

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 2

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

Qualifizierung für Inklusion

Grundschule



Waxmann 2022
Münster • New York

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

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 2

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

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

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

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

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

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

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



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

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

Zusammenfassung

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

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

Abstract

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

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

1. Ziele des Projekts

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

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

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

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

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

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

2. Grundlagen des PARTI-Modells

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Vorstellung des Fortbildungskonzepts

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

Ein Steuergruppencoaching und vier fortbildungsbegleitende Coachings

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

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

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

Fortbildung 1

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

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

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

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

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

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

Fortbildung 2

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

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

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

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

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

Fortbildung 3

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

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

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

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

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

Fortbildung 4

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

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

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

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

4. Evaluationsergebnisse und weiterführende Fragestellungen

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

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

5. Konklusion

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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