

# Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von  
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 4

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

# Qualifizierung für Inklusion

Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung



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 4**

Print-ISBN 978-3-8309-4515-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9515-9

<https://doi.org/10.31244/9783830995159>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto: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)



*Christian Jäntsch, Jürgen Gerdes, Lars Heinemann, Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Baris Ertugrul, Amelie Hirsch, Sandra Kirchhoff, Jochen Kleres, Michel Knigge, Andreas Köpfer, Evangelia Kouka, Sanja Markovic, Gözde Okcu, Katharina Papke, Paulo Pinheiro & Katja Scharenberg*

## **Das Projekt „Schule tatsächlich inklusiv“**

### **Entwicklung und Pilotierung einer inklusionsbezogenen Fortbildung für Lehrpersonen und andere pädagogische Fachkräfte**

#### **Zusammenfassung**

Im Rahmen des Verbundprojekts „Schule tatsächlich inklusiv – Evidenzbasierte modulare Weiterbildung für praktizierende Lehr- und andere pädagogische Fachkräfte (StiEL)“ stehen die Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Fortbildungsangebots für Lehrpersonen und andere pädagogische Fachkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zum Umgang mit Inklusion in Schule und Unterricht im Mittelpunkt. Die Fortbildung besteht aus den vier Modulen 1) Inklusionsverständnis und Heterogenität, Menschenrechtsbildung und Soziales Lernen, 2) Inklusive Diagnostik und Didaktik, 3) Kooperation und 4) Inklusive Schulentwicklung und Unterstützungssysteme. Die Wirksamkeit der Fortbildung wurde auf Ebene der Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte sowie der Schüler:innen evaluiert. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf der Darstellung der Fortbildungsinhalte.

*Schlüsselworte:* Fortbildung, Inklusion, Evaluation, pädagogische Fachkräfte, berufliche Bildung

#### **Abstract**

The project “Schools truly inclusive – evidence-based modular training for practicing teachers and additional educational staff (StiEL)” developed a further education course for teachers and other pedagogical staff at general and vocational schools enabling participants to deal with the challenges of inclusive instruction and school development. The course consists of four modules, namely 1) notions of inclusion and heterogeneity, human rights education and social learning, 2) inclusive diagnostics and didactics, 3) co-operation, and 4) inclusive school development and scaffolding structures. The effectiveness of the further training course was evaluated on teaching staff as well as on student level. In this article, we focus on presenting the course contents.

*Keywords:* Further training, inclusion, evaluation, teaching staff, vocational education

## **1. Hintergrund und Ziele des Projekts**

Gemäß der gesetzlichen Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist ein inklusives Bildungssystem zu realisieren (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018). Eine angemessene Qualifizierung des Personals in den Bildungseinrichtungen ist – neben anderen Bedingungen (wie z.B. einer angemessenen Ressourcen- und Personalausstattung)

– eine Grundvoraussetzung zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems (Allmendinger & Wrase, 2014; Weishaupt, 2016). Dabei ist zunächst auf die Bedeutung der Einstellung zu Inklusion zu verweisen, welche die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von Schüler:innen als Grundlage des pädagogischen Handelns hervorhebt (Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015; Stellbrink, 2012). Ferner geht es um diagnostische und didaktische Kompetenzen, um den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Lernenden gerecht zu werden (Dumont, 2019; Moser, 2018). Ein menschenrechtlich begründetes Inklusionsverständnis hat darüber hinaus zwei weitere Implikationen. Zum einen geht es um ein der Anerkennung der individuellen Würde und Persönlichkeitsentwicklung korrespondierendes menschenrechtliches Bildungsverständnis. Dies schließt die systematische Förderung insbesondere sozialer, kommunikativer, kooperativer und personaler Kompetenzen für alle Schüler:innen ein (Kultusministerkonferenz, 2011). Zum anderen ergibt sich aus der UN-BRK, dass Behinderungen und Benachteiligungen nicht allein als personenbezogene Merkmale, sondern in ihrem Verhältnis zu Barrieren und Ausgrenzungsprozessen innerhalb der Schulstruktur und -kultur gesehen werden müssen (Slee & Allan, 2009). Die Leitlinien der UN-BRK fordern unter dem Schlagwort der *Bewusstseinsbildung* ausdrücklich auch die Adressierung einstellungsbedingter Barrieren, um so „Klischees, Vorurteile [...] in allen Lebensbereichen zu bekämpfen“ (UN-BRK, Art. 8). Auch in dieser Hinsicht eignen sich schulische Anstrengungen zur Förderung des sozialen Lernens, des Umgangs mit Diversität und des wechselseitigen Respekts (Bittlingmayer, Gerdes & Sahrai, 2012), die mit Menschenrechtsbildung systematisch verbunden werden können (Gerdes, Sahrai, Bittlingmayer & Sahrai, 2015). So ist Inklusion als eine Aufgabe umfassender Schulentwicklung zu verstehen (Werning, 2014).

Das Verbundprojekt „Schule tatsächlich inklusiv – Evidenzbasierte modulare Weiterbildung für praktizierende Lehr- und andere pädagogische Fachkräfte (StiEL)<sup>1</sup>“ hat zum Ziel, zur Weiterqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen beizutragen. Im Zentrum stehen die Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer modularen Fortbildung zur Unterstützung im Umgang mit inklusionsbezogenen Herausforderungen in Schule und Unterricht. Das Projekt wurde in den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Dieser Beitrag skizziert zunächst einige allgemeine konzeptionelle Hintergründe der im Rahmen des StiEL-Projekts entwickelten Fortbildung (Abschnitt 2). Im Anschluss wird die Fortbildung hinsichtlich der Entwicklung, der Struktur und des Aufbaus vorgestellt (Abschnitt 3). Darauf folgen Beschreibungen der Fortbildungsdurchführung (Abschnitt 4) und der Resonanz auf die Fortbildung unter Rückgriff auf einige Evaluationsergebnisse (Abschnitt 5). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die zu erwartenden Projektergebnisse (Abschnitt 6).

---

1 Das Verbundprojekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1715A-C gefördert.

## 2. Grundsätzliche Überlegungen zur Entwicklung der Fortbildung

Bislang besteht aufseiten der Lehrkräfte sowie deren Interessensverbänden Skepsis bezüglich der bisherigen Umsetzung von Inklusion an Schulen. Forschungsergebnisse zu inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften zeigen überwiegend, dass Lehrkräfte zwar eine eher positive Einstellung gegenüber Inklusion haben, aber hinsichtlich der Möglichkeiten praktischer Umsetzung häufig eher skeptisch oder negativ eingestellt sind (Avramidis & Norwich, 2002; Wocken, 2015). Diese Skepsis beruht u. a. darauf, dass Lehrkräfte ihre Kompetenzen zur Durchführung inklusiven Unterrichts als eher gering einschätzen (Leipziger, Tretter & Gebhardt, 2012; Sermier, Benoit & Bless, 2011) und die (Möglichkeiten zur) Qualifikation in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung als unzureichend wahrnehmen (forsa, 2017; Seitz & Haas, 2015). Darüber hinaus sind bestimmte Bildungsbereiche – wie etwa berufsbildende Schulen – bislang noch kaum in den Umsetzungsfokus von Inklusion gerückt.

Betrachtet man das bestehende Bildungsangebot, generell wie auch auf Inklusion bezogen (Amrhein & Badstieber, 2013; Johannmeyer, Cramer & Drahmman, 2019), dominieren Einzelveranstaltungen mit überwiegend kürzerer Dauer, die sich auf jeweils sehr spezifische Inhalte konzentrieren und die i. d. R. einzelne Lehrkräfte adressieren. Das widerspricht erkennbar dem Forschungsstand zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. Als erfolgreich gelten Lehrkräftefortbildungen, wenn die Fortbildungsteilnahme zu intendierten Veränderungen der Kognitionen und der Erweiterung des Professionswissens sowie des daraus resultierenden unterrichtspraktischen Handelns führt, das sich wiederum in der kognitiven, sozialen, emotionalen oder personalen Entwicklung der Schüler:innen niederschlägt (Lipowsky, 2014). Fortbildungen sollten dazu die jeweilige thematische Relevanz akzentuieren, die Teilnehmenden aktiv einbeziehen und an Lehrpläne, unmittelbar praktisch relevante Unterrichtsinhalte und konkrete Herausforderungen und Fallkonstellationen anknüpfen (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Haenisch, 1994; Lipowsky & Rzejak, 2012). Ferner wird die Bedeutung einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten betont. Dazu sollten Fortbildungen als Abfolge von Input, Erprobung und Reflexion gestaltet sein (Daschner & Hanisch, 2019; Lipowsky, 2019).

Aus übergreifender Inklusionsperspektive erscheint die Unterstützung von Kooperationsprozessen im Kontext von Schulentwicklung äußerst bedeutsam. Inklusion wird, auch unter dem Einfluss administrativer und institutioneller Rahmenstrukturen, dennoch vielfach auf eine Aufgabe der Sonderpädagogik verkürzt und entsprechend an Personen aus dem Bereich der Sonderpädagogik, aber auch der Schulsozialpädagogik, der Schulpsychologie und der Schulbegleitung delegiert (Budde, Blasse, Riffler & Wesemann, 2019). Dies wiederum kann inklusionswidrige Praktiken der äußeren Differenzierung, Separierung und Etikettierung zur Folge haben. Auch weitere, insbesondere rekonstruktive Analysen zeigen deutliche Tendenzen in dieser Richtung (Gerdes, Heinemann & Bittlingmayer, 2021; Köpfer, Papke & Gerdes, 2020; Köpfer, Papke, Heinemann & Bittlingmayer, 2020).

### 3. Entwicklung, Struktur und Aufbau der StiEL-Fortbildung

Das Projekt StiEL lässt sich grob in drei Arbeitsphasen beschreiben (vgl. Abbildung 1). Um elaborierte Inhalte zu ergründen, wurde ein systematisches Review inklusionsrelevanter Literatur durchgeführt, welches schließlich modulspezifisch fokussiert wurde. Um inklusionsbezogene Fortbildungsbedarfe und praxisbezogene Herausforderungen zu eruieren, wurde auf der Angebotsseite ein Screening bereits bestehender inklusionsorientierter Fort- und Weiterbildungsangebote in den drei Bundesländern durchgeführt und in Bezug auf Kerninhalte, Formate, Zielgruppenorientierung und Qualitätskriterien ausgewertet. Überdies wurden auf der Nachfrageseite Interviews ( $N=45$ ) mit Lehrkräften, Schulleitungen und weiterem pädagogischen Personal sowie mit Expert:innen für Aus-, Fort- und Weiterbildungsgänge durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Auf dieser Grundlage wurde eine auf wesentliche inklusionsrelevante Inhalte und fortbildungsangemessene Methoden fokussierte sowie bedarfsorientierte Fort- und Weiterbildung für pädagogisches Fachpersonal an Schulen entwickelt und dann in den drei beteiligten Bundesländern durchgeführt. Die Fortbildung wurde quantitativ und qualitativ evaluiert (vgl. Abschnitt 5), um so Effekte und angestoßene Transformationsprozesse der Fort- und Weiterbildung angemessen abbilden zu können.

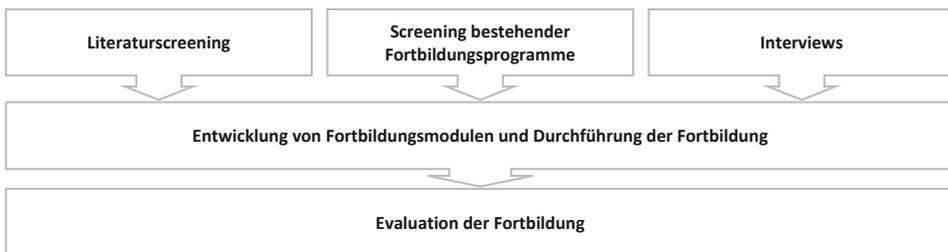


Abbildung 1: Projektphasen

Mit der StiEL-Fortbildung wurde versucht, möglichst viele Merkmale präsumtiv wirksamer Fortbildungen aufzugreifen, ohne aber gleichzeitig hohe motivationale oder beruflich-praktische Teilnahmebarrieren aufzurichten. Viele Aspekte wurden auch als Fortbildungsbedarfe bzw. -wünsche im Rahmen der im Projekt durchgeführten Bedarfsanalyse (Bittlingmayer et al., 2019) geäußert: z. B. der Wunsch nach praktisch relevanter und kontinuierlicher Unterstützung und geeigneten Handlungsempfehlungen, Handreichungen und Unterrichtsmaterialien, eine angemessene Anwendungsperspektive für theoretische Inhalte, Möglichkeiten der aktiven Beteiligung der Teilnehmenden und des kollegialen Austauschs sowie auch der Wunsch nach Unterstützung bei der Etablierung und Aufrechterhaltung von Strukturen multiprofessioneller Kooperation.

Die im StiEL-Projekt angesprochene Zielgruppe waren kleinere, möglichst multiprofessionelle Schulteams mit etwa zwei bis drei Fachkräften der Sekundarstufe I bzw. der beruflichen Bildung. So sollten schulische Kooperationen schon während der Fortbildung angeregt und Transferpotenziale für Schulentwicklungsprozesse angereizt werden. Der Aufbau der Fortbildung lässt sich beschreiben als eine sequenzierte Abfolge verschiedener Lehr-Lernphasen (vgl. Abbildung 2). Das sequenzierte Format unserer Fortbildung reagiert auf die Tatsache sich gegenüberstehender und widersprechender Erwartungen, die Lehrkräfte bei unserer im Projekt durchgeführten Befragung häufig geäußert haben. Einerseits wird Inklusion der Sache nach als so herausfordernd, vielfältig und schwierig aufgefasst, dass überwiegend mehrtägige, längerfristige, kontinuierliche Fortbildungen in Teams, am besten mit praxisbegleitenden Elementen gewünscht werden. Andererseits werden die realistischen Möglichkeiten, umfangreichere Fortbildungen zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen, schulalltäglichen Belastungen und in Vereinbarkeit mit familiären und privaten Interessen zu absolvieren, generell skeptisch beurteilt. Um die Inputphase eher im Sinne einer Erarbeitungsphase durch den gemeinsamen Austausch zu gestalten, erhalten die Teilnehmenden im Vorfeld der ersten Präsenzphase (Fortbildungsblock I) je Modul einen kurzen im Projektkontext verfassten Vorbereitungstext. Diese Inhalte werden in Fortbildungsblock I aufgegriffen und können auf der Grundlage der Vorbereitung vertiefend erläutert und diskutiert werden. Der Fortbildungsblock I schließt mit dem Angebot der praktischen Umsetzung einzelner Aspekte der vorgestellten Konzepte in einer Erprobungsphase. Wenn möglich, kann die Erprobung durch die Fortbildenden unmittelbar in den Schulen begleitet werden, indem diese als Ansprechpartner:innen bereitstehen. Der Fortbildungsblock II schließt die StiEL-Fortbildung ab. Hier steht zum einen die Reflexion über die Inhalte des ersten Fortbildungsblocks und insbesondere über die praktischen Erfahrungen aus der Erprobungsphase im Zentrum. Zum anderen werden in Fortbildungsblock II auch neue weiterführende Impulse der (inklusions-)pädagogischen Arbeit in den Schulen gegeben. Für beide Fortbildungsblöcke ist jeweils ein Zeitrahmen von 1,5 Tagen anbeiräumt.



Abbildung 2: Ablauf der StiEL-Fortbildung

Das StiEL-Fortbildungskonzept ist modular aufgebaut (vgl. Abbildung 3). Die vier Module (vgl. Abschnitt 4) decken zwar zentrale inklusionsbezogene Themen in ihrem übergreifenden Zusammenhang ab, beanspruchen allerdings nicht, alle für Inklusion relevanten Aspekte ausführlich und vertiefend zu behandeln. Innerhalb der einzelnen Module ist die Fortbildung durch unterschiedliche Aktivitäten strukturiert. Diese sind darauf ausgerichtet, die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen

Lerngegenstand durch unterschiedliche Lernwege in verschiedenen Lernsettings anzuregen. Dabei wird darauf Wert gelegt anzuerkennen, dass die Teilnehmenden ihrerseits bereits Expert:innen für Schule und Unterricht sind. Indem die Teilnehmenden ihre eigenen Erfahrungen in die Diskussion einbringen, wird deren Expertise als Ressource für den Austauschprozess nutzbar gemacht.

Für die Durchführung der Fortbildung liegen je Modul ein erläuterndes Modulmanual sowie Präsentationsfolien im PowerPoint-Format mit erläuternden Hinweisen bzw. Skripten und Zusatzmaterialien für einzelne Aktivitäten vor.

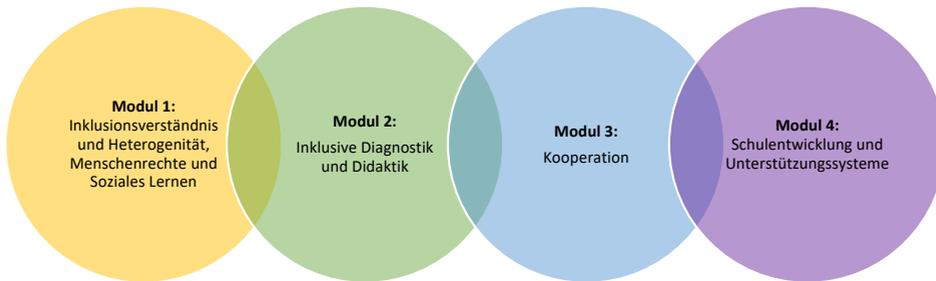


Abbildung 3: Modulstruktur der StiEL-Fortbildung

## 4. Beschreibungen der Module der StiEL-Fortbildung

Im Folgenden werden die spezifischen fachlichen Hintergründe der einzelnen Module kurz erläutert sowie die angestrebten Kompetenzziele und der grobe Ablauf der unterschiedlichen Aktivitäten skizziert.

### 4.1 Modul 1: Inklusionsverständnis und Heterogenität, Menschenrechtsbildung und Soziales Lernen

#### 4.1.1 Hintergrund

Angesichts der Vielfalt unterschiedlicher Inklusionsverständnisse in Wissenschaft, Bildungspraxis und Alltag (Grosche, 2015; Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017) wird in diesem Eingangsmodul der Inklusionsbegriff selbst zum Thema gemacht. Im ersten Teil erfolgt – auf Basis der Erfahrungen der Teilnehmenden mit schulischer Heterogenität und Inklusion – eine gemeinsame Verständigung und Reflexion über verschiedene Aspekte und Beispiele von Exklusionen (Budde & Hummrich, 2015): einerseits in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht, andererseits spezifischer bezogen auf Schule und Unterricht. Im zweiten Teil werden – in Anbetracht des engen Zusammenhangs aktueller bildungspolitischer, schulorganisatorischer und pädagogisch-didaktischer Umsetzungsbemühungen von Inklusion mit staatlichen Verpflichtungen, die sich aus der Ratifizierung einer Menschenrechtskonvention ergeben – Kernaspekte eines menschenrechtlichen Inklusionsverständnisses (Bielefeldt, 2017)

vorgestellt und diskutiert. Das Menschenrecht auf (inklusive) Bildung besteht zu einem wesentlichen Teil aus einem Recht auf Menschenrechtsbildung (Reitz & Rudolf, 2014). Mithin spielt neben dem Zusammenhang von Inklusion und expliziter Menschenrechtsbildung auch die Förderung von sozialen Kompetenzen, die mit der Achtung von Menschenrechten korrespondieren, eine zentrale Rolle. Insgesamt wird dabei die Angemessenheit eines eher weiteren Inklusionsverständnisses deutlich, das über die Kategorie Behinderung oder attestierter sonderpädagogischer Förderbedarf hinaus auch weitere Heterogenitätsdimensionen in den Blick nimmt: wie z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Religion und soziale Herkunft. Im dritten Teil dieses Moduls wird schließlich in Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsbildung, zum sozialen Lernen und zur schulischen Partizipationsförderung eingeführt, die im Rahmen der Fortbildung den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden. Die Bereitstellung von im Unterricht direkt einsetzbaren Unterrichtseinheiten zur Förderung von gegenseitiger Toleranz und Anerkennung sowie von schulischer Partizipation erfolgt vor der Hintergrundüberlegung, dass inklusionspädagogische Herausforderungen sich nicht auf pädagogische Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden beschränken lassen, sondern ebenso die Verhältnisse in der gesamten Klassen- und Schulgemeinschaft betreffen.

#### 4.1.2 Kompetenzziele

Die Teilnehmenden

- kennen verschiedene Inklusionsverständnisse und Heterogenitätsdimensionen,
- können die eigene Haltung und Praxis im Kontext von Inklusionsverständnissen, verschiedenen Heterogenitätsmerkmalen sowie deren Ausgrenzungspotenziale reflektieren und hinterfragen,
- kennen Kernelemente der Menschenrechte und des Menschenrechts auf inklusive Bildung,
- kennen verschiedene Aspekte von Menschenrechten und die damit verbundenen Herausforderungen einer angemessenen Menschenrechtsbildung,
- sind bereit und in der Lage, das eigene pädagogische Handeln an Menschenrechten zu orientieren,
- kennen Unterrichtsmaterial zum sozialen Lernen und zur Menschenrechtsbildung und sind bereit und in der Lage, dieses angemessen im Unterricht einzusetzen.

#### 4.1.3 Ablauf

Modul 1 verfolgt im ersten Fortbildungsblock gleichsam eine dreiteilige Schwerpunktsetzung (vgl. Abbildung 4), die eine Plenumsdiskussion zu Inklusion und Heterogenität sowie zwei Inputvorträge zur Inklusion als menschenrechtliches Prinzip

und zur Einführung in das bereitgestellte Unterrichtsmaterial zur Menschenrechtsbildung und dem sozialen Lernen vorsieht.

#### **Inklusion und Heterogenität**

- Gemeinsames Nachdenken (15')
- Gemeinsames Erörtern: Ausgrenzungspotentiale (20')
- Zusammenfassung und Ausblick (20')

#### **Inklusion, Menschenrechte und Menschenrechtsbildung**

- Inputvortrag (30')

#### **Menschenrechtsbildung und Soziales Lernen**

- Einführung in das Unterrichtsmaterial (30')

Abbildung 4: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 1 Fortbildungsblock I (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

In der Erprobungsphase setzen die Teilnehmenden das Unterrichtsmaterial ein. Für den zweiten Fortbildungsblock werden Aktivitäten zur Reflexion des Einsatzes des Unterrichtsmaterials, die vertiefende Begründung von Menschenrechtsbildung als fächerübergreifendes Bildungsziel, fakultativ die kritische Diskussion bzw. Reflexion des Klassenrates als demokratiepädagogisches Instrument der Förderung von Teilhabe sowie die Bearbeitung einer Differenzierungsmatrix (vgl. Abschnitt 4.2) der Menschenrechtsbildung bereitgestellt, bevor die Einordnung in ein Verständnis von Inklusion das Modul 1 abschließt (vgl. Abbildung 5).

#### **Reflexion über den Einsatz der Unterrichtsmaterialien**

- Plenumsdiskussion (30')

#### **Menschenrechtsbildung als Bildungsziel**

- Inputvortrag zur schulrechtlichen Rahmung und zum fächerübergreifenden Charakter der Menschenrechtsbildung (15')

#### **Klassenrat**

- Kritische Diskussion des Klassenrats anhand von Positionskarten (fakultativ, 45')
- Kritische Reflexion von Klassenratssituationen anhand von Fall- und Kommentarkarten (fakultativ, 45')

#### **Differenzierungsmatrix: Menschenrechtsbildung**

- Puzzle in Gruppenarbeit (30')

#### **Inklusionsverständnis und Handlungsplanung**

- Plenumsdiskussion (30')

Abbildung 5: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 1 Fortbildungsblock II (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

## 4.2 Inklusive Diagnostik und Didaktik

### 4.2.1 Hintergrund

Ein inklusionsorientierter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen gemeinsam in heterogenen Lerngruppen lernen und die Unterschiedlichkeit in der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung findet (Kultusministerkonferenz, 2011). Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, dass Lehrkräfte zum einen über diagnostische Kompetenzen verfügen, die es ermöglichen, Kenntnisse über die individuellen Lernstände und Lernprozesse zu erlangen. Mit dem Begriff der Diagnostik können unterschiedliche Perspektiven assoziiert werden. Im Rahmen der StiEL-Fortbildung soll das Verständnis einer pädagogischen Diagnostik (Prengel, 2016) vertieft werden. Eine solche ist zu verstehen als Analyse individueller Lernausgangslagen – und zwar weitgehend losgelöst von etwaigen Statuszuschreibungen – unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bedingungen sowohl auf individueller Ebene als auch mit Blick auf die Beziehungssysteme, in die Lernprozesse eingebunden sind (Carle, 2001). Zum anderen brauchen Lehrkräfte didaktische Konzepte, mit Hilfe derer, aufbauend auf den Erkenntnissen diagnostischer Prozesse, alle Lernenden entsprechend ihrer Lernentwicklung gefördert werden können. Leitgedanke der Auseinandersetzung mit einer inklusiven Didaktik ist es, unterschiedliche Perspektiven auf guten bzw. inklusiven Unterricht zu integrieren (Seitz, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass der Unterricht für inklusive Lerngruppen sehr viele Bezugspunkte zu gutem Unterricht an Regelschulen aufweist (Klemm & Preuss-Lausitz, 2012). Erkenntnisse über allgemeindidaktische Prinzipien guten Unterrichts (Klieme & Warwas, 2011) bilden sodann den Ausgangspunkt der Hinführung zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Ein solcher ermöglicht, in Bezug auf einen gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2012) individualisiertes mit gemeinschaftlichem Lernen zu vereinbaren (Werning & Lütje-Klose, 2016). Für die explizite Ergänzung um konkrete Merkmale eines an Inklusion orientierten Unterrichts wird das Bielefelder Modell einer inklusiven Didaktik (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014) hinzugezogen.

Im Sinne der Anwendungsorientierung für die eigene inklusive Unterrichtsplanung und -praxis wird die Differenzierungsmatrix zur Gestaltung inklusiven Unterrichts (Sasse, 2014; Sasse & Schulzeck, 2021) vorgestellt und als kooperativer diagnostischer Prozess wird in die Methode der Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S) (Krauskopf, Rogge, Salzberg-Ludwig & Knigge, 2019b) eingeführt.

### 4.2.2 Kompetenzziele

Die Teilnehmenden

- kennen verschiedene Verständnisse des Diagnostikbegriffs,
- können den individuellen Lern- und Entwicklungsstand von Lernenden unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen, die das Lernhandeln beeinflussen, erfassen,
- wissen um die Qualitätsmerkmale allgemeiner und einer Inklusion unterstützenden Didaktik,
- können die Differenzierungsmatrix als konkretes Instrument inklusiver Unterrichtsplanung nutzen,
- können die Methode FiT-S (Förderplanung im Team für die Sekundarstufe) als auf Kooperation basierendes diagnostisches Instrument für die gezielte Förderung einzelner Schüler:innen anwenden.

### 4.2.3 Ablauf

Für Modul 2 erfolgt im ersten Fortbildungsblock zunächst ebenfalls eine dreiteilige Schwerpunktsetzung (vgl. Abbildung 6). In einem ersten Schritt wird auf ein pädagogisches Verständnis von Diagnostik hingewirkt. Dieses wird sodann als Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Anforderungen an eine an Inklusion orientierte Didaktik aufgegriffen. In einem letzten Schritt wird mit der Differenzierungsmatrix eine konkrete Methode der Unterrichtsplanung vorgestellt, die das Potential hat, diese Ansprüche zu erfüllen.

#### Inklusive Diagnostik

- Inputvortrag (15')
- Übung zur Analyse individueller Lernvoraussetzungen im Tandem (30')

#### Inklusive Didaktik

- Erstellung und Diskussion einer Wortwolke zu Basisdimensionen guten Unterrichts (30')
- Inputvortrag zur Ergänzung von Merkmalen inklusiver Didaktik (15')

#### Differenzierungsmatrix

- Inputvortrag zur Differenzierungsmatrix (15')
- Übungen zur Differenzierungsmatrix als Lerntheke: Besprechung eines Erklärvideos, Diskussion von Beispielmatrixen, Entwicklung einer eigenen Differenzierungsmatrix (30')
- Reflexion der Übung im Plenum (15')

Abbildung 6: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 2 Fortbildungsblock I (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

Für die Erprobungsphase ist in diesem Modul vorgesehen, dass die Teilnehmenden die Arbeit an und im Idealfall mit der Differenzierungsmatrix für ein konkretes Unterrichtsthema (fachspezifisch oder auch fächerübergreifend) in Zusammenarbeit mit Kolleg:innen fortführen bzw. spezifizieren.

Der zweite Fortbildungsblock ist stark durch die unmittelbare Integration der Module 2 und 3 gekennzeichnet (vgl. Abbildung 7). Dies folgt der Logik, dass die besprochenen Methoden der Diagnostik und Didaktik unmittelbar kooperative Prozesse erfordern und diese vor dem Hintergrund der Voraussetzungen, der Herausforderungen und der Chancen gelingender Kooperation reflektiert werden. Den Einstieg in den zweiten Block für dieses Modul markiert der Rückblick auf zentrale Logiken der Diagnostik und Didaktik aus dem ersten Block. Damit wird auf die Reflexion bzw. die Vertiefung der (kooperativen) Arbeit an und mit der Differenzierungsmatrix hingeführt. Als weiterer Schwerpunkt des zweiten Blocks wird ausgehend von dem Rückblick zur multiprofessionellen Kooperation mit Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S) (Krauskopf, Rogge, Salzberg-Ludwig & Knigge, 2019a, 2019b) ein konkretes Konzept der individuellen Förderplanung im Rahmen kooperativer Diagnostik vorgestellt und in der Fortbildung exemplarisch erprobt. Darüber hinaus liegen fakultativ Inputvorträge zu Möglichkeiten der Differenzierung und Kooperation im Unterricht vor, um etwaige Bedarfe, die sich in der Fortbildung aufzeigen, abdecken zu können.

#### **Die Differenzierungsmatrix als Methode der Umsetzung inklusiver Didaktik**

- Rückblick Diagnostik und Didaktik Fortbildungsblock I in Form eines Inputs (15')
- Reflexion bzw. Vertiefung der Nutzung der Differenzierungsmatrix im Plenum (45')
- Reflexion der kooperativen Prozesse im Plenum (15')

#### **Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S)**

- Rückblick Kooperation Fortbildungsblock I in Form eines Inputs (5')
- Inputvortrag zu FiT-S (10')
- Durchführung FiT-S in Gruppen (45')
- Reflexion zu FiT-S im Plenum (15')

#### **Möglichkeiten der Differenzierung und Kooperation im Unterricht**

- Inputvortrag zu Differenzierung im Unterricht (fakultativ, 15')
- Inputvortrag zu Möglichkeiten der Kooperation im Unterricht (fakultativ, 15')

Abbildung 7: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 2 Fortbildungsblock II (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

## 4.3 Kooperation

### 4.3.1 Hintergrund

Kooperation inner- und außerhalb des Unterrichts ist notwendig, um der erhöhten Komplexität inklusiven Unterrichts entsprechen zu können (Lütje-Klose & Urban, 2014). Dabei kollidiert eine in dieser Hinsicht erforderliche Kooperation mit institutionalisierten Formen professionellen Handelns von Lehrer:innen (Gill, 2005). Neben der allgemeinen Verunsicherung durch den institutionellen Wandel, den die Realisierung von Inklusion nach sich zieht, ist dies eine wesentliche Quelle für Vor-

behalte und Widerstände durch Lehrkräfte. Dies ist sowohl auf der Ebene einzelner (teilnehmender) Lehrkräfte als auch auf der Ebene des ggf. für Kooperation zu gewinnenden Kollegiums zu berücksichtigen. In diesem Modul wird den Teilnehmenden eine grundlegende Perspektive auf Kooperation im Kontext schulischer Inklusion vermittelt, welche die Reflexion von und gestaltende Partizipation in Kooperationsprozessen ermöglicht. Dafür werden sowohl die strukturellen und personellen Hindernisse als auch die Bedingungen gelingender Kooperation beleuchtet (Widmer-Wolf, 2018), weshalb die Themen Kompetenzen, Rollenverständnis und Rollenübernahme, Teambildung und Reflexion behandelt werden. Der Übergang von der Theorie zur Praxis soll neben verschiedenen Übungen durch die Förderplanung im Team (Krauskopf et al., 2019b) sowie von gemeinsamen Schulentwicklungsmaßnahmen und der Reflexion dieser kooperativen Arbeit geleistet werden.

### 4.3.2 Kompetenzziele

Die Teilnehmenden

- kennen die Formen multiprofessioneller Kooperation inner- und außerhalb des Unterrichts,
- können Kooperationsprozesse verstehen, reflektieren und mitgestalten,
- können Hindernisse von Kooperation erkennen und dafür Lösungsmöglichkeiten entwickeln.

### 4.3.3 Ablauf

Der Ablauf des Moduls 3 zum ersten Fortbildungsblock ist durch den diskursiven Austausch über Voraussetzungen von Kooperationsprozessen gekennzeichnet (vgl. Abbildung 8). Ein kurzer Impulsvortrag leitet mit einem unmittelbaren Bezug zum Vorbereitungstext in die Thematik ein. Es folgt eine intensive Verständigung über die Rollen- bzw. Kompetenzprofile der unterschiedlichen schulischen Akteur:innen, dem sich ein Rollenspiel über Konfliktpotential anschließt, das u.U. in diesen begründet liegt. Um den Blick wiederum für gelingende Kooperationsprozesse zu öffnen, werden abschließend die persönlichen Vorstellungen über ideale Kooperationskonstellationen („Traumteam“) mit den Erfahrungen im eigenen Schulteam abgeglichen.

### Kooperation als Voraussetzung schulischer Inklusion

- Inputvortrag zur Bedeutung multiprofessioneller Kooperation (10')

### Rollen, Kompetenzen und Konflikte

- Erkennen eigener und Anerkennen anderer Kompetenzen im Plenum (25')
- Rollenspiel als Denkhüte zu Konflikten (25')

### Teambildung

- Diskussion über Traumteamerfahrungen im Plenum (20')
- Reflexion über tatsächliche Teamerfahrungen (10')

Abbildung 8: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 3 Fortbildungsblock I (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

Die Erprobungsphase ist für dieses Modul dadurch gekennzeichnet, dass die kooperativen Prozesse, die durch die Anliegen aus den anderen Modulen angeregt werden, im Hinblick auf das Gelingen der Zusammenarbeit reflektiert werden.

Da die Zusammenarbeit im Team als wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse gilt, erfolgt, wie bereits oben beschrieben, eine unmittelbare Integration der beiden Module 2 und 3 im zweiten Fortbildungsblock; mithin werden die diskutierten Prozesse der Unterrichtsgestaltung und individuellen Förderung jeweils im Hinblick auf die Zusammenarbeit im Team reflektiert.

## 4.4 Inklusive Schulentwicklung und Unterstützungssysteme

### 4.4.1 Hintergrund

Schulische Inklusion spielt nicht nur eine Rolle in der konkreten Unterrichtspraxis, auf dem der Fokus der zuvor beschriebenen Module lag. Ihr Gelingen ist ebenso in Rahmenbedingungen eingebunden, die Schule als Organisation bereitstellt und hervorbringt (Allan & Sturm, 2018). Diese Bedingungen können gemeinsam in Schulentwicklungsprozessen entsprechend (mit-)gestaltet werden. Dies ist ein schrittweiser Prozess des Wandels von Schulen mit dem Ziel, die Praxis von Lehrkräften und allen am Unterricht beteiligten Akteur:innen zu unterstützen und weiterzuentwickeln. Dabei ist es wichtig, dauerhafte Formen (multi-)professioneller Kooperation und Unterstützung zu organisieren. Schließlich muss der Schulalltag so organisiert werden, dass die Bedürfnisse der unterschiedlichen Schüler:innen sowie des schulischen Personals berücksichtigt und Barrieren für das Lernen abgebaut werden (Booth & Ainscow, 2019). Dies hat auch mit praktischen Fragen wie z. B. der Gestaltung von Stundenplänen oder der Organisation von Kooperationszeiten zu tun, um eine wenig segregierende Unterrichtspraxis zu ermöglichen.

Eine inklusive Schule erfordert auch die Öffnung von Entscheidungsprozessen hin zu mehr Partizipation und geteilter Verantwortlichkeit. Auf dieser Grundlage kann sich eine Schule hin zu einer problemlösenden Organisation verändern, die sich den komplexen Herausforderungen inklusiver Bildung als schulische Aufgabe

stellt und gemeinsam durch adäquaten Ressourceneinsatz nach Lösungsmöglichkeiten sucht.

#### 4.4.2 Kompetenzziele

Die Teilnehmenden

- können an ihrer eigenen Schule Unterstützungsstrukturen, -kulturen und -praktiken entdecken, mit aufbauen und nachhaltig etablieren,
- können weitere Beteiligte (Schüler:innen, weiteres pädagogisches Personal und Eltern) in einen Schulentwicklungsprozess einbinden,
- können kooperationsfördernde Strukturen in inner- und außerschulischen Kontexten nutzen und aufbauen und auf dieser Basis erhöhte Selbstwirksamkeit im Unterricht gewinnen.

#### 4.4.3 Ablauf

Der Aufbau des Moduls 4 fußt wesentlich auf dem Inklusions- und Reflexionsverständnis des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2019). Nach einer kurzen Einführung in das Modul wird der Index für Inklusion als Reflexionsmanual durch einen Impulsvortrag vorgestellt. In Form eines Marktplatzes sollen sich die Teilnehmenden dann zu ihrem Bedarf und entsprechenden Schwerpunkten der Schulentwicklung verständigen. Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt und diskutiert (vgl. Abbildung 9).

##### **Einführung und Modulübersicht**

- Inputvortrag (5')

##### **Vorstellung des Index für Inklusion und seiner möglichen Anwendungen**

- Inputvortrag (25')

##### **Auswahl, Diskussion und Präsentation möglicher Schulentwicklungsprojekte**

- Auswahl und Diskussion im Team (Marktplatz) (30')
- Vorstellung im Plenum (30')

Abbildung 9: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 4 Fortbildungsblock I (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

Die Teilnehmenden sollen hinreichend ermutigt und befähigt werden, die hier angestoßenen Ideen in der Erprobungsphase mit engagierten Kolleg:innen unter Einbeziehung der Schulleitung in der Schule weiter zu verfolgen und so den in Gang gesetzten inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozess fortführen.

Dieser ist zentraler Bezugspunkt des Austauschs in Fortbildungsblock II (vgl. Abbildung 10). Nach einer kurzen Rekapitulation des ersten Fortbildungsblocks soll der

jeweils von den Teilnehmenden berichtete Entwicklungsprozess der eigenen Schule – gemäß einer kasuistischen Logik – als Fall in den gegenseitigen Austausch eingehen. Dabei kann auch die Identifikation von Schwierigkeiten und Hürden im Entwicklungsprozess als wichtiger Schritt der Schulentwicklung betrachtet und vertiefend diskutiert werden. Abschließend können die Teilnehmenden ihre Überlegungen im Plenum vorstellen. Ein fakultatives Angebot berichtet von erfolgten (und in diesem Sinne erfolgreichen) Entwicklungsprozessen beispielhafter Schulen und kann so die Auseinandersetzung mit der eigenen Schulentwicklung flankieren.

#### Rekapitulation des Moduls

- Inputvortrag (5')

#### Aufarbeitung und Skizzierung der angestoßenen Schulentwicklungsprozesse

- Vorstellung und Feedback durch Teilnehmende im Plenum (50')
- Vorstellung im Plenum (30')

#### Optional (wenn ein Schulentwicklungsprozess nicht möglich war)

- Peerfeedback zu Schwierigkeiten und weiteren möglichen Projekten (30')

#### Fakultativ: Vorstellung zusätzlicher Anwendungsbeispiele

- Inputvortrag (10-30')

Abbildung 10: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 4 Fortbildungsbereich II (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

## 5. Einblicke in erste Evaluationsergebnisse

Neben der Entwicklung und Pilotierung einer inklusionsorientierten Fort- und Weiterbildung war auch die Durchführung einer quantitativen und qualitativen Evaluation ein zentrales Element des StiEL-Projekts, um Effekte der Fort- und Weiterbildung aufseiten der Lehrpersonen, der weiteren pädagogisch tätigen Personen sowie aufseiten der Schüler:innen mit einem Mixed-Methods-Design abbilden zu können. Die Evaluation gliedert sich in eine Prä-Erhebung (vor der Fortbildung) und eine Post-Erhebung (im Anschluss an die Fortbildung) (vgl. Abbildung 11). Die in den Fort- und Weiterbildungen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen der Teilnehmenden und die Umsetzung des erworbenen Wissens in das Unterrichtsgeschehen wurden untersucht, um zum einen gesicherte Aussagen über die Effekte der durchgeführten Fortbildung zu generieren und zum anderen eine Kontextualisierung des erworbenen Wissens in der Unterrichts- und Schulpraxis zu erheben. Ziel dieses Vorgehens ist es, zur Evidenzbasierung der Fortbildung auf der Ebene von Lernenden, von Schulklassen sowie von Einzelschulen beitragen und Empfehlungen und Handlungsvorschläge für die bildungspolitische Steuerung von Inklusion ableiten zu können. Dies leistet aus unserer Sicht einen wichtigen Beitrag, die augenblicklich noch massive Kluft zwischen den mit Inklusion verbundenen menschenrechtlichen Grundlagen und normativen Erwartungen einerseits und der alltäglichen schulpraktischen Umsetzung andererseits zu reduzieren.

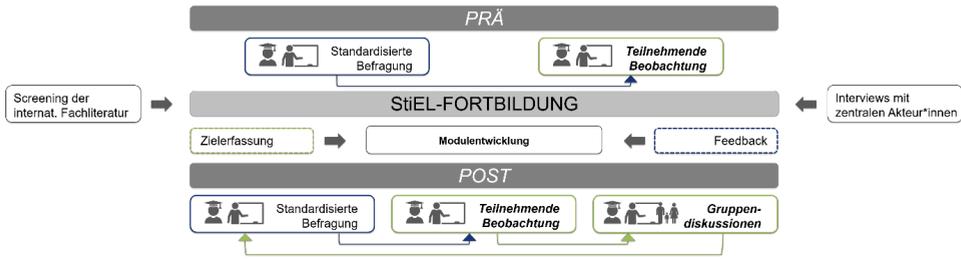


Abbildung 11: Evaluationsdesign

In der Prä-Erhebung wurden standardisierte schriftliche Befragungen der Lehrpersonen und Schüler:innen sowie teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Im Rahmen der Post-Erhebung wurden die Fragebogenerhebung und die Gruppendiskussionen aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen so weit wie möglich online durchgeführt. Vorläufige Ergebnisse wurden bereits für die abschließende Weiterentwicklung der Fortbildungsmodule genutzt. Allerdings kann schon festgestellt werden, dass Teilnehmende in den Gruppendiskussionen der Post-Erhebung angemerkt haben, dass sich ihr Selbstverständnis im Umgang mit den Herausforderungen von Inklusion geändert hätte.

Zusätzlich wurden die Fortbildungsteilnehmenden jeweils am Ende der Fortbildungsblöcke in Hinblick auf die Wahrnehmung und Nutzung der Fortbildungsinhalte anhand eines standardisierten Fragebogens schriftlich befragt. Hier wurden die Lehrpersonen gebeten, die Fortbildung insgesamt zu beurteilen und ihre individuelle Innovationsbereitschaft zum Einsatz der thematisierten Fortbildungsinhalte in der Unterrichtspraxis einzuschätzen. Im Anschluss an die Fortbildung sollte darüber hinaus angegeben werden, inwiefern die Lehrpersonen durch den Einsatz der zur Verfügung gestellten Fortbildungsmaterialien bei ihren Schüler:innen Veränderungen wahrgenommen hatten. Erste Ergebnisse dieser Evaluation zeigen, dass die Fortbildung hinsichtlich der eingesetzten didaktischen Methoden, des Inhalts, des subjektiv eingeschätzten Lernerfolgs und der Passung zum Fortbildungsziel positiv beurteilt wurde. Hinsichtlich des Transfererfolgs gaben die Teilnehmenden an allen Standorten am Ende der Fortbildung an, dass sie die Fortbildungsinhalte in ihrem Unterrichtsalltag angewandt haben und dass sie positive Auswirkungen auf die Schüler:innen durch die Anwendung der Fortbildungsinhalte bemerkt hätten. Insgesamt deuten diese ersten vorliegenden Evaluationsbefunde darauf hin, dass die Fortbildung in Form, Inhalten und didaktisch-methodischer Ausrichtung bei der Zielgruppe auf Resonanz gestoßen ist. Inwieweit die Fortbildung auch die Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte sowie der Schüler:innen beeinflusst hat, werden die noch laufenden Auswertungen der erhobenen quantitativen und qualitativen Daten zeigen.

## 6. Ausblick

Das im hier vorgestellten Projekt StiEL entwickelte und durchgeführte Fortbildungsangebot wurde durch die Teilnehmenden überwiegend positiv aufgenommen. Der Ansatz, pädagogisches Personal von allgemein- und berufsbildenden Schulen zusammenzubringen, erwies sich in Bezug auf den gegenseitigen Austausch während der Fortbildung als außerordentlich fruchtbar. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden sowie die Zwischenergebnisse der Evaluation erlaubten es, die Fortbildungsstruktur sowie die Inhalte noch einmal zu präzisieren.

Auch wenn die weitere Auswertung der Evaluationsergebnisse Effekte nicht nur auf der Ebene des pädagogischen Personals, sondern auch auf der der Schüler:innen zeigen sollte, darf der Einfluss einer Fortbildung nicht überschätzt werden. Dennoch kann eine solche Impulse für eine inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung setzen, ist dabei allerdings, neben anderen entgegenkommenden Bedingungen, auf das weitergehende Engagement der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte angewiesen, angestoßene Schulentwicklungen weiter zu verfolgen.

Die am StiEL-Projekt Beteiligten beabsichtigen auch nach dem Ablauf der Förderphase eine möglichst weite Verbreitung der entwickelten Fortbildung zu ermöglichen. Die Fort- und Weiterbildungsmodule werden momentan so umgearbeitet, dass sie möglichst ohne weitere Anleitung von Fortbildenden und weiteren Interessierten genutzt werden können. Die Materialien sollen in Open-Access-Datenbanken, unter anderem über die Bildungsportale der Bundesländer, zur Verfügung gestellt werden. Zusätzlich wird die Fortbildung so weit wie möglich in das Fort- und Weiterbildungsangebot der am Projekt beteiligten Universitäten integriert.

## Literatur

- Allan, J. & Sturm, T. (2018). Inklusive Schulentwicklung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 175–190). Opladen: Budrich.
- Allmendinger, J. & Wrase, M. (2014). Das Recht auf Inklusion. Schulsystem und Pädagogik müssen sich ändern. *WZB Mitteilungen*, (145), 39–42. Verfügbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2014/f-18646.pdf>.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Lehrerfortbildungen\\_zu\\_Inklusion\\_2013.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf).
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). Verfügbar unter: [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=7).
- Bielefeldt, H. (2017). Inklusion als Menschenrechtsprinzip. *Zeitschrift für Menschenrechte*, 11(1), 60–73.

- Bittlingmayer, U. H., Gerdes, J. & Sahrai, D. (2012). Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen in Förderschulen. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 131–149). Bad Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Bittlingmayer, U. H., Gerdes, J., Scharenberg, K., Köpfer, A., Donath, J., Heinemann, L. ... & Siebenson, S. (2019). *StiEL. Schule tatsächlich inklusiv. 1. Zwischenbericht. Ergebnisse der 1. Phase des Verbundprojektes: Expert\_innen-Interviews, Screening der Fortbildungsangebote, Screening der Literatur. Unveröffentlicht*. Pädagogische Hochschule Freiburg, Universität Bielefeld, Universität Potsdam.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickelt*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Budde, J., Blasse, N., Riffler, G. & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391>.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068>
- Carle, U. (2001). *Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung*. Bremen: Univ. <https://doi.org/10.25656/01:1479>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Feuser, G. (2012). *Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit!* Verfügbar unter: <https://www.georg-feuser.com/eine-zukunftsfahige-inklusive-bildung-keine-sache-der-beliebigkeit/>.
- forsa. (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Auswertung Nordrhein-Westfalen*. Berlin: forsa. Politik- und Sozialforschung GmbH. Verfügbar unter: [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).
- Gerdes, J., Heinemann, L. & Bittlingmayer, U. H. (2021). Inklusionsverständnisse schulischer pädagogischer Fachkräfte im Verhältnis zu einer menschenrechtlichen Perspektive auf Inklusion. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann & C. Lietzmann (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 287–301). <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gd8.22>
- Gerdes, J., Sahrai, D., Bittlingmayer, U. H. & Sahrai, F. (2015). Menschenrechtsbildung und Demokratie-Lernen als zentrale Bausteine einer inklusiven politischen Bildung. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 69–77), Bonn: BpB.
- Gill, B. (2005). *Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80435-8>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1)

- Haenisch, H. (1994). Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. *Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung*, (27), 1–9.
- Johannmeyer, K., Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Das Angebot an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Dokumentenanalyse. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmman (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 41–52). Tübingen. <https://doi.org/10.25656/01:16567>
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2012). Was ist guter inklusiver Unterricht? In K. Metzger, E. Weigl & E. Breitenbach (Hrsg.), *Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen, erprobte Modelle und Materialien, für alle Jahrgangsstufen* (S. 19–32). Berlin: Cornelsen.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818. <https://doi.org/10.25656/01:8782>
- Köpfer, A., Papke, K. & Gerdes, J. (2020). Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen in der Praxis von Lehrkräften. *Journal für Psychologie*, 27(2), 170–191. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-170>
- Köpfer, A., Papke, K., Heinemann, L. & Bittlingmayer, U. H. (2020). Inklusion in der beruflichen Bildung – Pädagogische Fachlichkeit in der Praxis von Berufsschullehrpersonen. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), <https://doi.org/10.21248/qfi.28>
- Krauskopf, K., Rogge, F., Salzberg-Ludwig, K. & Knigge, M. (2019a). *Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S). 55 Planungskarten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krauskopf, K., Rogge, F., Salzberg-Ludwig, K. & Knigge, M. (2019b). *Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S). Anleitung für die effiziente Planungssitzung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181–196). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xb2.16>
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf).
- Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 433–439.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster & M. Obermayr (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_18)
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 235–253). Immenhausen: Prolog.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklu-

- siver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–291). Opladen: Budrich.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reitz, S. & Rudolf, B. (2014). *Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/\\_migrated/tx\\_commerce/Studie\\_Menschenrechtsbildung\\_fuer\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche\\_barrierefrei.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf).
- Sasse, A. (2014). Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 118–137). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021). Die Differenzierungsmatrix als Rahmen für Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 11–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(6), 226–233.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusiv Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1), 9–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art02d>
- Sermier, D. R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291–307. Verfügbar unter: [https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2011\\_20120104/sermier.pdf](https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2011_20120104/sermier.pdf).
- Slee, R. & Allan, J. (2009). Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education. In: P. Hick & G. Thomas (Hrsg.), *Inclusion and diversity in education* (S. 366–383). London: SAGE.
- Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 83–99). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3_5)
- Weishaupt, H. (2016). Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 62, S. 27–41). Weinheim: Beltz Juventa.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. (4., überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Opladen: Budrich.
- Wocken, Hans (2015). *Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den „moderaten“ Inklusionsreformern*. Verfügbar unter: <http://www.hans-wocken.de/Texte/Bremsen-Barrieren-Blockaden.pdf>.