lehrerbildung: Videobasierte Fallkonstruktionen inklusiver Unterrichtssettings.« In *Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards*, hg. v. Detlef Buschfeld und Maria Cleef. Münster, New York: Waxmann.
- Miesera, Susanne, Patrizia Weidenhiller, Sinja Kühlenthal und Claudia Nerdel. 2018. »Transfer eines didaktischen Konzepts – Experimentiervideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Unterrichtseinsatz.« *HiBiFo* 7 (4-2018): 75–88. doi:10.3224/hibifo.v7i4.06.
- Miesera, Susanne und Stefanie Will. 2017. »Inklusive Didaktik in der Lehrerbildung – Erstellung und Einsatz von Unterrichtsvideos.« *HiBiFo* 6 (3): 61–76. doi:10.3224/hibifo.v6i3.05.
- Musenbergh, Oliver und Judith Riegert. 2015. »Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung.« In *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, hg. v. Judith Riegert und Oliver Musenbergh. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Park, Mi-Hwa, Dimitar M. Dimitrov, Ajay Das und Margaret Gichuru. 2016. »The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1): 2–12. doi:10.1111/1471-3802.12047.
- Reusser, Kurt. 2005. »Situierendes Lernen mit Unterrichtsvideos.« *Journal für LehrerInnenbildung* (2): 8–18.
- Richiger-Näf, Beat. 2010. »ICT und Sonderpädagogik.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 16 (6): 6–11.
- Schmidkunz, Heinz und Helmut Lindemann. 1992. *Das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren: Problemlösen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. 3., neubearb. Aufl. mit aktuellen Unterrichtsbeispielen. Didaktik, Naturwissenschaften 2. Magdeburg: Westarp-Wiss.
- Scholz, Markus, Markus Gebhardt und Tobias Tretter. 2010. »Attitudes of Student Teachers and Teachers towards Integration: A Short Survey in Bavaria / Germany.« *International Journal of Disability, Community and Rehabilitation* 9 (1). [http://www.ijdc.ca/VOL09\\_01/articles/scholz.shtml](http://www.ijdc.ca/VOL09_01/articles/scholz.shtml).
- Schorb, Bernd und Ulrike Wagner. 2013. »Medienkompetenz: Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft.« In *Medienkompetenzförderung für Kinder und*

- Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme, hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Sharma, Umesh. 2012. »Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia.« AJTE 37 (10): 53–66. doi:10.14221/ajte.2012v37n10.6.
- Sharma, Umesh und Dt Kate Jacobs. 2016. »Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia.« Teaching and Teacher Education 55:13–23. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.004.
- Sharma, Umesh, Tim Loreman und Chris Forlin. 2012. »Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices.« Journal of Research in Special Educational Needs 12 (1): 12–21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x.
- Sharma, Umesh und Laura Sokal. 2015. »The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison.« Journal of Research in Special Educational Needs 15 (4): 276–84. doi:10.1111/1471-3802.12043.
- Specht, Jacqueline, Grace Howell und Gabrielle Young. 2007. »Students With Special Educational Needs in Canada and Their Use of Assistive Technology During the Transition to Secondary School.« Childhood Education 83 (6): 385–89.
- Trautmann, Matthias und Beate Wischer. 2011. Heterogenität in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UNESCO. 1994. »Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse.« <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf>.
- Urton, Karolina, Jürgen Wilbert und Thomas Hennemann. 2015. »Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften.« Empirische Arbeit. Psychologie in Erziehung und Unterricht 62 (2): 147–57. doi:10.2378/peu2015.art09d.
- Weidenhiller, Patrizia. 2018. Inklusion in der Lehrerbildung in Bayern: Eine vergleichende empirische Studie zu Einstellung und Selbstwirksamkeitsannahem von Studierenden des gymnasialen und beruflichen Lehramts. Master's Thesis. <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1446536/1446536.pdf>.

## Die Autorinnen

*Patrizia Weidenhiller* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Inklusion und Digitalisierung an Gymnasien.

*Kontakt:* patrizia.weidenhiller@tum.de

*Susanne Miesera, Dr.*, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin der Fachdidaktik Ernährung- und Hauswirtschaftswissenschaft an der Technischen Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Inklusion berufliche Schulen im internationalen Kontext.

*Kontakt:* susanne.miesera@tum.de

*Claudia Nerdel, Prof. Dr.*, ist Professorin für Didaktik der Biologie und Inhaberin der Professur für Fachdidaktik Life Sciences an der Technischen Universität München.

*Kontakt:* claudia.nerdel@tum.de

# Impressum

**Journal für Psychologie**

Theorie – Forschung – Praxis

Zeitschrift der Neuen Gesellschaft für Psychologie (NGfP)

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

ISSN (Online-Ausgabe): 2198-6959 · ISSN (Print-Ausgabe): 0942-2285

27. Jahrgang, 2019, Heft 2

**Professionalisierung für Inklusion**

Herausgegeben von Martin Dege und Michel Knigge

ISBN der Print-Ausgabe: 978-3-8379-8250-3

**ViSDP:** Die HerausgeberInnen; bei namentlich gekennzeichneten Beiträgen die AutorInnen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht in jedem Fall eine Meinungsäußerung der HerausgeberInnen, der Redaktion oder des Verlages dar.

**Herausgebende:** Mag. Andrea Birbaumer, Wien · Dr. Martin Dege, Berlin · Dr. Peter Mattes, Berlin/Wien · Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg-Stendal/Berlin · Dr. Aglaja Przyborski, Wien · Paul Sebastian Ruppel, Bochum · Univ.-Doz. Dr. Ralph Sichler, Wiener Neustadt · Prof. Dr. Thomas Sluncke, Wien · Dr. Irene Strasser, Klagenfurt

**Wissenschaftlicher Beirat:** Prof. Dr. Molly Andrews · Prof. Dr. Thea Bauriedl · Prof. Dr. Jarg Bergold · Prof. Dr. Klaus-Jürgen Bruder · Prof. Dr. Stefan Busse · Prof. Dr. Tanja Eiselen · Prof. Dr. Jörg Frommer · Prof. Dr. Heiner Keupp · Prof. Dr. Carlos Kölbl · Prof. Dr. Helmut E. Lück · PD Dr. Günter Rexilius · Prof. Dr. Dr. h.c. Wolff-Michael Roth · Prof. Dr. Christina Schachtner · Prof. Dr. Rudolf Schmitt · Prof. Dr. Ernst Schraube · Prof. Dr. Margrit Schreier · Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel · Dr. Michael Sonntag · Prof. Dr. Hank Stam · Prof. Dr. Dr. Wolfgang Tress · Prof. Dr. Jaan Valsiner · Dr. Barbara Zielke · Prof. Dr. Dr. Günter Zurhorst

**Erscheinen:** Halbjährlich als Organ der Neuen Gesellschaft für Psychologie (NGfP) als Open-Access-Publikation und parallel als Print-Ausgabe.

**Verlag:** Psychosozial-Verlag · Walltorstraße 10 · D-35390 Gießen · [www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

**Abonnentenbetreuung:** [aboservice@psychosozial-verlag.de](mailto:aboservice@psychosozial-verlag.de)

**Bezug:** Jahresabonnement 49,90 € (zzgl. Versand) · Einzelheft 29,90 € (zzgl. Versand)

Studierende erhalten gegen Nachweis 25% Rabatt, Mitglieder der NGfP erhalten 30% Rabatt auf den Preis des Jahresabonnements.

Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

**Anzeigen:** Anfragen richten Sie bitte an den Verlag: [anzeigen@psychosozial-verlag.de](mailto:anzeigen@psychosozial-verlag.de)

Die Zeitschrift *Journal für Psychologie* wird regelmäßig in der Publikationsdatenbank PSYINDEX des Leibniz-Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) erfasst.



## Zeitschriftenarchiv

Kennen Sie schon unser Online-Zeitschriftenarchiv? Dort finden Sie über 2.500 Einzelbeiträge aus den in unserem Verlag erscheinenden Zeitschriften:

- *Behindertenpädagogik*
- *Freie Assoziation*
- *Psychoanalyse im Widerspruch*
- *Psychoanalyse und Körper*
- *Psychoanalytische Familientherapie*
- *psychosozial*
- *Psychotherapie*
- *Psychotherapie im Alter*
- *Supervision*

Außerdem können Sie über 2.700 Beiträge aus der *PSYCHE* (Klett-Cotta) sowie mehr als 400 Artikel des *Jahrbuchs für Psychoanalyse* (frommann-holzboog) recherchieren und bestellen. Damit bieten wir Ihnen einen im Bereich der Psychoanalyse einzigartigen Service zur Recherche zu bestimmten Themengebieten oder Autorinnen und Autoren.

[www.psychosozial-verlag.de/zeitschriftenarchiv](http://www.psychosozial-verlag.de/zeitschriftenarchiv)



9 783837 982503