

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

Qualifizierung für Inklusion

Sekundarstufe

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 3

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

Qualifizierung für Inklusion

Sekundarstufe



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 3

Print-ISBN 978-3-8309-4514-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9514-2

<https://doi.org/10.31244/9783830995142>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

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

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

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



Inhalt

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

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

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

**Lehre und Forschung im Projekt „Naturwissenschaftlichen Unterricht
inklusiv gestalten“ (Nawi-In)25**

*Ann-Sophie Winklmaier, Jan Christoph Schubert, Dietmar Gölitz,
Bernhard Thieroff, Christiane Tellesch-Bülow & Verena Pluhatsch*

**Inklusiver Geographieunterricht – Entwicklung, Struktur, ausgewählte
Materialien sowie Erkenntnisse der Begleitforschung eines Workshops
zur Qualifizierung von (angehenden) Geographielehrpersonen39**

*Thomas Bienengräber, Silvia Greiten, Thomas Retzmann, Leonie Bogaczyk,
Georg Geber, Houdä Lenzen, Marie Rustemeyer & Lütfiye Turhan*

**Entwicklung eines Qualifikationstableaus für die inklusive Berufsorientierung
im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – das Projekt BEaGLE55**

Jan Kuhl, Claudia Wittich & Susanne Prediger

**Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Mathematikunterricht
Design und Evaluation einer mathematikdidaktisch-sonderpädagogischen
Fortbildung69**

Uta Häsel-Weide, Simone Seitz, Melina Wallner, Yannik Wilke

**Professionalisierung für inklusiven Mathematikunterricht
Interdisziplinäre Seminarkonzeption zur reflexiven Professionalisierung
angehender Mathematiklehrkräfte in der Sekundarstufe83**

Jan Erhorn & Wiebke Langer

Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht101

*Clemens Hillenbrand, Matthias Schulden, Viktoria Pöchmüller, Lisa Hasenbein,
Susanne Sachenbacher, Stefanie Hölzlwimmer, Ulrich Trautwein & Waltraud Schreiber*

**Teilhabe durch historische Kompetenzen
Die KLUG-Konzeption einer evidenzbasierten Lehrkräftebildung
für inklusiven Geschichtsunterricht115**

Xiaokang Sun, Marco Reith, Robin Schildknecht, Jaar Boskany, Sarah Hundertmark, Vanessa Seremet, Bettina Lindmeier, Christian Lindmeier, Alexander Kauertz, Sandra Nitz & Andreas Nehring

GeLernt: Multiprofessionelle Kooperation von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und Studierenden des Regelschullehramts Biologie, Chemie und Physik zur Gestaltung inklusiver Lerneinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I..... 131

Silvia Greiten, Matthias Trautmann, Daniel Mays, Nathalie Mannes, Franziska Müller, Lisa Schneider, Lena Riederer

**IKU – Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I
Kooperation von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften
als Brücke zur Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen.....** 147

Birgit Lütje-Klose, Sandra Grüter, Phillip Neumann, Antonia Weber, Janka Goldan, Julia Gorges & Elke Wild

**„Weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenen Schätzen bringt“
Konzeptionelle Bausteine zur Entwicklungsplanung der Kooperation in multiprofessionellen Jahrgangsteams am Beispiel der „Schatzkiste“** 163

Mirja Silkenbeumer & Nina Thieme

Zur forschungsorientierten Fallarbeit in der universitären Lehre auf der Grundlage von Befunden der FallKo-Verbundstudie..... 179

Martin Heinrich, Julia Gasterstädt, Natalie Geese, Anika Lübeck, Georg Rißler, Alica Strecker, Nina Blasse, Jürgen Budde, Christine Demmer, Albrecht Rohrmann, Michael Urban, Hanna Weinbach & Juliane Wolf

**Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule
Empirische Befunde und Materialien zur Rollenklärung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung** 193

Bärbel Kracke, Ada Sasse, Stefanie Czempel & Susann Leidig

Projekt ProfKOOP – Professionalisierung für kooperative Planung und Bewertung in der Inklusion..... 209

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber, Constanze Weber, Leen Vereenooghe

**Wenn die Lehrkräfte sich ändern, ändert sich alles?!
Lehrer:innen lernen neue Wege im Umgang mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung & Konflikten in der Schule** 219

Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker, Ramona Lau, Anika Lübeck, Martin Heinrich, Jessica M. Löser, Michael Urban & Rolf Werning

**Reflexion im Kontext von Leistung und Inklusion
Ein Ansatz zur Professionalisierung in einem spannungsreichen Feld** 233

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

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

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

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aus-
geschriebenen Förderrichtlinie zur „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für in-
klusive Bildung“ (BMBF, 2016) wurden im Zeitraum von 2017 bis 2021 insgesamt 39
Forschungsprojekte gefördert. Diese haben sich der Thematik der Qualifizierung pä-
dagogischer Fachkräfte für Inklusion, über alle Bildungsbereiche hinweg, mit sehr
unterschiedlichen Fragen und Methoden genähert. Eines dieser Projekte ist das Me-
tavorhaben „MQInkBi“ (Förderkennzeichen: 01NV1701), das neben der Vernetzung
der Projekte insbesondere auch die Verbreitung und den Transfer der Ergebnisse aus
der Förderrichtlinie unterstützt. Dazu dient u. a. die Herausgabe der auf vier Bän-
de angelegten Reihe „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bil-
dung“, deren dritter, hier vorliegender Band zur Sekundarstufe¹ die Forschungser-
gebnisse und Produkte der 15 Projekte vorstellt, die sich mit der Qualifizierung des
pädagogischen Personals für Inklusion in der Sekundarstufe auseinandergesetzt ha-
ben. Die hier versammelten Forschungsprojekte orientieren sich an unterschied-
lichen Forschungsparadigmen und nutzen verschiedene Forschungsdesigns; doch
gilt für die meisten, dass sie eine Entwicklungs- und Transferdimension enthalten.
Bei vielen dieser Projekte stand diese Dimension im Zentrum der Forschungs- und
Entwicklungsaktivitäten. Insgesamt soll die Reihe einen wesentlichen Beitrag dazu
leisten, die Erträge der im Kontext der Förderrichtlinie durchgeführten Forschung
zusammenhängend zu erschließen. Damit soll die Dissemination sowohl der For-
schungsergebnisse als auch der entwickelten Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte,
der Instrumente und der Materialien in die differenten gesellschaftlichen Bereiche
der Wissenschaft, der Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen, der Bildungsad-
ministration, der Politik und nicht zuletzt auch der Bildungspraxis unterstützt wer-
den.

Dieser Entstehungskontext des vorliegenden Herausgeber:innenbandes und der
heterogene Kreis von Adressat:innen bringt es mit sich, dass er unterschiedliche

1 In dieser Reihe ist der schulische Bildungsbereich in Grundschule und Sekundarstufe aufge-
teilt. Letzteres fokussiert die Bildung in weiterführenden Schulen, die in allen Bundesländern
der BRD nach Abschluss der Grundschule, in der Regel nach der vierten Klasse, aber auch
nach einer Orientierungsstufe, die aus der fünften und sechsten Klasse besteht, beginnen
kann. Diese „Mischformen“ existieren in allen Bundesländern, außer in Berlin und Branden-
burg (Bellenberg & Klemm, 2014). Dort existiert ausschließlich die sechsjährige Grundschule.

Aufgaben zu erfüllen hat und unterschiedliche Lesarten bzw. Rezeptionsformen ermöglicht. Der vorliegende Band soll die den Bereich der Sekundarstufe betreffenden Forschungsergebnisse aus der Förderrichtlinie übersichtlich darstellen und dadurch erstens einer breiteren Öffentlichkeit einen Überblick über aktuelle Entwicklungstendenzen in diesem Feld vermitteln und zweitens den in diesem Bereich forschenden Wissenschaftler:innen einen Einstieg in die tiefergehende Rezeption der Resultate dieses Forschungsprogramms ermöglichen.

Um die Dissemination in das Wissenschaftssystem zu unterstützen, werden zusätzlich die Publikationen der einzelnen Forschungsprojekte über die Homepage des Metavorhabens (www.qualifizierung-inklusion.de) fortlaufend gesammelt und veröffentlicht und die Online-Zeitschrift „QfI – Qualifizierung für Inklusion“ (www.qfi-oz.de) herausgegeben. Darüber hinaus werden derzeit Systematic Reviews zu unterschiedlichen Bildungsbereichen vorbereitet, die eine Einordnung der Forschung aus der Förderrichtlinie im internationalen Kontext erlauben. Der vorliegende Band soll ferner einen Überblick über die auf dieser Forschung basierenden, praxisrelevanten Produkte bieten. Diese Zielsetzung dürfte von besonderem Interesse für diejenigen sein, deren Aufgabe es ist, Aus-, Fort- und/oder Weiterbildungsangebote im Bereich der Qualifizierung für inklusive Bildung in der Sekundarstufe zu konzipieren und durchzuführen.

In der auf die Sekundarstufe bezogenen Bündelung bietet der Band einen Überblick über die in diesem Bildungsbereich genutzten Qualifizierungsansätze und -konzeptionen, sowie dazugehörige Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaterialien. Die entwickelten Konzepte sind jeweils den nachfolgenden Projektbeiträgen zu entnehmen, die dazugehörigen Materialien sind teilweise auch über externe Links (Open Educational Resources) abrufbar². In dieser Hinsicht kommt dieser von uns für die Sekundarstufe herausgegebenen Sammlung – wie auch den drei sich auf andere Bildungsbereiche beziehenden Bänden – eine intermediäre, Wissenschaft und Praxis vernetzende Aufgabe zu. Diese kann man in Anlehnung an Watling Neal, Neal, Kornbluh, Mills und Lawlor (2015) insofern auch als eine Brokerage-Funktion beschreiben, als dass die Sammelbände einen wichtigen Ausschnitt der einschlägigen Forschung zur Qualifizierung für Inklusion und die daraus hervorgehenden Transferprodukte auch jenseits des wissenschaftlichen Feldes in einer leicht zugänglichen Form darbieten.

Weitere Zielsetzungen des Bandes liegen darin, auch im Bereich der Bildungsadministration für inklusionsbezogene Qualifizierungsbedarfe der pädagogischen Fachkräfte zu sensibilisieren und für den Bereich der Bildungs- und Wissenschaftspolitik mit der Ergebnispräsentation zugleich die Desiderate zu verdeutlichen, denen sich zukünftige Steuerungsimpulse für das Feld der empirischen Bildungsforschung im Hinblick auf Inklusion widmen könnten. In dieser Dimension schließt der Band an die von Döbert und Weishaupt (2013b) zusammengetragenen Expertisen, darunter die von Hillenbrand, Melzer und Hagen (2013, S. 33–68), Heinrich, Urban und

2 Eine tabellarische Übersicht über die in der gesamten Förderrichtlinie in den verschiedenen Bildungsbereichen entwickelten Konzepte, Materialien sowie Hinweise zu deren Verfügbarkeit und Erwerb finden sich unter www.waxmann.com/buch4514.

Werning (2013, S. 69–133) sowie Moser (2013, S. 135–146) zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte im Kontext von Schule und Unterricht an. Auch bei den von Döbert und Weishaupt versammelten Expertisen handelt es sich um hybride Texte, die zwar im wissenschaftlichen Diskurszusammenhang geschrieben wurden, Forschungsstände synthetisieren und analysieren, aber darin doch auf eine politische Zielsetzung bezogen waren, insofern sie die Forschungsdesiderate im Hinblick auf Governance und Forschungsförderung beschrieben und Handlungsempfehlungen aussprachen, die sich nicht nur auf Wissenschaft, sondern ebenso auf andere gesellschaftliche Bereiche bezogen.

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

Wie auch immer vorgegangen wird, eines dürfte von Anfang an unstrittig sein: Die Realisierung des konzeptionellen Anspruchs der UN-Behindertenrechtskonvention und damit der Übergang zu inklusiver Bildung dürfte ein längerfristiger Prozess in Deutschland werden. Die besondere Herausforderung besteht darin, alle im Bildungswesen aktuell wie künftig notwendigen Entscheidungen, Schritte und Maßnahmen strategisch am Ziel inklusiver Bildung auszurichten. (Döbert & Weishaupt, 2013a, S. 7)

Dennoch sollten weder die Ratifizierung der UN-BRK noch das Zustandekommen dieser Förderrichtlinie oder die hier zusammengestellten Forschungs- und Entwicklungsergebnisse vergessen lassen, dass die normative Inklusionsforderung jenseits des Rechts zwar nicht weniger, aber eben auch nicht mehr ist als eine normative Setzung, ein Impuls, der sich in die spezifischen Logiken unterschiedlicher gesellschaftlicher Felder übersetzen muss und dort auf eine widersprüchliche Gemengela-

ge historisch ausdifferenzierter Strukturen und mehr oder weniger routinierter und schwer veränderbarer Prozessabläufe trifft (vgl. Urban, 2019). Der mit diesem Impuls verbundene Reformanspruch an Bildungssysteme löst aber neben grundsätzlicher Zustimmung auch „Abwehrhaltungen und Skepsis“ (Wischer, 2008, S. 17) aus, da theoretische und strukturelle Widersprüche und Leerstellen nicht aufgelöst und Konflikte mit anderen gesellschaftlichen Erwartungen an Bildungsinstitutionen auch mit dem Ziel der Inklusion bestehen bleiben (vgl. z.B. Reiss-Semmler, 2019, S. 26ff.; Wischer & Trautmann, 2019).

Auch die Förderrichtlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung“ selbst kann als eine Übersetzung betrachtet werden, in der eine normative Orientierung in eine ganz konkrete textliche Ausgestaltung der Ausschreibung der Fördermöglichkeit von Forschungsschwerpunkten übertragen wurde. Dies betrifft u.a. die Priorisierung von Qualifizierungsprozessen gegenüber Themen wie Diagnostik, ein Thema, das in der im Dezember 2019 ausgeschriebenen und 2021 gestarteten Förderrichtlinie „Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung“ bearbeitet wird, oder auch ganz anderen Themen, die im Zusammenhang mit dem Aufbau inklusiver Bildungssysteme hätten fokussiert werden können.

Des Weiteren betrifft dies auch die theoretische Formierung des in der Förderrichtlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung“ zugrunde gelegten Inklusionsbegriffs. In der fachlichen Diskussion hat sich in den Bildungswissenschaften die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff etabliert, wobei nur das enge Begriffsverständnis ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen abzielt. Ein weites Verständnis von Inklusion umfasst demgegenüber alle Dimensionen der Heterogenität bzw. Differenz (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Löser & Werning, 2015). Mit diesem weiten Verständnis von Inklusion geht auch eine Annäherung von Sonderpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft einher (Sturm, 2016), wie sie z.B. schon Hinz (2004) in der Entwicklung von der Praxis der Integration zur Praxis der Inklusion dargestellt hat. In der Ausschreibung der Förderrichtlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung“ wurde allerdings das Ziel formuliert, dass eine wissenschaftlich fundierte Grundlage zur Qualifizierung der Fachkräfte geschaffen werden soll, um „gemeinsame Lehr-Lernprozesse behinderter und nicht behinderter Lernender“ (BMBF, 2016, S. 1) erfolgreich umsetzen zu können. Damit wurde für die Projekte der Förderrichtlinie ein auf das Differenzmerkmal der Behinderung fokussiertes Inklusionsverständnis vorgegeben. Auch die Fragen, in welchem Umfang und mit welchen Zeitkontingenten Fördermittel bereitgestellt werden, welche Maßgaben zum Transfer und zur Dissemination formuliert werden, lassen sich als solche Übersetzungsleistungen verstehen.

2. Inklusion in der Sekundarstufe

Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion ergeben sich in Deutschland vor allem im schulischen Kontext. Während die Grundschule, deren Gründung mit einem gewissen Gleichheitsversprechen auch als Schule der Demokratie oder Schule für alle Kinder bezeichnet wurde (Götz & Sandfuchs, 2014; Rodehüser, 1989; vgl. kritisch zu dieser Sichtweise Tenorth, 2000), wird in der darauf aufbauenden Sekundarstufe viel stärker nach Leistung differenziert. Die der Sekundarstufe immanente Selektionsfunktion macht sich dadurch bemerkbar, dass die Sekundarstufe in verschiedene Schultypen gegliedert ist (z. B. Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule), mit denen unterschiedliche Bildungsgänge und Schulabschlüsse verbunden sind. Es wird allerdings auch innerhalb der gleichen Schulform selektiert wie bspw. in der Gesamtschule, die durch die Vergabe unterschiedlich wertiger Bildungstitel eine Form von Selektion ausübt. Schüler:innen in der Sekundarstufe erfahren in dieser Bildungsphase erstmalig, über die in den Bundesländern unterschiedlich geregelten Schulempfehlungen, eine Selektion basierend auf ihren Leistungen. Im internationalen Vergleich erfolgt diese Selektion in Deutschland zu einem sehr frühen Zeitpunkt und sie nimmt dementsprechend früh Einfluss auf Bildungsbiografien von Schüler:innen.

Inklusive Bildung zielt darauf ab, gleichberechtigte und uneingeschränkte Teilhabe aller Schüler:innen zu verwirklichen. Dieses Vorhaben innerhalb eines wie oben beschriebenen vertikal gegliederten, stufenartigen Schulsystems umzusetzen, schafft ein Spannungsfeld, das gewisse Herausforderungen mit sich bringt. Auf der einen Seite wird von Lehrkräften erwartet, dass sie nach Leistung differenzieren; auf der anderen Seite sollen sie alle Schüler:innen „erreichen“, indem sie Bildungsprozesse so gestalten, dass gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht ermöglicht wird, auf individuelle Lernbedarfe eingegangen wird und bei allen Schüler:innen das Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Lerngemeinschaft entstehen kann (Klemm, 2014; Seitz & Haas, 2015; Slee, 2019). Der systemimmanente Fokus auf Leistungsselektion erzeugt jedoch Ausgrenzungsmechanismen von bestimmten Schüler:innen und erschwert das Eingehen auf individuelle Lernbedarfe (Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2021; Heinrich et al., 2013; Sturm, 2015; Urban, Becker, Arndt, Löser & Werning, 2020; Werning, 2018). Die Selektionsfunktion der Sekundarstufe konfligiert demnach mit dem Ziel der inklusiven Bildung.

In den letzten Jahrzehnten gab es immer wieder Bildungsreformen, die Implikationen für die Umsetzung von inklusiver Bildung in der Sekundarstufe hatten. Zum Beispiel empfahl der deutsche Bildungsrat in den 60er Jahren, eine Gesamtschule in Westdeutschland einzuführen; dies auch vor dem Hintergrund, dass das Schulsystem aus England und den USA Einfluss auf das bildungspolitische Denken nahm (Werning, 2018). In den 70er Jahren wurden dann erstmalig Gesamtschulen in den meisten Bundesländern Deutschlands eingeführt. Diese Idee war Bestandteil der Schulpolitik der SPD-regierten Länder und stieß bei den konservativen Parteien auf starken Widerstand, der mit der Sorge um den unterstellten Verlust der Leistungsfähigkeit des gegliederten Schulsystems begründet wurde. Anfang der 80er Jahre ent-

schied die Kultusministerkonferenz (KMK), dass die Erprobung der Gesamtschule enden sollte (Drewek, 2006; Fend, 2009) und beschloss die Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen (Führ, 1982). Das bedeutete, dass Gesamtschulabschlüsse auch in Bundesländern anerkannt werden mussten, die das Modell Gesamtschule nicht fortgeführt hatten; Lernziele und inhalte mussten jedoch laut der Vereinbarung den jeweiligen Anforderungen des nach Schularten gegliederten Schulwesens entsprechen, was erneut Mechanismen der Leistungsdifferenzierung erzeugte (Drewek, 2013). Diese Entwicklungen zeigen auf, dass es Bemühungen und Versuche gab, die Selektion im Schulwesen in der Sekundarstufe abzuschwächen, dies jedoch nicht umfassend gelang.

Schüler:innen mit Behinderungen wurden im Rahmen der Entstehung des dreigliedrigen Schulsystems und der Gesamtschuldebatte wenig beachtet. Auch wenn Ende der 70er Jahre bereits einzelne Schüler:innen mit Behinderungen allgemeine Schulen besuchten (Fend, 1990), wurden sie vorwiegend separat in den damals so genannten Hilfsschulen oder Sonderschulen beschult. In den späten 80er Jahren und frühen 90er Jahren wurden Schüler:innen mit und ohne Behinderungen zusehends gemeinsam unterrichtet. Dies geschah bspw. durch die Integration von Klassen, bestehend aus Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in allgemeinen Schulen (Henn et al., 2014; Hinz, 2006).

Mit dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung von 1973 wurde eine entsprechende Möglichkeit der allgemeinen Reform des Schulsystems auf den Weg gebracht. Als Ziel wurde hier unter der Überschrift „Probleme der Sonderpädagogik“ formuliert, dass „die Sonderpädagogik nicht mehr auf das Sonderschulwesen begrenzt sein“ (Deutscher Bundestag, 1973, S. 23) wird. Und auch dann brauchte es noch eine lange Phase der Modell- und Schulversuche, bis mit den Empfehlungen der KMK (1994) zur „sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ die Beschulung von Kindern mit Behinderung als „gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen“ (Kultusministerkonferenz, 1994, S. 3) ein entscheidender bildungspolitischer Schritt gegangen wurde (vgl. für eine ausführliche Darstellung z.B. Schnell, 2003). Die Verankerung des Ziels der Integration in die Schulgesetze der Bundesländer stand dabei auch im Zusammenhang mit der Verankerung des Benachteiligungsverbots aufgrund einer Behinderung im Grundgesetz im Jahr 1994 (Graumann, 2014), wobei an dieser Stelle auf die sehr unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern nur hingewiesen werden kann.

Mit der Erklärung von Salamanca (1994) und der UN-BRK (2006) wurde die Forderung nach Integration und Inklusion – im engen und weiten Verständnis – weiter vorangetrieben. Im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK entstand zusehends Druck auf die Kultusministerien hinsichtlich der Umsetzung des Artikels 24, des Rechts auf inklusive Bildung. Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte auch nach der Grundschule der Zugang zu einer allgemeinen Schule mit gemeinsamem Unterricht und inklusiver Beschulung gewährt werden (Mißling & Ückert, 2014). Dieser Druck führte schließlich auch dazu, dass die KMK mit Bezug auf die Kategorie der Behinderung die Idee der Inklusion in ihrem Beschluss zur

„Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ 2011 aufgriff (KMK, 2011; vgl. auch z. B. Kahlert & Heimlich, 2014; Speck-Hamdan, 2015).

Um einschätzen zu können, inwieweit diese an das Bildungssystem herangetragenen bildungspolitischen Entscheidungen und Zielsetzungen schon zu substantiellen Veränderungen geführt haben, lohnt ein Blick in die allgemeinen Schulstatistiken. Das Statistische Bundesamt zählt einen Anstieg von 83.600 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen der Klassenstufen 1 bis 10 im Schuljahr 2008/09 auf 231.500 Schüler:innen im Schuljahr 2018/19 (Statistisches Bundesamt, 2021, S. 104), was auf den ersten Blick als ein Entwicklung zunehmender inklusiver Beschulung gesehen werden könnte. Dieser Anstieg geht aber einher mit einem ebenfalls deutlichen Anstieg des Anteils von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der gesamten Schülerschaft von 6,3 % auf 7,8 % im gleichen Zeitraum (Statistisches Bundesamt, 2021, S. 104), wodurch die gestiegene Inklusionsquote mehr als relativiert wird. Daher lohnt sich für eine Einschätzung der Entwicklung der Blick auf die Exklusionsquote, d. h. auf den Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden. Vom Schuljahr 2008/09 bis zum Schuljahr 2018/19 ging die Exklusionsquote von 4,8 % um 0,6 Prozentpunkte auf 4,2 % zurück (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020, S. 10). Damit scheint deutlich zu sein, dass die bildungspolitischen Entscheidungen zumindest auf dieser statistischen Ebene zu noch sehr überschaubaren systemischen Entwicklungen geführt haben.

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

- Der Anteil der direkten Einschulung von Kindern in die Förderschule ist laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung von 2009 bis 2017 um 0,6 Prozentpunkte auf 3,0 % gesunken, was in einen Zusammenhang mit dem Inkrafttreten der UN-BRK gebracht wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 83). Dabei ist aber darauf hinzuweisen, dass 3 % weiterhin etwa 21.700 der schulpflichtigen Kindern entsprechen und zudem der Anteil im Jahr 2005 ebenfalls bei „nur“ 3,1 % lag (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 289).
- Im Schuljahr 2018/19 sind insgesamt 25.662 Schüler:innen von der Regelschule auf die Förderschule gewechselt, davon 15.090 aus den weiterführenden Sekundarstufen (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020, S. 12).
- Etwas ältere Daten legen nahe, dass im Verlauf vom Elementarbereich, über die Grundschule, bis schließlich in die Sekundarstufe die Inklusionsquote der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Stufe zu Stufe in den Regelschulen deutlich sinkt. Während im Schuljahr 2013/14 deutschlandweit immerhin 67,0 % der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf allgemeine Einrichtungen der Elementarbildung besuchten, lag der Anteil in der Grundschule bei 46,9 % und in der Sekundarstufe I nur noch bei 29,9 % (Klemm, 2015, S. 55). Die Zahlen der einzelnen Bundesländer unterscheiden sich dabei mitunter zwar sehr

deutlich, in der Tendenz ist dieser Verlauf aber in allen Ländern sichtbar. Die hinter diesen Daten stehenden biografischen Brüche und Erfahrungen des Ausschlusses der einzelnen Kinder und Jugendlichen sollten durch die Entwicklung des Bildungssystems zu mehr Inklusion zunehmend verhindert werden.

- Die zuvor genannte Problematik (inklusives Unterrichten in einem gegliederten und auf Exklusion ausgerichteten Schulsystem), die mit der Sekundarstufe verbunden ist, wird daran deutlich, dass sich die einzelnen Bildungswege der Sekundarschulen sehr unterschiedlich am inklusiven Unterricht beteiligen: Von den in der Sekundarstufe inklusiv unterrichteten Jugendlichen lernen deutschlandweit lediglich 6,9 Prozent an Gymnasien und 7,7 Prozent an Realschulen, 5,3 Prozent an Orientierungsstufen und 16,5 Prozent an Hauptschulen. Nahezu zwei Drittel werden an Schulen mit mehreren Bildungsgängen (20,4 %) und an Gesamtschulen (42,6 %) unterrichtet. Dieses Verteilungsmuster findet sich – mit geringfügigen Variationen – auch in den einzelnen Bundesländern (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020, S. 15).

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

3. Qualifizierung für Inklusion in der Sekundarstufe

In den bereits erwähnten Expertisen im Band von Döbert und Weishaupt (2013b) zu Schule und Unterricht wurden verschiedene Desiderate und Perspektiven für die Qualifizierung und Forschung herausgearbeitet. Diese bilden einen systematischen Ausgangspunkt zur Betrachtung und Einordnung der Erträge der Förderrichtlinie und der in diesem Band versammelten Beiträge der Projekte aus dem Bereich der Sekundarstufe. Im Folgenden werden daher die Handlungsperspektiven und Forschungsdesiderate aus den Expertisen zu den Bereichen Schule und Unterricht von Hillenbrand, Melzer und Hagen (2013), Heinrich, Urban und Werning (Heinrich et al., 2013) und Moser (2013) kurz angeführt und dabei der Versuch einer groben Systematisierung unternommen. Diese bilden den Hintergrund für die anschließende Darstellung und entsprechende Einordnung der Beiträge dieses Bandes.

Im Vergleich zur Grundschule, wo Klassenlehrer:innen noch primär für Schüler:innen zuständig sind, vergrößert sich die Zahl der zuständigen pädagogischen Fachkräfte in der Sekundarstufe. Des Weiteren trifft hier ein recht heterogenes Fachpersonal aufeinander (z.B. Fachlehrer:innen der Regelschule, Sonderpäda-

gog:innen, Berufsschullehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen, Schulbegleiter:innen, Mitarbeiter:innen der Agentur für Arbeit etc.). Inklusiver Unterricht in der Sekundarstufe verlangt die Kooperation dieser unterschiedlichen Berufsgruppen. Einen Handlungsbedarf im Kontext von Kooperation sahen Heinrich et al. (2013) in der Umstrukturierung der Studiengänge Sonderpädagogik und Lehramt an allgemeinen Schulen. Sie kamen zu dem Schluss, dass die Kooperation beider Gruppen von Lehrkräften unabdingbar für gelingende schulische Inklusion sei und dass Sonderpädagog:innen mehr Fachlichkeit bezogen auf konkrete Unterrichtsfächer benötigten und Lehrkräfte der allgemeinen Schule mehr sonderpädagogisches Wissen erwerben müssten.

Kooperation bzw. multi- und interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften heben nicht nur die oben genannten Expertisen als Handlungsbedarfe im Hinblick auf die Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung hervor. Die Kooperation verschiedener Berufsgruppen in der Sekundarstufe wird auch in internationalen Empfehlungen für die Entwicklung von inklusiven Bildungsprozessen aufgeführt (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010; Florian, 2017; Ritter, Wehner, Lohaus & Krämer, 2018; Strnadová, Foreman & Arthur-Kelly, in press). Dabei wird Kooperation sowohl im Kontext der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Schulteams als auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern wahrgenommen (Cummins, Sills-Busio, Barker & Dobbins, 2015; Eckert & Sodogé, 2016).

Neben Fragen der inter- bzw. multiprofessionellen Kooperation innerhalb der Sekundarstufe bzw. auch der Kooperation mit den mit der Sekundarstufe verbundenen schulischen und außerschulischen Strukturen, finden sich in den erwähnten Expertisen im Band von Döbert und Weishaupt (2013b) weitere Themen, von denen an dieser Stelle nur einige beispielhaft genannt werden können. Diese wären Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften, praktische Erfahrungen in der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte und die Ausbildung (sonder-)pädagogischer Kompetenzen.

Zum Thema Einstellungen und Haltungen von Sekundarschullehrkräften in Bezug auf inklusive Bildung gibt es zahlreiche internationale Studien, die belegen, dass sich Qualifizierungsmaßnahmen positiv auf Einstellungen und Haltungen auswirken können (Bhatnagar & Das, 2014a, 2014b; Costello & Boyle, 2013; Öztürk, 2019; Sharma & Sokal, 2015). Hillenbrand et al. (2013) markieren Einstellungen in ihrer Expertise nicht als wesentliches Forschungsdesiderat, sondern betonen lediglich, dass Forschung zu Einstellung und Einstellungsänderungen zur Inklusion bereits international verbreitet sind und vorliegende Befunde darauf hinweisen, dass Änderungen nur schwer zu erreichen sind. Moser (2013) nennt Einstellungen in ihrer Expertise jedoch als wichtigen Forschungsschwerpunkt. Sie weist daraufhin, dass Überzeugungen der Lehrkräfte hinsichtlich Lerngegenstände, Lehr-Lernprozesse und der Funktion von Schule wesentlichen Einfluss auf die Lernprozesse von Schüler:innen haben. Grundsätzliche Bedenken gegenüber der stark komplexitätsreduzierenden und kaum noch aussagekräftigen Form der Untersuchung von Einstellungen in der internationalen Inklusionsforschung formulieren Gasterstädt und Urban (2016).

Trotz der kritischen Haltung gegenüber Einstellungsforschung, weisen Hillenbrand et al. (2013) inhaltlich daraufhin, dass die Qualifizierung für eine inklusive schulische Bildung auf die Verknüpfung von Einstellungen, Wissen und Handeln im Kontext inklusiver Beschulung ausgerichtet sein sollte (Hillenbrand et al., 2013), bzw. auf die Entwicklung einer positiveren Wertorientierung zur Inklusion und zum allgemeinen Unterricht (Heinrich et al., 2013). Neben der Vermittlung von Beratungskompetenzen führen Heinrich et al. (2013) auch die Vermittlung von schulkulturellen Bedingungen und die Thematisierung des Verhältnisses von Leistungsorientierung und sonderpädagogischer Förderung an, um eine kohärente Haltung zu diesem wichtigen Aspekt inklusiver Beschulung entwickeln und in das eigene Professionsverständnis integrieren zu können.

Für die Qualifizierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Inklusion werden sowohl von Heinrich et al. (2013) als auch von Hillenbrand et al. (2013) als Adressat:innen grundsätzlich alle Lehrämter, bzw. insbesondere die Lehrkräfte der Regelschule benannt. Darüber hinaus werden von Heinrich et al. (2013) Personen in Unterstützungs- und Ausbildungssystemen für Schulen sowie Schulleitungen als möglichst unmittelbar zu qualifizierende Personengruppen angeführt.

In einer allgemeinen Perspektive wird, ausgehend von der Feststellung, dass es trotz vieler bestehender Konzepte kaum gesichertes Wissen zur Lehrer:innenbildung gibt (Heinrich et al., 2013), von Moser (2013) darüber hinaus konstatiert, dass es insbesondere an empirischem Wissen über (sonder)pädagogische Kompetenzen in inklusiven Schulen mangelt. Eine mögliche Ursache für diesen Mangel an empirischen Daten lässt sich mit Heinrich et al. (2013) in der empirisch noch nicht oder nur vereinzelt und in Ansätzen vorhandenen und damit auch empirisch nicht fassbaren inklusiven schulischen Bildung sehen. Sie sehen daher eine der empirischen Erforschung vorgelagerte Aufgabe darin, ein normatives Modell inklusiver Bildung als Grundlage der Lehrer:innenbildung zu entwickeln.

Bezogen auf konkretere Forschungsdesiderate werden zur Gestaltung von Unterricht empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Merkmalen des Unterrichts, der Lehrkräfte und der Leistungsentwicklung der Schüler:innen (Moser, 2013) ebenso benannt wie die Erforschung der Wirkung unterschiedlicher Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung im inklusiven Unterricht, die Bedeutung des Classroom Managements und die Verknüpfung von sonderpädagogischer Diagnostik mit der Planung und Umsetzung von inklusivem Unterricht (Heinrich et al., 2013). Hillenbrand et al. (2013) kritisieren daneben auch den Mangel an Forschung darüber, wie das vorhandene bzw. vermittelte Wissen von Lehrkräften im unterrichtlichen Handeln umgesetzt werden kann. Auch Heinrich et al. (2013) sehen Forschungsbedarf in Hinblick auf die Modalitäten und Bedingungen der Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem und sonderpädagogischem Wissen.

Bezogen auf die konkreten Kompetenzen und Wissensbestände des pädagogischen Personals, sieht Moser (2013) eine Notwendigkeit in der Entwicklung empirisch basierter Professionsmodelle, die auch Auskunft darüber geben, welche Aufgaben durch welche Profession zu erfüllen und welche Kompetenzen dafür notwendig sind. Hinsichtlich der Gestaltung der Ausbildung sehen Heinrich et al. (2013) ein

Forschungsdesiderat in der Entwicklung einer inklusionsorientierten Verknüpfung von erster und zweiter Phase der Lehrer:innenausbildung und der Differenzierung von Kollegien in der Fort- und Weiterbildung hinsichtlich des vorhandenen Wissens- und Ausbildungsstandes in Bezug auf Inklusion.

Diese Forschungsdesiderate werden in den Expertisen um konkrete Vorschläge und Perspektiven für die Gestaltung der aktuellen Qualifizierungsmaßnahmen für eine inklusive schulische Bildung ergänzt. Neben einer allgemeinen Klärung der zum Zeitpunkt der Expertisen als diffus betrachteten Inhalte und des Auftrags der Maßnahmen zur Qualifizierung für Inklusion, sehen Hillenbrand et al. (2013) insbesondere im Studium des sonderpädagogischen Lehramts eine fehlende empirische Orientierung.

Schließlich machen Heinrich et al. (2013) auf die Bedeutung praktischer Erfahrungen für die Qualifizierung aufmerksam. Sie betonen dazu die Bedeutung von Praktika, die in Schulen absolviert werden sollten, die eine erfolgreiche inklusive Praxis entwickelt haben. Auch das Referendariat sollte demnach in einer inklusiven Schule ermöglicht werden. Diese praktischen Erfahrungen sollen die Basis dafür schaffen, dass Lehrkräfte dauerhaft in der Lage bleiben, sich neue wissenschaftliche Erkenntnisse anzueignen und diese in die eigene professionelle Praxis zu integrieren (Arthur-Kelly, Sutherland, Lyons, Macfarlane & Foreman, 2013). In diesem Kontext geht es auch darum, dass durch praktische Erfahrungen Fähigkeiten zur Selbstreflexivität – die Überprüfung und Veränderung der eigenen Haltungen, Werte, Überzeugungen und Einstellungen gegenüber inklusiven Lernsettings – gefördert werden. Innere Widerstände hinsichtlich einer Umsetzung inklusiven Unterrichts und einer inklusiven Lernkultur sollen dadurch besser erkannt und reflektiert werden (z. B. durch Reflexionsnotizen in einem Tagebuch, Feedbackprozesse, formelle Fort- und Weiterbildungen und kollegiale Beratung). Dieser Prozess soll ein kritisches Hinterfragen des eigenen pädagogischen Handelns und der damit verbundenen professionellen Rolle im Spannungsfeld von Leistungsdifferenzierung und individueller Förderung anregen. Im Idealfall kann dadurch ein konstruktiver Umgang mit persönlichen Grenzen und Möglichkeiten erlernt werden.

Einige der genannten Desiderate aus den Expertisen zu den Bereichen Schule und Unterricht wurden in den 15 Projekten mit einem Schwerpunkt in der Sekundarstufe aus der Förderrichtlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung“ aufgegriffen und beforscht. So gibt es bspw. einige Projekte, die im Themenfeld Kooperation forschten (z. B. GeLernt, IKU, BiFoKi, FallKo, ProfKOOP, ProFiS) und die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen im Blick hatten. Andere Projekte untersuchten Qualifizierung für einen inklusiven Unterricht in einem fachdidaktischen Zusammenhang (z. B. Nawi-In, Matilda, IMaGINE, KLUG, GeoLink, QiS), konzentrierten sich auf einen bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarf (z. B. RAISE) oder behandelten gezielt Themen wie die inklusive Berufsorientierung (z. B. BEaGLE) oder Fragen des reflexiven Umgangs von Lehrkräften mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe (z. B. ReLink).

Abschließend ist anzumerken, dass positive Effekte von Qualifizierungsmaßnahmen auf die praktische Umsetzung von schulischer Inklusion erkennbar sind (Eu-

ropean Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Gesser & Martins, 2019); dies verlangt jedoch weitere wissenschaftliche Untersuchungen, wie bspw. Vergleiche zwischen (universitären) Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen. Mit Hilfe solcher Untersuchungen lassen sich ggf. Rückschlüsse auf Wirkung und Nutzen von Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte in der Sekundarstufe hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion ziehen. Eine Verbesserung der Qualifizierungsmaßnahmen alleine wird insgesamt jedoch nicht ausreichen, um Inklusion in der Sekundarstufe zu verwirklichen. Es müssen auch Veränderungen in der schulischen Infrastruktur und der Schulpolitik vorgenommen, sowie institutionelle Ressourcen bereitgestellt werden.

4. Kurzvorstellung der Beiträge

Dieser Band beginnt mit einem Beitrag von Simone Abels und Kolleg:innen aus dem Projekt Nawi-In. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Studierende im Master darauf vorbereitet werden, inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht kriteriengeleitet zu erkennen und zu unterrichten. Während eines Vorbereitungs- und eines Begleitseminars zum Langzeitpraktikum, werden die Wahrnehmungen der Studierenden in Unterrichtsvideos mit Hilfe des Instruments KinU (Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht) untersucht. In eigenen und fremden Videos bezüglich inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts wird mit dem ACMs (Analytical Competency Model) untersucht, wie Studierende das Wahrgenommene analysieren.

Ann-Sophie Winklmaier und Kolleg:innen aus dem Projekt GeoLink berichten in ihrem Beitrag über die Entwicklung eines Workshops für Studierende und Geografielehrpersonen zum Thema inklusiver Geografieunterricht. Im Beitrag werden Grundlagen und Struktur des Workshops hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens, sowie ausgewählte Materialien des Workshops vorgestellt.

Der Beitrag aus dem Projekt BEaGLE von Thomas Bienengraber und Kolleg:innen thematisiert ein im Projekt entwickeltes Qualifikationstableau für pädagogische Fachkräfte, die im Kontext der inklusiven Berufsorientierung tätig sind. Befunde aus Gruppendiskussionen im Rahmen multiprofessioneller Expert:innenworkshops geben Aufschluss über Maßnahmen und Desiderate im Kontext der inklusiven Berufsorientierung.

Jan Kuhl, Claudia Wittich und Susanne Prediger aus dem Projekt Matilda entwickelten eine fünfteilige Fortbildungsreihe für Lehrkräfte mit sonderpädagogischer oder regelschulbezogener Ausbildung, die im Fach Mathematik der Sekundarstufe unterrichteten. Mit Hilfe eines so genannten Job-Ability-Frameworks wurden fachdidaktische und sonderpädagogische Perspektiven in ein einheitliches Framework systematisiert und integriert, um Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte zu analysieren und Praktiken zur Bewältigung von Anforderungen im inklusiven Unterricht zu erarbeiten.

Uta Häsel-Weide und Kolleg:innen berichten über die Qualifizierung von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht im Projekt IMaGInE. Sie stellen eine interdisziplinäre Seminarkonzeption zur reflexiven Professionalisierung angehender Mathematiklehrkräfte in der Sekundarstufe und Seminarmodule mit Blick auf die erste Phase der Mathematiklehrer:innenbildung vor und berichten über deren konkrete hochschuldidaktische Ausgestaltung.

Jan Erhorn und Wiebke Langer aus dem Projekt QiS berichten über die Entwicklung eines kompetenzbasierten hochschuldidaktischen Konzepts zur Vermittlung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht, das auf einem weiten Inklusionsverständnis beruht. Dies wurde durch die Analyse von Anforderungssituationen an Lehrkräfte, der Entwicklung einer Lehrsequenz bestehend aus einem Seminar und Praxissemester, Fallarbeit und Portfolioarbeit und der Entwicklung von Testskalen für die Überprüfung der Wirksamkeit der Lehrsequenz erzielt.

Clemens Hillenbrand und Kolleg:innen berichten aus dem Projekt KLUG. In ihrem Beitrag fokussieren die Autor:innen die Implementation inklusiver Bildung durch eine theoretisch fundierte Qualifizierung von Geschichtslehrkräften. Historisches inklusives Lernen begreifen sie dabei bspw. anhand des FUER-Modells (Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins) und des Universal Design for Learning. Eine effektive Umsetzung von empirisch bewährten Methoden (Feedback, Kooperatives Lernen, Advance Organizer) wird abschließend anhand konkreter historischer Beispiele erarbeitet.

Xiaokang Sun und Kolleg:innen aus dem Projekt GeLernt fokussieren in ihrem Beitrag die multiprofessionelle Kooperation zwischen Regelschullehramtsstudierenden der naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Chemie, Physik) und Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik. Sie berichten über die Entwicklung eines Kompetenzmodells, das Gelegenheiten zur multiprofessionellen Kooperation der Studierenden beider Studiengänge im Bereich der Diagnose und Lernmaterialentwicklung schafft.

Im Projekt IKU wurde eine Qualifizierungsmaßnahme für Tandems aus Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften der Sekundarstufe konzipiert, erprobt und evaluiert. Der daraus entstandene Beitrag fokussiert eine interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften. Silvia Greiten und Kolleg:innen stellen in ihrem Beitrag die Qualifizierungsmaßnahme und Arbeitsmaterialien in Form von Reflexionsaufgaben zur Kooperation, Planungstools zur Unterrichtsreihenplanung und Arbeitshilfen für die Kooperation vor.

Birgit Lütje-Klose und Kolleg:innen gehen in ihrem Beitrag auf die Entwicklung von multiprofessionellen Kooperationsstrukturen und -praktiken anhand des Projekts BiFoKi ein. Sie verknüpfen die Fortbildungsangebote der Sekundarstufe für die Entwicklung von Teamstrukturen im Jahrgangsteam mit dem Aufbau der Schuleltern-Kooperation und stellen Prinzipien des fortbildungsdidaktischen Vorgehens vor. Zur Evaluation vorhandener Ressourcen im Jahrgangsteam wird das didaktische Instrument der „Schatzkiste“ herangezogen.

Mirja Silkenbeumer und Nina Thieme stellen das Projekt FallKo vor, das auf einer Untersuchung von Fallarbeit in inklusiven Schulkontexten in gemeinsamer Ver-

antwortung von sonder- und sozialpädagogischen Professionellen basiert. Ausgewählte Befunde finden in der universitären Ausbildung in Form fallbasierter Lehre Eingang in die Qualifizierung Studierender, um darüber in Lehrveranstaltungen die Entwicklung reflexiver Kompetenzen des Fallverstehens zu unterstützen.

Martin Heinrich und Kolleg:innen sensibilisieren im Projekt ProFiS für das zunehmend heterogene Schulpersonal und die dadurch erforderliche Rollenklärung pädagogischer Akteur:innen im inklusiven Unterricht. Als Grundlage für die multiprofessionelle Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachkräfte in Schulen wurden anhand empirisch-rekonstruktiver Studien zu Unterricht, Teamgesprächen, außerunterrichtlichem Schulgeschehen und Elternarbeit Materialien entwickelt, die in Aus-, Fort- und Weiterbildungsformaten nach dem Ansatz der praxisreflexiven Kasuistik eingesetzt werden können.

Der Beitrag aus dem Projekt ProfKOOP von Bärbel Kracke und Kolleg:innen beschäftigt sich mit Formen der professionellen Kooperation von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften hinsichtlich der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung in einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur. Es wird beschrieben, wie im Rahmen des Projekts Inhalte und Strukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte herausgearbeitet wurden und eine Differenzierungsmatrix als Planungsmodell für inklusiven Unterricht entwickelt wurde.

Bettina Amrhein und Kolleg:innen aus dem Projekt RAISE erkunden neue Wege im Umgang mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und stellen ein Qualifizierungsprogramm zum Umgang mit Konflikten im Kontext dieses Förderschwerpunkts vor. Auf der Basis des Restorative Practice Approach, einem internationalen Professionalisierungs- und Schulentwicklungsansatz zur Förderung von Beziehungen, wurde eine fünftägige interdisziplinäre Qualifizierungsmaßnahme konzipiert und mit Lehrkräften und Schulpersonal erprobt.

Dieser Band endet mit einem Beitrag von Ann-Kathrin Arndt und Kolleg:innen aus dem Projekt ReLink. Die Autor:innen stellen ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Studie zum spannungsreichen Verhältnis von Leistung und Inklusion vor, auf deren Basis kasuistische Materialien für Fortbildungsworkshops von Lehrkräften der Sekundarstufe entwickelt wurden. Für die Gestaltung der Fortbildungsworkshops wurde die Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik eingesetzt, deren Einsatz im Beitrag kritisch reflektiert wird.

Die tabellarische Übersicht über die entwickelten Konzepte, Materialien sowie Hinweise zu deren Verfügbarkeit und Erwerb finden sich unter www.waxmann.com/buch4514.



Literatur

- Armstrong, A., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446221990>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Leistung und Inklusion: Eine Einladung zur Reflexionspause. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 3, 1–16.
- Arthur-Kelly, M., Sutherland, D., Lyons, G., Macfarlane, S. & Foreman, P. (2013). Reflections on enhancing pre-service teacher education programmes to support inclusion: Perspectives from New Zealand and Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 217–233. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778113>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Bellenberg, G. & Klemm, K. (2014). Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 46–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014a). Attitudes of secondary regular school teachers toward inclusive education in New Delhi, India: A qualitative study. *Exceptionality Education International*, 24, 17–30.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014b). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 255–263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>
- BMBF. (2016). *Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“* (Bundesanzeiger AT 29.03.2016 B5).
- Costello, S. & Boyle, C. (2013). Pre-Service Secondary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 1–16.
- Cummings, K. P., Sills-Busio, D., Barker, A. F. & Dobbins, N. (2015). Parent–professional partnerships in early education: Relationships for effective inclusion of students with disabilities. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36, 309–323. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105329>
- Deutscher Bundestag. (1973). *Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bildungsgesamtplan*. Drucksache 7/1474. Zugriff am 24.05.2021. Verfügbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf>
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013a). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2013b). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Drewek, P. (2006). Geschichte der Schule. In K. Harney & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 183–207). Opladen: Barbara Budrich.
- Drewek, P. (2013). Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 508–525.
- Eckert, A. & Sodogé, A. (2016). Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22, 7–13.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer* (European Agency for Development in Special Needs Education, Hrsg.). Odense und Brüssel.

- Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 687–709.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Florian, L. (2017). The heart of inclusive education is collaboration. *Pedagogika*, 126, 248–253.
- Führ, C. (1982). Dokumentation: Umstrittener Gesamtschulkompromiß. Zur Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen. *Bildung und Erziehung*, 35, 335–348.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 54–66.
- Gesser, M. & Martins, R. M. (2019). Contributions of a teacher training program to inclusive education. *Paidéia*, 29. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2907>
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2014). Geschichte der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 32–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, O. (2014). Integration behinderter Kinder in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 99–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen – Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg = School escorts in inclusive education – The current situation in the state of Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42, 397–403. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000318>
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2006). Integration und Inklusion. *Pädagogik bei geistigen Behinderungen – Ein Handbuch für Studium und Praxis*, 251–263.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020035>
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2014). Inklusion als Aufgabe des Bildungssystems, insbesondere der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 104–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 625–637. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0543-0>
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Zugriff am 24.05.2021. Verfügbar

- unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Zugriff am 21.07.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26, 7–16.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26, 17–24. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-115679>
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand* (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg.). Berlin.
- Moser, V. (2013). Professionalisierungsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135–146). Münster: Waxmann.
- Öztürk, M. (2019). An Evaluation of an Innovative In-Service Teacher Training Model in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 8, 23–36. Verfügbar unter: <https://search.proquest.com/docview/2228634271?accountid=10957>
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2018). Multi-professional and mono-professional collaboration and their association with teacher trainee's attitudes towards concepts of inclusive education. Paralleltitel: Multi-professionelle und mono-professionelle Zusammenarbeit und ihre Verbindung zu den Einstellungen von Lehramtstudierenden zu Konzepten von schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 185–203. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160050>
- Rodehüser, F. (1989). *Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung und Analyse der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter Berücksichtigung ihrer Entstehungszusammenhänge und möglicher Perspektiven für die Zukunft* (2. Aufl.). Bochum: Winkler.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim: Juventa.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule = Inclusion can be learned! Further training of teachers for the inclusive school. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84, 9–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art02d>
- Sharma, U. & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 276–284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 909–922.
- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18, S. 13–22). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_2
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Bildung. Auszug aus dem Datenreport 2021*. Zugriff am 24.05.2021. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-3.pdf?__blob=publicationFile
- Strnadová, I., Foreman, P. & Arthur-Kelly, M. (Hrsg.). (in press). *Inclusion in action*. Melbourne: Cengage Learning Australia.

- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26, 11–12.
- Sturm, T. (2016). Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 179–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.
- Tenorth, H.-E. (2000). Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 541–554. Zugriff am 13.05.2021. Verfügbar unter: [urn:nbn:de:0111-opus-69123](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69123)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.
- Urban, M. (2019). Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive. Ein Hinweis auf theoretische Komplikationen und die Skizzierung eines komplexen Forschungsprogramms. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 40–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urban, M., Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M. & Werning, R. (2020). Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 81–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Watling Neal, J., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J. & Lawlor, J. A. (2015). Brokering the Research-Practice Gap: A typology. *American Journal of Community Psychology*, 56, 422–435. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9745-8>
- Werning, R. (2018). Scheitert die Inklusive Bildung? Anmerkungen zur aktuellen Entwicklung. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 42–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

Lehre und Forschung im Projekt „Naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten“ (Nawi-In)

Zusammenfassung

Für (angehende) Lehrpersonen ist es eine der zentralen Aufgaben und Herausforderungen, Fachunterricht inklusiv zu gestalten und somit fachliches Lernen mit inklusiven Ansprüchen zu verknüpfen. Im BMBF-Projekt „Naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten“ (Nawi-In) werden Studierende im Master darauf vorbereitet, inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht kriteriengeleitet zu erkennen und naturwissenschaftlichen Sachunterricht in der Primarstufe oder Chemie und/oder Biologie bzw. Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I inklusiv unterrichten zu können. Wir beforschen mittels Fragebogen, videostimulierter Reflexionen und Videografie während eines Vorbereitungs- und eines Begleitseminars zum Langzeitpraktikum, was die Studierenden in eigenen und fremden Unterrichtsvideos bzgl. inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts wahrnehmen, wie sie das Wahrgenommene interpretieren und welche inklusiv-naturwissenschaftlichen Elemente Studierende in ihrem eigenen Unterricht umsetzen. Die Daten werden deskriptiv statistisch und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet.

Zur qualitativen Datenauswertung werden zwei Analyseinstrumente verwendet. Zum einen wird das KinU (Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht) eingesetzt, das inklusive Zugänge zu naturwissenschaftlichen Spezifika literaturbasiert aufzeigt. Mit dem KinU wird analysiert, was die Studierenden in eigenen und fremden Videos wahrnehmen, und welche inklusiv naturwissenschaftlichen Elemente sie in ihrem eigenen Unterricht umsetzen. Das KinU dient den Studierenden zugleich als Grundlage, um naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv zu planen, zu analysieren und zu reflektieren. Zum anderen wird das ACDM (Analytical Competency Development Model) eingesetzt, um untersuchen zu können, wie die Studierenden das Wahrgenommene in eigenen und fremden Videos bezüglich inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts analysieren.

Die Ergebnisse unserer Studien zeigen eine Zunahme der Kompetenzen der Studierenden. Sie nehmen mehr und vielfältigere Aspekte inklusiven Fachunterrichts in fremden und eigenen Unterrichtsvideos wahr und berücksichtigen diese begründet bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung. Sie können die theoriegeleiteten Aspekte stärker zur Analyse und Reflexion von eigenem und fremdem Unterricht heranziehen. Die Studierenden schätzen das kriteriengeleitete Vorgehen als Basis ihrer Professionalisierung.

Die Ergebnisse haben Implikationen für die weitere kriteriengeleitete Systematisierung der Lehrkräfteaus- und -fortbildung sowie die Beforschung inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts, wofür das KinU angewendet werden kann. Es kann außerdem Grundlage für andere Unterrichtsfächer und deren inklusive Gestaltung sein.

Schlüsselworte: Inklusion, Primarstufe, Professionelle Unterrichtswahrnehmung, Sekundarstufe I, Videobasierte Forschung

Abstract

One of the central tasks and challenges for prospective teachers is to design inclusive subject lessons and thus to link subject learning with inclusive demands. In the BMBF project “Naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten” (Teaching Science Education Inclu-

sively), students in a master's program are prepared to recognise inclusive science teaching based on criteria and to be able to teach science in the primary level or chemistry and/or biology respectively science in the lower secondary level in an inclusive way. We use questionnaires, video-stimulated reflections, and videography during a preparatory seminar and an accompanying seminar for the long-term internship to investigate what students perceive in their own and others' instructional videos regarding inclusive science instruction, how they interpret what they perceive, and which inclusive science elements students implement in their own instruction. The data will be evaluated descriptively statistically and qualitatively content-analytically.

Two analytical tools are used for qualitative data evaluation. On the one hand, the KinU (category system for inclusive science teaching) is used, which shows inclusive approaches to science specifics in a literature-based way. The KinU is used to analyse what students perceive in their own and others' videos, and which inclusive science elements they implement in their own teaching. At the same time, the KinU serves as a basis for students to plan, analyse, and reflect on science education in an inclusive way. Second, the ACDM (Analytical Competency Development Model) is used to find out how students analyse what they perceive in their own and others' videos regarding inclusive science teaching.

The results of our studies show an increase in students' competencies. They perceive more and more diverse aspects of inclusive subject teaching in others' and their own instructional videos and take them into account more soundly in their own lesson planning and implementation. They can use the theory-based aspects to a greater extent for the analysis and reflection of their own and other teachers' teaching. The pre-service teachers appreciate the criterion-guided approach as a basis for their professionalisation.

The results have implications for further criterion-guided systematisation of teacher education and professional development as well as research into inclusive science teaching, for which the KinU can be applied. It can also be the basis for other subjects and their inclusive design.

Keywords: Inclusion, lower secondary education, primary education, professional vision, video-based research

1. Ziele des Projekts

Im Rahmen des Projekts „Naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten“ (Nawi-In)¹ werden Lehramtsstudierende für den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht vorbereitet und erhalten die Chance, Erfahrungen im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht zu sammeln und zu reflektieren. Eine Herausforderung zur Gestaltung und Realisierung inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts ist die Verknüpfung der unterschiedlichen Perspektiven aus Fachdidaktik und inklusiver Pädagogik (vgl. Musenberg & Riegert, 2015) und damit zum einen die Merkmale des naturwissenschaftlichen Unterrichts (z. B. Experimente, Fachsprache, Modelle, Phänomene) und zum anderen zugleich die Perspektiven des inklusiven Unterrichts (Differenzierung, Abbau von Barrieren etc.) zu berücksichtigen. Ziel ist es, allen Lernenden die Partizipation an fachspezifischen Lernprozessen sowie den Erwerb einer naturwissenschaftlichen Grundbildung zu ermöglichen (vgl. Men-

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1731 gefördert.

the et al., 2017). Empfehlungen zur inklusiven Unterrichtsgestaltung für den Fachunterricht sind dabei häufig allgemein- oder inklusionspädagogisch und kaum fachdidaktisch ausgerichtet (vgl. Musenberg & Riegert, 2015).

Im Projekt Nawi-In fokussieren und untersuchen wir prozessbezogen die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden für die Primar- und Sekundarstufe I im Hinblick auf die Anforderungen eines inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts. Dafür wird auf den in den Naturwissenschaften bewährten Ansatz des *For-schenden Lernens* (engl. inquiry-based learning; IBL) zurückgegriffen (Abels & Koliander, 2017; Brauns, Egger & Abels, 2020). Um die Kompetenzentwicklung sichtbar zu machen, wird auf einen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften etablierten videobasierten Ansatz zurückgegriffen (vgl. Sellin, Brauns, Egger, Abels & Barth, 2020). Unterrichtsvideos sind ein bewährtes Instrument, um zu erforschen, wie die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung von Lehrpersonen erfasst und unterstützt bzw. geschult werden kann (Sherin & van Es, 2002).

Professionelle Wahrnehmung lässt sich nach Sherin (2007) in zwei aufeinander bezogene Teilprozesse unterscheiden. Der Teilprozess des *noticing* bezieht sich auf die Aspekte, die eine Lehrkraft wahrnimmt und fokussiert, während sie sich ein Video von einer Klassensituation ansieht. Dabei geht es nicht darum, jeden Aspekt in einem Video wahrzunehmen, sondern die relevanten Situationen zu identifizieren (Sherin, 2007; Schwindt, 2008). Im zweiten Teilprozess des *knowledge-based reasonings* erklärt eine (angehende) Lehrperson die wahrgenommenen Aspekte basierend auf ihrem Wissen und ihren Erfahrungen (Sherin, 2007). Nach Sherin und van Es (2009) lässt sich dieses reasoning wiederum in drei Schritte unterteilen: *Beschreiben, Bewerten und Interpretieren*. Während des reasoning Prozesses lässt sich besonders bei erfahrenen Lehrpersonen bzw. Personen mit einer hohen Expertise die Entwicklung und Abwägung verschiedener Handlungsalternativen feststellen (Schwindt, 2008; Gold, Hellermann & Holodyski, 2016).

Professionelle Wahrnehmung wird bisher vorwiegend in Bezug auf pädagogisch-psychologische (z.B. Seidel & Stürmer, 2014; Gold et al., 2016) oder fachbezogene Unterrichtsaspekte (z.B. Star & Strickland, 2008; Scholten, Höttecke & Sprenger, 2018) untersucht. In Nawi-In steht hingegen die professionelle Wahrnehmung von inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht im Vordergrund. Das Projekt bearbeitet dabei die folgende Fragestellung:

Welche Professionelle Kompetenzentwicklung für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht lässt sich bei Lehramtsstudierenden im Masterstudium feststellen?

Zur Beantwortung dieser übergreifenden Forschungsfrage wurde zunächst ein *Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht* (KinU) entwickelt, welches die Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts abbildet (Brauns & Abels, 2020; s. Abschnitt 3.1). Mit dieser Referenznorm wurde eine systematische Analyse der Wahrnehmung (in zu reflektierenden Videovignetten) und der Anwendung (in eigenen, videografierten Unterrichtssituationen) von Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts durch die Studierenden ermöglicht.

Darauf aufbauend wurde ein *Analytical Competency Development Model (ACDM)* entwickelt und eingesetzt, durch das die Analysekompetenzen der Lehramtsstudierenden zum inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht untersucht werden konnten (s. Abschnitt 3.2).

2. Forschungsdesign und Lehrkonzept

Um die leitende Forschungsfrage nach der professionellen Kompetenzentwicklung der Masterstudierenden beantworten zu können, wurden Daten aus drei Kohorten erhoben, jeweils von Studierenden aus dem Sachunterricht (Primarstufe, $N_{\text{gesamt}}=41$) mit einem naturwissenschaftlichen Bezugsfach und Studierenden mit naturwissenschaftlichem Fach (Biologie und/oder Chemie) der Sekundarstufe I ($N_{\text{gesamt}}=35$).

In jeder Kohorte wurden im Rahmen eines Projektseminars im Master über zwei Semester zu drei Erhebungszeitpunkten (pre, re und post) Daten erhoben.

- Pre: Vor dem 1. Mastersemester, in dem die Studierenden ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht und Forschendem Lernen (IBL) vertiefen sowie die videobasierte Reflexion von Unterricht üben
- Re: zwischen dem 1. Mastersemester und vor Beginn der Praxisphase
- Post: Zwischen Ende der Praxisphase und dem Begleitseminar im 2. Mastersemester, in dem die Studierenden dabei unterstützt werden, ihren eigenen Naturwissenschaftsunterricht in Bezug zu Inklusion zu reflektieren

Die Daten setzen sich aus einem Fragebogen, Videoaufzeichnungen des eigenen Unterrichts sowie videostimulierten Reflexionen von Fremd- und Eigenvideos zusammen. Alle Daten wurden deskriptiv statistisch und/oder qualitativ inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Mit dem Fragebogen wurden die Selbstwirksamkeit, Einstellungen und selbsteingeschätzte fachdidaktische Kompetenzen in Bezug auf inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht der Studierenden erhoben (Troll et al., 2019). Die Reflexionen der Studierenden wurden sowohl durch eine Videovignette einer erfahrenen Lehrkraft als auch durch ausgewählte Videoszenen des eigenen Unterrichts stimuliert.

Für die sog. *Video-Stimulated Reflection (VSRef)* (Powell, 2005; Endacott, 2016) sahen sich alle Studierenden individuell eine fünfminütige Videovignette an, in der eine Lehrperson im Sachunterricht eine Stunde zum Thema Löslichkeit durchführt (4. Klasse, Primarstufe). Zu allen drei Erhebungszeitpunkten wurde dieselbe Videovignette gezeigt, aus der die Studierenden bis zu drei Szenen auswählen und in einem Dreischritt aus *Beschreiben*, *Interpretieren* und *Handlungsalternativen generieren* (Schwindt, 2008), inklusive und exklusive Momente naturwissenschaftlichen Unterrichts reflektieren sollten. Sie wurden aufgefordert Szenen zu wählen, in denen sie inklusive oder auch exklusive Momente naturwissenschaftlichen Lernens identifizieren konnten. Die Reflexionen wurden audiografiert, im Anschluss transkribiert und ausgewertet (s. Abschnitt 3).

Mit dem gleichen Fokus und im gleichen Dreischritt reflektierten die Studierenden in den sog. *Video-Stimulated Recalls* (VSR; Powell, 2005) ausgewählte Szenen aus zwei eigens aufgenommenen Unterrichtsvideos. Diese Videos wurden in der Praxisphase zu Beginn bzw. zum Ende des fünfmonatigen Praktikums erstellt. Die Reflexionen wurden im Begleitseminar im zweiten Mastersemester vorgestellt und es wurde sowohl Peer-Feedback als auch Feedback der Seminarleitung gegeben. Die Studierenden stellten sich auf dieser Basis Entwicklungsaufgaben für ihre weitere Professionalisierung.

Die Unterrichtsvideos wurden nach eingehender Schulung von den Studierenden mit zwei Kameras aufgezeichnet (Riegel, 2013). Die Videos dienten im Sinne der Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018) der Reflexion im Rahmen der VSR und gleichzeitig als Datenbasis für unsere Begleitforschung.

3. Systematische Beforschung der Kompetenzentwicklung der Studierenden

3.1 Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU)

Wenngleich bereits Kategoriensysteme zur Darstellung inklusiven Unterrichts existieren (z.B. Schurig, Weiß, Kiel, Heimlich & Gebhardt, 2020; European Agency, 2017; Soukakou, 2016; Booth, Ainscow & Kingston, 2006), wurde die Verbindung aus Inklusion und den Naturwissenschaften bisher nur theoretisch in einem Raster dargestellt (Stinken-Rösner et al., 2020). Um inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht umsetzen und beforschen zu können, wurde im Nawi-In Projekt unter anderem das Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU)² entwickelt (Brauns & Abels, 2020). Mit der Erstellung des KinUs wurde das Ziel verfolgt, die Verbindung von Inklusion und naturwissenschaftlichem Unterricht nicht nur abzubilden, sondern auch so konkret darzustellen, dass für Forschende und Lehrende praktisch umsetzbare Lösungsvorschläge dargestellt werden.

Hierzu konnten durch ein systematisches Literaturreview die Kategorien des KinU aus der Literatur abgeleitet werden (Brauns & Abels, 2020). Insgesamt wurden bei der systematischen Literatursuche $n=297$ Titel identifiziert, die sich explizit auf den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht beziehen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurden nach der fokussierten Zusammenfassung (Kuckartz, 2018) $n=935$ Kategorien inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts aus der Stichprobe induktiv abgeleitet. Dabei wurden $n=16$ Hauptkategorien zusammengefasst, die jeweils ein naturwissenschaftliches Spezifikum darstellen, das mit einer inklusiven Umsetzung verbunden wird, z.B. *Naturwissenschaftliche Kontexte inklusiv gestalten* oder *Modelle inklusiv vermitteln* (Brauns & Abels, 2020).

Die Hauptkategorien des KinU spezifizieren die abstrakte Ebene von naturwissenschaftlichem Unterricht und Inklusion. Auf drei weiteren Ebenen wird diese Ver-

2 Das KinU ist online verfügbar unter www.leuphana.de/inclusive-science-education.

bindung von der Subkategorieebene über die Codeebene bis hin zur Subcodeebene immer konkreter. Dies zeigt sich in dem Beispiel aus dem KinU in Abbildung 1. Während der Code immer noch die Frage offen lässt, wie sich die Entwicklung von Fachsprache multilingual umsetzen lässt, werden auf der Subcodeebene mit dem Übersetzen von Fachbegriffen und der Verwendung bilingualer Wörterbücher konkrete Handlungshinweise bzw. Umsetzungsmöglichkeiten gegeben.

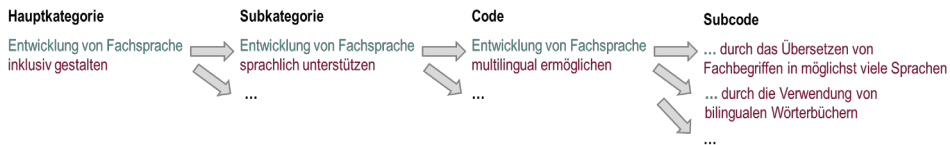


Abbildung 1: Beispiel der Abstraktionsebenen aus dem KinU (Brauns & Abels, 2020, S. 99)

Da das KinU zunächst aus der Literatur abgeleitet wurde und die Kategorien zu einem Anteil von etwa 59 % aus theoretisch-konzeptionellen Veröffentlichungen stammten, wurde das KinU in einem mehrstufigen Prozess weiterentwickelt und validiert (Brauns & Abels, 2021a). Um das KinU nicht nur als theoretisch fundiertes Konstrukt, sondern als in der Praxis anwendbares System zu begründen, wurde das KinU durch die Anwendung in der Praxis (Lamnek & Krell, 2010), in diesem Fall an den im Projekt vorliegenden Daten (s. Abschnitt 2) validiert. Auf diese Weise wurde mit der Analyse der *Video-Stimulated Reflections* (VSRef) und den Unterrichtsvideos nicht nur das KinU weiterentwickelt, sondern parallel auch die professionellen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden bzgl. inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts beforscht. Während der Anwendung des KinU auf die unterschiedlichen Daten wurden insgesamt $n=399$ weitere Kategorien abgeleitet (Brauns & Abels, i. V. a). Induktive Kategorien wurden überwiegend auf der Subcodeebene formuliert und bei der Analyse der Unterrichtsvideos abgeleitet. Kategorien beispielsweise zu der inklusiven Gestaltung naturwissenschaftlicher Kontexte (Kat. 5) oder des Aufstellens von Hypothesen und naturwissenschaftlichen Fragestellungen (Kat. 10) haben besonders von der Weiterentwicklung profitiert, weil in diesen Hauptkategorien zuvor nur wenige Kategorien aus der Literatur abgeleitet wurden und durch die Anwendung auf die Praxis diese Hauptkategorien um 29 % für Kat. 5 bzw. um sogar 52 % für Kat. 10 gewachsen sind (Brauns & Abels, 2021b).

3.2 Das Analytical Competency Development Model (ACDM)

Wie können nun wahrgenommene Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts von den Studierenden interpretiert und begründet werden? Um die vorliegenden Daten mit unserem spezifischen Forschungsfokus auf den Teilschritt des reasonings (Professional Vision) zielgerichtet analysieren zu können, wurde ein eigenes Modell entwickelt, das ACDM (Analytical Competency Development Model) (Egger & Abels, i. R.). Das ACDM synthetisiert die Erkenntnisse unter-

schiedlicher Studien zur Entwicklung in der Profession Lehramt, zu Analysekompetenzen von Lehrpersonen und zu deren professioneller Unterrichtswahrnehmung in ein Modell, das sowohl operationalisierbar an den VSRefs anwendbar ist als auch eine Stufung der Kompetenzen der Studierenden erlaubt, sodass eine Entwicklung der Analysekompetenzen anhand der Performanz der Studierenden sichtbar gemacht werden kann.

Das Modell beruht auf den Stufen des *Model of Skill Acquisition* von Stuart Dreyfus und Hubert Dreyfus (1986) und der Adaption auf die Entwicklung von Lehrpersonen nach Berliner (1994; 2001; 2004). Ergänzt wurde das ACDM um Aspekte der professionellen Unterrichtswahrnehmung von verschiedenen Personengruppen aus der Profession Lehramt nach Schwindt (2008). Die im ACDM beschriebenen Kompetenzstufen orientieren sich an der *SOLO-Taxonomy* (Structure of the Observed Learning Outcome) von Biggs und Collis (1982), die eine Einordnung der transkribierten sprachlichen Äußerungen der befragten Studierenden in das ACDM erlaubt. Anhand der Taxonomie kann erfasst werden, wie einfach oder komplex die Studierenden ihre Analyse der Szenen aus der Videovignette versprachlicht haben. Um die Verknüpfung zu inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht einordnen zu können, wurden der Taxonomie verschiedene Wissensbereiche (allgemeinpädagogisch, naturwissenschaftsdidaktisch, inklusionspädagogisch und inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht³) zugeordnet. Damit lassen sich sechs Hauptkategorien der Taxonomie analytisch unterscheiden:

- *Prestructural*: Studierende verkennen den wesentlichen Punkt bei der Analyse der Videovignette, das heißt, sie sprechen nicht über einen der drei Wissensbereiche oder treffen inhaltlich falsche Aussagen oder es kommt zu Missverständnissen des Gesehenen.
- *Unistructural*: Studierende nennen bei der Analyse der Videovignette einen relevanten Aspekt aus einem der drei Wissensbereiche und bleiben auf der Ebene von einzelnen sichtbaren Unterrichtseignissen.
- *Multistructural*: Studierende identifizieren oder zählen Ereignisse aus mindestens zwei der drei Wissensbereiche parallel und unverknüpft auf.
- *Relational A*⁴: Studierende bringen mehrere Wissensbereiche in einen Zusammenhang und stellen Beziehungen zwischen diesen her. Ab dieser Stufe wird der Wissensbereich inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht erkannt und thematisiert. Dies geschieht jedoch noch oberflächlich in den Reflexionen der Studierenden. Sie explizieren oder begründen den Zusammenhang nicht.
- *Relational B*: Studierende verknüpfen inklusive Pädagogik mit naturwissenschaftlichem Unterricht und dessen Inhalten und interpretieren ihn vertieft mit Theo-

3 Dieser Wissensbereich wird erst ab Relational genannt, deshalb wird in den Definitionen von Pre- zu Multistructural *drei* Wissensbereiche geschrieben.

4 Relational wurde in A und B unterteilt, da die Identifizierung von inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht zwar erfolgte, aber dann nur auf oberflächlicher Ebene (Relational A). Wenn vertieft, aber noch nicht auf Niveau von Extended Abstract interpretiert wurde, wurde Relational B bei der Codierung angewendet.

riebezug und auf einer globalen Wahrnehmungsebene des gezeigten Unterrichts. Es können Voraussagen über Unterrichtssituationen getroffen werden.

- *Extended Abstract*: Studierende reflektieren bezogen auf den gesamten Unterrichtsprozess, verknüpfen ihre Hypothesen und Voraussagen mit übergeordneten Konzepten und ordnen diese lehr-lerntheoretisch ein.

Zur Validierung in der Vorgehensweise wurde die Analyse der Reflexionen aus der Studierenden-Stichprobe mit den Ergebnissen aus der Analyse der Reflexionen durch Expert:innen verglichen. Die Expert:innen ($N=5$) inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts hatten jeweils einen fachdidaktischen Hintergrund in Biologie, Chemie, Physik oder Sachunterricht mit naturwissenschaftlichem Bezugsfach.

4. Projektergebnisse

4.1 Ausgewählte Ergebnisse aus der Anwendung des KinU

Basierend auf dem KinU konnten die professionellen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in Unterrichtsreflexionen und -videos kriteriengeleitet analysiert und der Fokus gezielt auf die professionelle Wahrnehmung und Implementierung inklusiv naturwissenschaftlicher Aspekte gelegt werden. Alle Daten wurden mit dem KinU zunächst kodiert und dann sowohl mittels deskriptiver Statistik als auch qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet.

Die Ergebnisse der Analyse der Video-Stimulated Reflections (VSRef) zeigen, dass die Studierenden ihre Wahrnehmung hauptsächlich auf die Kategorien des KinUs „Aufstellen von Hypothesen und naturwissenschaftlichen Fragestellungen inklusiv gestalten“ (Kat. 10) und „Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden inklusiv gestalten“ (Kat. 13) fokussierten (Abb. 2). Damit haben die Lehramtsstudierenden auf die in der Videovignette am häufigsten vorkommenden Zugänge als Stimulus reagiert. So wurde beispielsweise das Aufstellen der Vermutungen in der Videovignette durch Abbildungen, Strukturierung mit einer Tabelle, Ankreuzen und gegenseitiges Unterstützen in der Gruppe durch die Lehrkraft ermöglicht. Zusätzlich zu den im KinU berücksichtigten Kriterien wurden auch wahrgenommene allgemeinpädagogische und allgemein naturwissenschaftliche Aspekte kodiert. Die Anzahl der kodierten allgemeinpädagogischen Aspekte gehörte dabei zu den drei meist kodierten Kategorien. Das zeigt, dass die Studierenden trotz der Aufgabe, sich auf inklusiv naturwissenschaftliche Aspekte zu beziehen, Schwierigkeiten hatten, dies zu tun.

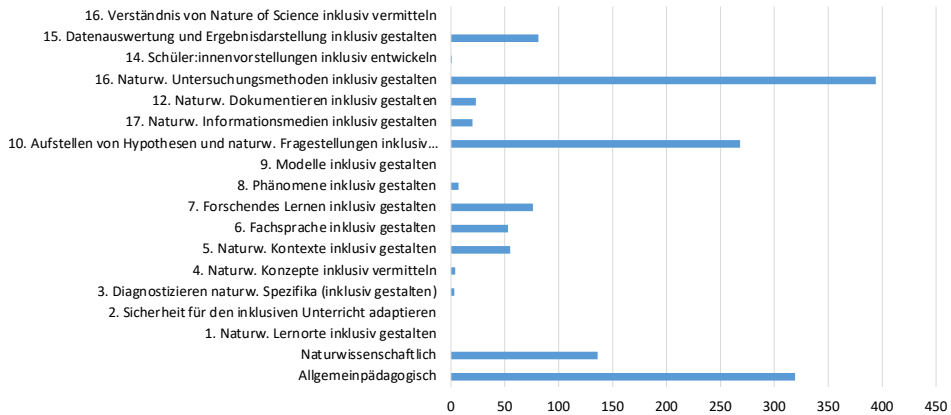


Abbildung 2: Verteilung der meist kodierten Kategorien des KinUs bei den VSRef (verändert nach Brauns & Abels, i. V. b)

In Bezug auf die Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Studierenden wurde ein signifikanter Anstieg wahrgenommener Aspekte der Kat. 13 von pre zu re festgestellt. Im Vergleich der Primar- und Sekundarstufenstudierenden lagen die wahrgenommenen inklusiv naturwissenschaftlichen Aspekte in Kat. 13 und bei den allgemeinpädagogischen Aspekten bei der Sekundarstufe signifikant höher. Die Analyse der *Unterrichtsvideos* mit dem KinU zeigt, dass hauptsächlich Kategorien aus „Aufstellen von Hypothesen und naturwissenschaftlichen Fragestellungen inklusiv gestalten“ (Kat. 10), „Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden inklusiv gestalten“ (Kat. 13) und „Datenauswertung und Ergebnisdarstellung inklusiv gestalten“ (Kat. 15) kodiert wurden. Quantitativ konnten in der Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Studierenden keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. In der qualitativen Darstellung der Ergebnisse waren dennoch Entwicklungen zu verzeichnen. In Bezug auf die Kat. 13 zur inklusiven Gestaltung der Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden sind die Lehramtsstudierenden beispielsweise mehr in den Dialog mit den Schüler:innen getreten, anstatt das methodische Vorgehen im Vortrag vorzugeben. Zudem wurden weitere Zugänge über die Verwendung digitaler Medien ermöglicht und die Lehramtsstudierenden haben beispielsweise nicht nur mittels Alltagssprache, sondern auch mittels Fachsprache kommuniziert.

Insgesamt haben die Analysen mit dem KinU gezeigt, dass leichte Entwicklungen der Kompetenzen der Studierenden in Bezug auf die Wahrnehmung und Umsetzung inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verzeichnen waren. Die Grenzen ergeben sich dabei für die Studierenden in der Formulierung von Handlungsalternativen, wie weitere mögliche Zugänge zum naturwissenschaftlichen Unterricht gestaltet werden können sowie in der Umsetzung unterschiedlicher Zugänge zum naturwissenschaftlichen Unterricht, statt für alle Schüler:innen jeweils den gleichen Zugang zur Verfügung zu stellen.

4.2 Ausgewählte Ergebnisse aus der Anwendung des ACDM

Bei den Studierenden der Sekundarstufe I ($N=5$ in der ersten Kohorte) konnte eine Entwicklung der Analysekompetenzen bezogen auf den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht in der Videovignette festgestellt werden (Abb. 3). Von der Pre- zur Posterhebung äußerten sich die Studierenden deutlich vertiefter, theoriebezogener und ausführlicher zu inklusiv gestaltetem naturwissenschaftlichen Unterricht. In Abbildung 3 ist die prozentuale Veränderung von Pre zu Post deutlich sichtbar, in der sich die Anteile der codierten Segmente ab *Relational A* erhöhen und bei der Post-Erhebung Codierungen in der Hauptkategorie *Relational B* erfolgten. Im Vergleich von der Post-Erhebung zu den Ergebnissen der Expert:innen finden sich ähnliche Werte. Dies könnte bedeuten, dass sich die Studierenden durch die Teilnahme am Seminar und die gezielte Schulung der professionellen Wahrnehmung den Expert:innen aus der Vergleichsgruppe annähern konnten.

Auffällig bei allen Erhebungszeitpunkten und der Expert:innengruppe ist der fast gleichbleibend hohe prozentuale Anteil von Kodierungen in der Kategorie *Unistructural*. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Codierung mit *Unistructural* immer dann greift, wenn ein einzelner Aspekt aus den vier Wissensbereichen genannt wurde, den die Testpersonen eigentlich beschreiben sollten, die Situation aber schon interpretierten. Bspw. wurden bei der vermeintlichen Beschreibung des Settings einige Elemente aus dem Classroom-Management genannt, die jeweils mit dem Aspekt *allgemeinpädagogisch* und *Unistructural* codiert wurden.

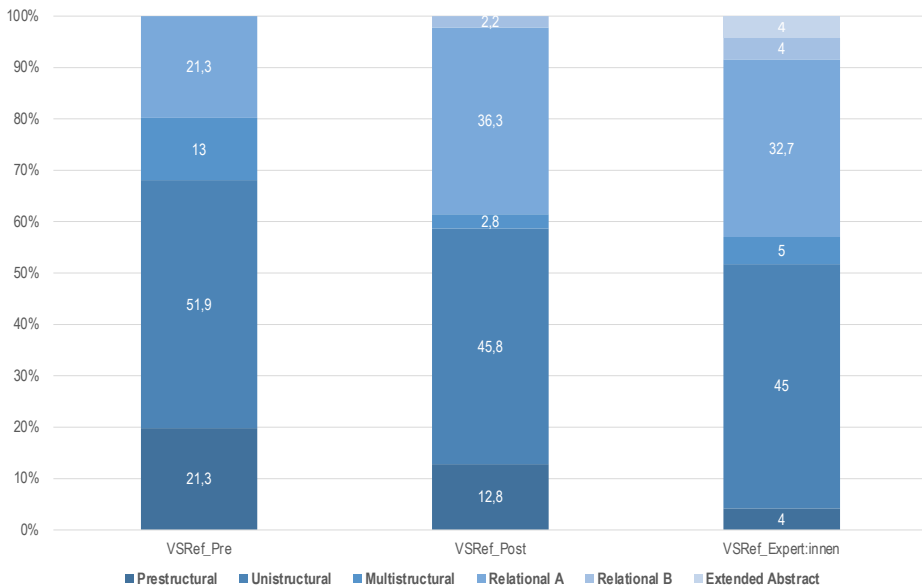


Abbildung 3: Vergleich der Kodierungen von VSRef Pre und Post der Studierenden mit den VSRef der Expert:innen

In der Abbildung 3 ist ebenfalls zu erkennen, dass bei der Expert:innenstichprobe *Extended Abstract* codiert wurde, was bei allen Erhebungen der Studierenden fehlte. Eine mögliche Interpretation dieser Ergebnisse ist, dass die Studierenden sich den Expert:innen zwar annähern, aber dieses Niveau erst durch mehr Erfahrung und weiteren theoretischen Input erreichen können.

Die ersten Ergebnisse zeigen, dass sich die Analysekompetenzen durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht und der Schulung der professionellen Unterrichtswahrnehmung über ein dreisemestriges Projektseminar deutlich steigern lassen.

5. Konklusion

Mit dem in der Forschung entwickelten und empirisch überprüften Kategoriensystem KinU und dem ACDM als Modell zur Erfassung und Beurteilung der Analysekompetenzen von Lehramtsstudierenden zum inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht liegen zwei Bausteine zur Einschätzung der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht bei Lehramtsstudierenden vor. Diese erlauben systematisch Rückschlüsse insbesondere auf die Wahrnehmungsfähigkeit und zur Interpretation und Begründung dieser Wahrnehmungen vorzunehmen.

Die Analyse der Unterrichtsreflexionen und -videos konnte dabei zunächst die Eignung des KinUs zur Beforschung der Wahrnehmung und Umsetzung inklusiv naturwissenschaftlicher Charakteristika bestätigen. Mit der Anwendung des Analysemodells ACDM in der universitären Lehre wurde darüber hinaus ein Instrument zur Erfassung des Kompetenzerwerbs über mehrere Semester hinweg erprobt und eingeführt. Die damit vorliegenden Instrumente eignen sich jedoch nicht allein als Forschungsinstrumente in einer Analyse durch Dritte. Sie sind vielmehr – und auch dies konnte im Projekt erprobt und bestätigt werden – zur Eigenreflexion und damit zur Beforschung des eigenen Unterrichts geeignet.

Insbesondere das Kategoriensystem KinU entfaltet darüber hinaus auch Potentiale zur Planung von inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht für die Lehramtsstudierenden. Die Studierenden haben das KinU, das im Verlaufe des Projektbands sukzessive eingeführt wurde, als unterstützendes Scaffolding wahrgenommen, das den eigenen Lern- und Reflexionsprozess kriteriengeleitet unterstützte. So konnten die Studierenden im Projektband beispielsweise die Reflexion von Videoszenen mit dem Fokus auf bestimmte naturwissenschaftliche Spezifika und deren Kategorien erproben, bevor umfangreiche Reflexionsaufgaben von Fremd- und Eigenvideos vorgenommen wurden. Die Entwicklung des KinU wiederum profitierte in einem solchen iterativen Prozess von den Rückmeldungen der Studierenden, die für die Überarbeitung und Weiterentwicklung berücksichtigt werden konnten (vgl. hierzu ausführlicher Brauns & Abels, 2021b).

Der sequentielle Aufbau der Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung mit der schrittweisen Entwicklung von Fremdreflexion zur Eigenreflexion von videografier-

ten Unterrichtssequenzen machte noch eine weitere kritische Einflussgröße deutlich. Eine Erprobung und Umsetzung von inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht durch Studierende in der Praxisphase bedarf einer Offenheit und Unterstützung an den beteiligten Schulen durch die Mentor:innen der Studierenden. Hierfür erwiesen sich die im Rahmen des Projekts durch ScienceLab e.V.⁵ entwickelten und durchgeführten Weiterbildungen zur Umsetzung von inklusivem Fachunterricht für die Mentor:innen als sehr bedeutsam. Mit der Weiterbildung konnten einige der Lehrkräfte erreicht werden, die im Anschluss die Studierenden während des Praktikums betreuten. Durch das Konzept der Weiterbildung der Mentor:innen war es möglich, dass diese Studierenden die theoretischen Inhalte aus dem Seminar auch in einer förderlichen Lernumgebung in der Praxis anwenden und umsetzen konnten. Damit konnte ein gemeinsames Verständnis von inklusiven Lehr-Lernsettings zum Forschenden Lernen entwickelt und befördert werden.

Die so entwickelte Vorgehensweise und die entwickelten Modelle und Kategoriensysteme werden weiterhin in der Lehre zur Professionalisierung eingesetzt und fortlaufend weiterentwickelt. Insbesondere das Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU) gibt den Studierenden dabei konkrete Maßnahmen an die Hand, um ihren naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv zu gestalten.

Literatur

- Abels, S. & Koliander, B. (2017). Forschendes Lernen als Beispiel eines inklusiven Ansatzes für den Fachunterricht. In B. Schörkhuber, M. Rabl & H. Svehla (Hrsg.), *Vielfalt als Chance. Vom Kern der Sache* (S. 53–60). Münster: LIT.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Hrsg.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (S. 141–186). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behaviour and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brauns, S. & Abels, S. (2020). The Framework for Inclusive Science Education. *Inclusive Science Education, Working Paper*, 1/2020, 1–145. Verfügbar unter: www.leuphana.de/inclusive-science-education

5 <https://science-lab.org/>

- Brauns, S. & Abels, S. (2021a). Videoanalyse mit dem Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU). *Progress in Science Education*, 4(2), 71–84. <https://doi.org/10.25321/PRISE.2021.1146>
- Brauns, S., & Abels, S. (2021b). *Validation and Revision of the Framework for Inclusive Science Education, Working Paper No. 1/2021, 1–31*. Leuphana University Lüneburg, Science Education. Verfügbar unter: www.leuphana.de/inclusive-science-education
- Brauns, S. & Abels, S. (in Vorbereitung a). Analysing Pre-service Teachers' Classroom Videos with the Framework for Inclusive Science Education. *International Journal of Inclusive Education*.
- Brauns, S. & Abels, S. (in Vorbereitung b). Validating the Framework for Inclusive Science Education by Analysing Pre-Service Teachers' Video-Stimulated Reflections. *International Journal of Science Education*.
- Brauns, S., Egger, D. & Abels, S. (2020). Forschendes Lernen auf Hochschul- und Unterrichtsebene beforschen. *Transfer Forschung <> Schule*, 6(6), 201–211.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine*. New York: Free Press.
- Egger, D. & Abels, S. (in Review). The Analytical Competency Development Model to Investigate the Video-Stimulated Analysis of Inclusive Science Education. *Progress in Science Education*.
- Endacott, J. (2016). Using Video-Stimulated Recall to Enhance Preservice-Teacher Reflection. *The New Educator*, 12(1), 28–47. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113351>
- European Agency. (2017). *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2016). Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung – Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden. In K. Schwippert & D. Prinz (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung: Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung* (S. 103–118). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (4., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch Grundlagen Psychologie*. (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Menthe, J., Abels, S., Blumberg, E., Fromme, T., Marohn, A., Nehring, A. & Rott, L. (2017). Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementierung fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Zürich 2016* (S. 800–803). Universität Regensburg. URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-129122](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129122)
- Musenbergh, O. & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In Musenbergh, O. & Riegert, J. (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Powell, E. (2005). Conceptualising and facilitating active learning: teachers' video-stimulated reflective dialogues. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6(3), 407–418. <https://doi.org/10.1080/14623940500220202>
- Riegel, U. (2013). Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Einleitung. In U. Riegel & M. Klaas (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Vol. 4. Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 9–24). Münster: Waxmann.
- Scholten, N., Höttecke, D. & Sprenger, S. (2018). Conceptualizing Geography Teachers' Subject-Specific Noticing during Instruction. *European Journal of Geography*, 9(3), 80–97.
- Schurig, M., Weiß, S., Kiel, E., Heimlich, U. & Gebhardt, M. (2020). Assessment of the quality of inclusive schools. A short form of the quality scale of inclusive school development (QUIS-S) – reliability, factorial structure and measurement invariance. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862405>
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Münster: Waxmann.

- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Sellin, K., Brauns, S., Egger, D., Abels, S. & Barth, M. (2020). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden sichtbar machen: Professionalisierung für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sherin, M. & van Es, E. (2002). Using Video to Support Teachers' Ability to Interpret Classroom Interactions. In D. Willis, J. Price & N. Davis (Hrsg.), *Proceedings of SITE 2002 – Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (S. 2532–2536). Nashville, Tennessee, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Sherin, M. & van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Sherin, M. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 383–395). Hillsdale: Erlbaum.
- Soukakou, E. P. (2016). *Inclusive Classroom Profile (ICP)* (Research edition). Brookes Maryland: Publishing.
- Star, J. R. & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>
- Stinken-Rösner, L., Rott, L., Hundertmark, S., Baumann, T., Menthe, J., Hoffmann, T., Nehring, A. & Abels, S. (2020). Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: inclusive Pedagogy and Science Education. *RISTAL*, (3), 30–45.
- Troll, B., Besser M., Abels, S., Ahlers, M., Greve, S., Leiss, D. & Süßenbach, J. (2019). Preparing Pre-service Teachers for Inclusive Education: Analyzing the Status Quo and Comparing the Effect of Different Types of Subject-Specific Learning Opportunities. In D. Kolloosche, R. Marcone, M. Knigge, M. G. Penteado & O. Skovmose (Hrsg.), *Inclusive Mathematics Education – State-of-the-Art Research from Brazil and Germany* (S. 537–559). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_31

*Ann-Sophie Winklmaier, Jan Christoph Schubert, Dietmar Göltz,
Bernhard Thieroff, Christiane Tellesch-Bülow & Verena Pluhatsch*

Inklusiver Geographieunterricht – Entwicklung, Struktur, ausgewählte Materialien sowie Erkenntnisse der Begleitforschung eines Workshops zur Qualifizierung von (angehenden) Geographielehrpersonen

Zusammenfassung

Der Qualifizierung von (angehenden) Lehrpersonen für inklusiven Geographieunterricht kommt für das Gelingen von gemeinsamen fachlichen Lernprozessen von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine große Bedeutung zu, jedoch fehlen bislang Professionalisierungskonzepte und darauf bezogene Forschungserkenntnisse. Vor diesem Hintergrund erfolgte im Projekt „GeoLink“ eine Auseinandersetzung mit den dafür notwendigen professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen, insbesondere mit Blick auf fachdidaktisches Wissen. Darauf aufbauend wurde ein Workshop für Studierende und im Dienst befindliche Geographielehrpersonen zum Thema *Inklusiver Geographieunterricht* entwickelt, eingesetzt und forschend begleitet. Im Beitrag werden sowohl die Grundlagen des Workshops hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens als auch die Struktur sowie ausgewählte Materialien des Workshops vorgestellt. Zudem werden überblickshaft das methodische Vorgehen und zentrale Erkenntnisse der begleitenden Forschung dargelegt. In dieser Hinsicht erweist sich der entwickelte und erprobte Workshop als geeignet für den Aufbau professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Geographieunterricht.

Schlüsselworte: Geographieunterricht, Geographiedidaktik, Inklusion, universitäre Lehrer:innenbildung, Lehrer:innenfortbildung, professionelle Handlungskompetenzen, sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Abstract

The qualification of prospective teachers for inclusive geographical education is of great importance for the success of joint learning processes of students with and without special educational needs. However, so far there has been a lack of professionalisation concepts and related research findings. Against this background, the “GeoLink” project dealt with the necessary professional competencies of teachers, especially with regard to pedagogical content knowledge. Based on this, a workshop for prospective geography teachers on the topic of inclusive geographical education was developed, implemented and accompanied by research. The article presents the basics of the workshop in terms of pedagogical content knowledge as well as the structure and selected materials of the workshop. In addition, the methodological procedure and central findings of the accompanying research are presented which suggests that the developed and tested workshop proves to be suitable for building professional competencies for inclusive geographical education.

Keywords: Geography education, inclusion, university teacher education, in-service teacher training, professional competencies, special educational needs

1. Ziele des Projekts

Inklusive Bildung ist ein zentrales bildungspolitisches Anliegen (Deutsche UNESCO-Kommission, 2009; WHO, 2011). Die Auseinandersetzung mit Chancen und Herausforderungen von Inklusion hat sich mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009 erheblich intensiviert (Ellinger & Stein, 2012). Inklusion und die Beschäftigung mit inklusivem Fachunterricht kann in einem weiten Sinne eine Vielzahl von Heterogenitätsdimensionen umfassen (Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015). Im Projekt „Qualifizierung von Geographie-Lehrpersonen für Inklusive Bildung. Entwicklung und Evaluation von Aus- und Fortbildungsangeboten für inklusiven Geographieunterricht im Design-Based-Research (GeoLink)“¹ wurde der Fokus entsprechend der Vorgabe der Förderrichtlinie auf einen engen Inklusionsbegriff und somit auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte gelegt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016; Kultusministerkonferenz, 2011). Behinderung ist jedoch nicht (nur) als individuelles Merkmal reduzierbar, sondern sollte zusätzlich in sozialem Kontext verstanden werden, wodurch gesellschaftlich zugeschriebene Stigmatisierungen und Benachteiligungen in den Fokus geraten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Die Kultusministerkonferenz (2011, 2021) unterscheidet mehrere sonderpädagogische Förderschwerpunkte (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung sowie den Förderschwerpunkt Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE) und zusätzlich die Bereiche Förderschwerpunkt übergreifend und Kranke), wobei zu konstatieren ist, dass erhebliche Unterschiede zwischen diesen Bereichen bestehen (Ellinger & Stein, 2012) und die Beeinträchtigungen der Schüler:innen, welche unter den gleichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt fallen, zudem stark variieren (z. B. Moosecker, 2020; Ratz, 2020). Zwar sollte im Sinne einer inklusiven Pädagogik „eine Kategorisierung nach Beeinträchtigungen im Schulalltag so weit wie möglich vermieden [...]“ (Fischer, Heimlich, Kahlert & Lelgemann, 2011, S. 8) werden, Aufgabe inklusiver Didaktik ist es jedoch zugleich, Unterschiede „bewusst wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu reflektieren, um daran anknüpfend didaktisch handeln zu können“ (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 89).

Spezifisch geographiedidaktische Perspektiven auf inklusiven Fachunterricht sind bislang – mit sehr wenigen Ausnahmen (Langer, 2018) – kaum vorhanden und beschränken sich eher indirekt auf die Ebene der Grundschule und den dort verankerten Sachunterricht, für welchen inklusive Planungs- und Handlungsmodelle vorliegen (Gebauer & Simon, 2012; Kahlert & Heimlich, 2012; Seitz, 2008; Tretter & Lange-Schubert, 2017). Vor diesem Hintergrund verfolgt das vorgestellte Projekt die übergeordnete Zielstellung, (angehende) Lehrpersonen für inklusiven Geographieunterricht zu qualifizieren.

Für dieses Ziel wurden im Projekt universitäre Seminare für Studierende des Lehramts Geographie sowie Fortbildungsveranstaltungen für im Dienst befindliche

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1726 gefördert.

Geographielehrpersonen (nachfolgend gesammelt als Workshop bezeichnet) entwickelt, durchgeführt und forschend begleitet. Dabei wurde – bestätigt durch die ersten Erprobungen der Veranstaltungen – davon ausgegangen, dass überwiegend kaum Vorkenntnisse in den Bereichen Sonderpädagogik bzw. inklusiver Didaktik bei den Teilnehmer:innen vorhanden sind. Vor diesem Hintergrund sind die entwickelten Veranstaltungen als grundlegende Veranstaltungen zu verstehen, die eine erste fachbezogene Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex *Inklusiver Geographieunterricht* leisten sollen. Von den Schulungen der Studierenden und der Lehrpersonen sollen Schüler:innen im Geographieunterricht mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf profitieren.

2. Grundlagen des Workshops *Inklusiver Geographieunterricht*

Mit Blick auf die (erfolgreiche) Umsetzung inklusiven Fachunterrichts ist die Qualifizierung der Lehrpersonen von entscheidender Bedeutung (Loreman, Forlin & Sharma, 2014). Bereits während des Lehramtsstudiums ist eine entsprechende Vorbereitung auf inklusiven Fachunterricht notwendig (Krämer, Nessler, Schlüter & Erbring, 2014; Kultusministerkonferenz, 2011; Reich, 2012). Für den im Projekt entwickelten Workshop zum Thema *Inklusiver Geographieunterricht* rücken damit die (notwendigen und aufzubauenden) professionellen Handlungskompetenzen bei den (angehenden) Lehrpersonen in den Mittelpunkt.

Etablierte Modelle weisen Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, Motivationale Orientierungen sowie Selbstregulation als Facetten professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen aus, wobei Professionswissen unter anderem in Fachwissen, Pädagogisches Wissen und Fachdidaktisches Wissen gegliedert wird (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Krauss et al., 2017). Letzterem kommt aus fachbezogener Perspektive mit Blick auf die Konzeption eines Workshops eine besondere Bedeutung zu – es stellte sich im Projekt zunächst die Frage, welches geographiedidaktische Wissen für inklusiven Fachunterricht benötigt wird und (in einem zweiten Schritt) wie dessen Erwerb unterstützt werden kann. Daher erfolgte vor der Workshop-Konzeption eine theoriegestützte Auseinandersetzung mit fachdidaktischem Wissen zu inklusivem Fachunterricht. Während für die Geographie theoretische und empirische Ansätze zur Konzeptualisierung von geographiedidaktischem Wissen weder auf allgemeiner Ebene noch mit Blick auf Inklusion vorlagen, konnte auf Projekte aus anderen Fächern zur professionellen Handlungskompetenz und zu fachdidaktischem Wissen zurückgegriffen werden (Überblick siehe Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017, S. 31f.). Studien wie COACTIV (Baumert & Kunter, 2011) und FALKO (Krauss et al., 2017) differenzieren das fachdidaktische Wissen (ohne spezifischen Fokus auf Inklusion) in einzelne Facetten aus. Diese Ausdifferenzierungen wurden aus geographiedidaktischer Perspektive analysiert, aus dieser fachbezogenen Sichtweise leicht modifiziert, für die Geographie (um-)formuliert und mit Fachkolleg:innen diskutiert. Grundlegend wird dabei (Geographie-)Unterricht als Angebot verstanden, welches durch die Lernenden in unterschiedlichem

Maße genutzt wird bzw. werden kann, woraus wiederum unterschiedliche Lernerträge auf Seiten der Lernenden resultieren (Helmke, 2017). Die Erstellung dieses Angebots unter Berücksichtigung einer hohen Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, adäquater Unterstützungsmaßnahmen für alle Schüler:innen etc. erfolgt durch die Lehrperson und kann nur mit ausreichendem und passendem fachdidaktischen Wissen der Lehrperson gelingen. Dabei gehen wir von der Grundannahme aus, dass qualitativ guter (Geographie-)Unterricht, welcher die Heterogenität der Lerngruppe in all ihren Facetten berücksichtigt, zugleich auch guten inklusiven Unterricht darstellt (z. B. Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 279; Tretter & Lange-Schubert, 2017, S. 243). Die Heterogenität der Lerngruppe ist in Zusammenhang mit der inklusiven Beschulung von Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf jedoch potenziell größer als in einem nicht-inklusive Geographieunterricht. Daher bedarf es für inklusiven Geographieunterricht eines umfassenderen (fachdidaktischen) Wissens der Lehrperson, beispielsweise zu geeigneten Verfahren zur Diagnose von Lernständen und zu instruktionalen Maßnahmen.

Im Ergebnis entstand vor diesem Hintergrund eine Gliederung des geographiedidaktischen Wissens in folgende Facetten: (1) Wissen über geographiebezogene Lernvoraussetzungen von Schüler:innen, (2) Wissen über geographiebezogene Lehrstrategien, (3) Wissen über die Diagnose von geographiebezogenen Lernständen und über entsprechende Rückmeldungen sowie (4) Wissen über Geographie-Curricula. Für die Konzeption des Workshops stellten diese Facetten einen wichtigen Bezugspunkt dar; sie wurden mit Blick auf die spezifischen Anforderungen an einen inklusiven Geographieunterricht konkretisiert, wobei fachdidaktische und sonderpädagogische Perspektiven zusammengeführt wurden. Da Wissensbestände bezüglich des *Wissens über Curricula* länderabhängig variieren, liegt der Fokus des Workshops im Besonderen auf den drei anderen Kompetenzfacetten geographiedidaktischen Wissens.

Eine Qualifizierung für inklusiven Fachunterricht muss neben pädagogischen Aspekten fachdidaktisches Wissen (Krämer et al., 2014; Reich, 2012) fokussieren, jedoch auch weitere Bereiche in den Blick nehmen: „Neben dem Wissenserwerb kann die Ausbildung günstiger pädagogischer Überzeugungen im Allgemeinen sowie Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug zu Inklusion im Besonderen bereits im Lehramtsstudium als ein wichtiges Lern- und Lehrziel gesehen werden“ (Knigge & Rotter, 2015, S. 225). In diesem Sinne zielt der Workshop neben dem Erwerb von fachdidaktischem Wissen zu inklusivem Geographieunterricht u. a. auch auf den Aufbau von positiven Einstellungen bezüglich Inklusion.

Dem Charakter und der Zielstellung des Workshops als Grundlegung im Bereich inklusiven Geographieunterrichts entsprechend erfolgte keine Beschränkung auf einen oder zwei einzelne Förderschwerpunkte. Vielmehr wurden die sieben statistisch am häufigsten vorkommenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkte (Kultusministerkonferenz, 2016, 2021) aufgegriffen und mit geographiedidaktischen Perspektiven in Verbindung gebracht. Auch wenn jeder dieser Förderschwerpunkte für sich genommen schon eine große innere Bandbreite aufweist, die Förderschwerpunkte zum Teil in Kombination auftreten und eine Betonung der Förderschwerpunkte eine Gefahr der Etikettierung birgt, wurde dennoch im Sinne eines

heuristisch-pragmatischen Ansatzes ein erster Zugriff über sonderpädagogische Förderschwerpunkte geschaffen. Dabei waren insbesondere folgende Gedanken und Argumente leitend:

- Um fachliche Lernprozesse für alle Schüler:innen zu ermöglichen, wird fachdidaktisches Wissen zu fachlichen Lernvoraussetzungen aller Schüler:innen, zu diagnostischen Verfahren der fachlichen Lernstände bei allen Schüler:innen und zu adäquaten instruktionalen Maßnahmen für alle Schüler:innen (inklusive dem Schaffen vielfältiger Lernzugänge) benötigt. Je nach Art der Beeinträchtigung bzw. des Förderbedarfs eignen sich zum Beispiel bestimmte Diagnoseverfahren in besonderer Weise, andere sind ungeeignet. Es wird also ein grundlegendes Wissen über mögliche Beeinträchtigungen bzw. Förderschwerpunkte und sonderpädagogische Perspektiven (zum Beispiel zur Diagnostik) benötigt, die wiederum auf spezifische fachlich-geographische Aspekte (zum Beispiel zum Umgang mit Karten) zu beziehen sind.
- In der schulischen Praxis existieren derzeit sonderpädagogische Förderschwerpunkte; ein universitäres Studium zielt zwar nicht auf eine unreflektierte Fortschreibung derzeitiger Unterrichts- bzw. Schulpraxis, kann und sollte aber (auch) auf schulische und unterrichtliche Realitäten vorbereiten.

Für den Workshop wurden in diesem Sinne sonderpädagogische und geographiedidaktische Perspektiven zusammengeführt. Zugleich wurde die Strukturierung an Förderschwerpunkten und geographiedidaktischen Ansätzen in den nächsten Schritten relativiert und konkretisiert, indem zum einen mit Fallbeispielen gearbeitet wurde und zum anderen konkrete unterrichtsplanerische Schritte durchlaufen wurden. Neben diesen auf Inklusion bezogenen Anforderungen an den Workshop wurden grundlegende Qualitätskriterien für universitäre Seminare bzw. Fortbildungsveranstaltungen für die Konzeption berücksichtigt (Helmke & Schrader, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2017).

3. Vorstellung des Workshop-Konzepts und ausgewählter Materialien

Der entwickelte Workshop gliedert sich in fünf Abschnitte (inklusive Prolog und Epilog). Die inhaltliche Arbeit besteht im Wesentlichen aus drei Abschnitten in denen es – verkürzt und pointiert dargestellt – um sonderpädagogische Basics, um den Aufbau von geographiedidaktischem Wissen strukturiert nach Förderschwerpunkten sowie um Übungen zur Planung und Analyse von inklusivem Geographieunterricht geht.

Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass instruktional-informierende Anteile sukzessive zugunsten eigenständiger Arbeits- und Entwicklungsphasen sowie unterrichtsplanerischer Tätigkeiten abnehmen. Methodenvielfalt, anschaulich aufbereitete Materialien und ein praktisch-handelnder Umgang mit ausgewählten Gegenständen sollen Lernprozesse auch auf motivationaler Ebene fördern. Im Folgenden werden

das Konzept des Workshops, Strategien sowie exemplarisch Materialien strukturiert entlang der fünf Abschnitte (1) *Prolog – Erwartungen und Erfahrungen*, (2) *Inklusion im Schulkontext*, (3) *Geographiedidaktisches Wissen zu Inklusion*, (4) *Planung und Analyse inklusiven Geographieunterrichts* sowie (5) *Epilog – Abschluss und Reflexion* differenziert dargestellt. Das Gesamtdokument der Workshop-Materialien (Tellesch-Bülow et al., 2021) ist frei zugänglich verfügbar.

3.1 Prolog – Erwartungen und Erfahrungen

Zu Beginn des Workshops werden Erwartungen und Vorerfahrungen hinsichtlich inklusiven (Geographie-)Unterrichts gesammelt, auf die im Workshop und der Abschlussreflexion Bezug genommen wird. Anhand eines kurzen Dokumentationsfilms (Bertelsmann Stiftung, 2020) wird die Einstiegsrunde mit einer Diskussion über Herausforderungen schulischer Inklusion abgeschlossen.

3.2 Sonderpädagogische Basics – Inklusion im Schulkontext

Die Klärung ausgewählter Grundlagen zur Inklusion im Schulsystem wird als notwendige Voraussetzung dafür erachtet, dass im weiteren Verlauf des Workshops daran anknüpfend eine geographiedidaktische Perspektive auf Inklusion fokussiert werden kann. Daher werden grundlegende Begriffe im Kontext von schulischer Inklusion geklärt. Methodisch wird dabei unter anderem mit einem Stop-Motion-Film gearbeitet, der die Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion erklärt und abgrenzt (Hinz, 2004; Sander, 2004). Anhand der sieben im Workshop fokussierten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte *Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören, Sprache und Sehen* erfolgt eine Auseinandersetzung hinsichtlich des Status quo der Inklusion im deutschen Schulsystem (Klemm, 2015; Kultusministerkonferenz, 2016). Des Weiteren werden exemplarisch einige Befunde zu inklusiven Settings im Hinblick auf Effekte im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich von Schüler:innen mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf vorgestellt (z. B. Bear, Minke & Manning, 2002; Feyerer, 1998). Einen Überblick über schulorganisatorisch-rechtliche Rahmenbedingungen sowie über die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im (bayerischen) Schulsystem wird durch ein Interview (Video sowie zusätzlich als Transkript) mit einer erfahrenen Sonderpädagogin geschaffen.

3.3 Fachdidaktisches Wissen zu inklusivem Geographieunterricht

Im dritten Abschnitt des Workshops stehen geographiedidaktische Perspektiven auf Inklusion im Zentrum. Dazu wird zunächst eine Meta-Ebene adressiert, indem den Teilnehmer:innen das zugrunde gelegte Professionalisierungskonzept und insbesondere die Relevanz von fachdidaktischem Wissen verdeutlicht wird.

Unter Berücksichtigung der Kompetenzfacetten geographiedidaktischen Wissens (vgl. Abschnitt 3) wurden zu jedem der sieben ausgewählten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Stationen zur eigenaktiven Erarbeitung förderbedarfsspezifischer Grundlagen entwickelt. Diese sollen eigene erste Überlegungen hinsichtlich der Planung inklusiven Geographieunterrichts anregen. Das Anbahnen von Wissen über mögliche Einschränkungen betroffener Schüler:innen im Kontext der sieben ausgewählten Förderschwerpunkte und mögliche Handlungsweisen einer Lehrperson hinsichtlich eines inklusiven Geographieunterrichts stellen die Grundlage für einen möglichst produktiven Umgang mit der großen Heterogenität der Schüler:innen im inklusiven Geographieunterricht dar. Jede der sieben Stationen beinhaltet ein Handout zur jeweiligen Station bzw. zum jeweiligen Förderschwerpunkt sowie weitere Materialien in Zusammenhang mit diesem. So können an der Station zum Förderschwerpunkt *Sehen* beispielsweise unterschiedliche Sehstörungen anhand spezieller Brillen durch die Teilnehmer:innen nachempfunden werden. Außerdem können einige für den inklusiven Geographieunterricht relevante Materialien und Medien exemplarisch als Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler:innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sehen kennengelernt werden, beispielsweise Reliefkarten und verschiedene Karten mit Brailleschrift (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Station 7 – Förderschwerpunkt Sehen

Die Erarbeitung der Inhalte im Rahmen der Stationenarbeit erfolgt in Partner:innenarbeit. Den Leitfaden für das Vorgehen an den Stationen stellt das jeweilige Handout dar, welches außerdem zu jedem Förderschwerpunkt nach dem gleichen Prinzip gegliedert ist: Zunächst werden Spezifika und mögliche Ausprägungen der Einschränkungen in Zusammenhang mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt dargestellt. Mittels des „Erfahrbarmachens“ als zweiten Punkt der Stationenarbeit, soll den Teilnehmer:innen des Workshops in Ansätzen ein Hineinfühlen in Schüler:innen mit bestimmten Einschränkungen ermöglicht werden. Diese individuellen Erfahrungen können zu einer Sensibilisierung der Teilnehmer:innen für Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf beitragen. Auf diesen eher handlungsorientierten Zugriff (*hands-on*) folgt strukturiert durch entsprechende Aufgaben ein Durchdenken (*minds-on*) aus geographiedidaktischer Perspektive anhand von konkreten Situationen im inklusiven Geographieunterricht. Überlegungen zur unterrichtspraktischen Umsetzung werden auf vorbereiteten Arbeitsblättern festgehalten; als Abschluss der Stationenarbeit werden diese in der gesamten Gruppe thematisiert und diskutiert. Hinweise zum Umgang mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt im Unterricht, wie beispielsweise Möglichkeiten zur förderbedarfsspezifischen Diagnose von Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, schließen im Handout an die Aufgabe an. Zudem werden weiterführende Links, Literaturempfehlungen und die verwendete Literatur angegeben. Abgeschlossen wird die Bearbeitung jeder Station anhand zweier Reflexionsfragen hinsichtlich möglicher Beeinträchtigungen im Kontext des Förderschwerpunktes sowie didaktisch-methodischer Besonderheiten im Umgang mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt im Geographieunterricht.

Eine Zwischenreflexion erfolgt, nachdem vier der sieben Stationen bearbeitet wurden. Dazu finden sich die Teilnehmer:innen in neuen Paaren zusammen und tauschen sich bezüglich pädagogischer und fachlicher Chancen der Heterogenität im inklusiven Geographieunterricht für die gesamte Klasse aus. Nachdem die Bearbeitung der drei noch ausstehenden Stationen in den ursprünglichen Paaren erfolgt ist, findet als Abschluss der Stationenarbeit eine Besprechung der bearbeiteten Aufgaben im Plenum statt. An dieser Stelle werden zudem zentrale und, wo dies möglich ist, verallgemeinerbare Merkmale und Strategien im Umgang mit den unterschiedlichen Förderschwerpunkten bei der Planung und Durchführung inklusiven Geographieunterrichts herausgestellt.

Eine Aufgabe zur Eignung unterschiedlicher Sozialformen in Abhängigkeit des jeweiligen Förderschwerpunktes soll als Anlass zur Diskussion hinsichtlich der Gefahr einer Stigmatisierung bzw. Etikettierung aufgrund eines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs dienen. Zudem wird mit Blick auf die Planung inklusiven Geographieunterrichts darauf hingewiesen, dass die Lerngruppe in all ihren Heterogenitätsdimensionen den Ausgangspunkt darstellt.

3.4 Planung und Analyse inklusiven Geographieunterrichts

Die Planung und Analyse inklusiven Geographieunterrichts wird im vierten Abschnitt des Workshops in den Mittelpunkt gestellt. Auf Grundlage der im dritten Block erarbeiteten Spezifika der jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im Kontext des Geographieunterrichts sollen Unterrichtseinheiten hinsichtlich beispielhafter Klassensituationen modifiziert werden. Das Ziel bildet die Planung eines inklusiven Geographieunterrichts, welcher möglichst allen Schüler:innen gerecht wird und allen Kompetenzzuwächse ermöglicht. Im Sinne einer effektiven Zeitnutzung wird im Workshop auf bereits vorstrukturierte Unterrichtsabläufe zurückgegriffen, sodass der Fokus auf der didaktisch-methodischen Umsetzung zur Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler:innen liegen kann. Aufgrund der Relevanz experimenteller Arbeitsweisen sowie der Arbeit mit Karten im Geographieunterricht, wurden diese als Gegenstände der Unterrichtseinheiten im Kontext des Workshops ausgewählt. Die erste Unterrichtseinheit *Erarbeitung des Einflusses der Bodenart auf das Wasserhaltevermögen mit Hilfe experimenteller Arbeitsweisen* soll vor dem Hintergrund einer Lerngruppe modifiziert werden, in welcher sich auch ein:e Schüler:in mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich *Lernen* befindet. Da Schüler:innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen den größten Anteil der inklusiv beschulten Schüler:innen darstellen (Kultusministerkonferenz, 2016, 2021), soll zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Förderschwerpunkt stattfinden. Die Erarbeitung im Rahmen des Workshops erfolgt in Gruppenarbeit, ergänzend zur Aufgabenstellung und zu einem tabellarischen Verlaufsplan mit einer freien Spalte für Anmerkungen, erhalten die Teilnehmer:innen eine schriftlich formulierte Darstellung der Klassensituation. Umsetzungsmöglichkeiten werden nach der kooperativen Erarbeitungsphase in Kleingruppen mit allen Workshopteilnehmer:innen diskutiert, wodurch Raum für mögliche weitere Anregungen zur Planung inklusiven Geographieunterrichts geschaffen wird. Moderiert wird dieser Austausch durch die Dozierenden.

Das Modifizieren einer weiteren Unterrichtseinheit zur Kartenarbeit (siehe exemplarisch Abbildung 2) erfolgt mit Blick auf ausformulierte Klassensituationen anhand von Aufgabenstellungen, welche nach Schulart differenziert sind und lehrplanrelevante geographische Themen berücksichtigen. Die Teilnehmer:innen des Workshops finden sich zur Überarbeitung der Unterrichtseinheiten zur Kartenarbeit in Kleingruppen innerhalb ihrer studierten Schulart zusammen und erhalten neben der Aufgabenstellung und Klassensituation jeweils eine Vorgehensbeschreibung der Unterrichtseinheit.

Planung inklusiven Geographieunterrichts II – Aufgabenstellung

GS 4 | Kartenarbeit – Landwirtschaftliche Produktion in Bayern

Anbei finden Sie die Grobplanung einer Unterrichtseinheit zur Kartenarbeit für die Grundschule. Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf der landwirtschaftlichen Produktion in Bayern. Als Materialien werden für die Stunde die beigegefügte Karte zur landwirtschaftlichen Nutzung Bayerns sowie das entsprechende Arbeitsblatt genutzt.

In Ihrer Klasse mit 25 Schüler:innen befinden sich auch zwei Schüler:innen (Lena und Lukas), die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich „Lernen“ haben. Bei Lena haben Sie im Laufe des Schuljahres bereits häufiger festgestellt, dass sie verschiedene geographische Inhalte (wie z.B. den Aufbau und die Arbeit mit Karten) durchaus versteht. Soll sie dazu allerdings Aufgaben bewältigen, so beschäftigt sie sich bereits nach sehr kurzer Zeit wieder mit anderen Dingen und lenkt dabei teilweise auch ihre Mitschüler:innen ab. Auf Grundlage von Beobachtungen im Unterricht haben Sie bei Lukas festgestellt, dass er beispielsweise das Prinzip der „Kartenorientierung“ erst dann verstanden hat, als sowohl Sie als auch ein Mitglied seiner Lerngruppe ihm das Konzept kleinschrittig erklärt haben. Den Inhalt von thematischen Karten konnte Lukas in einer Lernzielkontrolle noch nicht eigenständig herausarbeiten, er hat das grundlegende „Konzept“ einer Karte und deren Bedeutung als geographisches Medium allerdings verstanden.

Abbildung 2: Exemplarische Klassensituation

3.5 Abschluss

Eine Abschlussreflexion, in welcher insbesondere auch auf die zu Anfang des Workshops formulierten Erwartungen Bezug genommen wird, schließt den Workshop ab. Die Materialsammlung (Handouts an Stationen, Arbeitsblätter etc.) kann von den Teilnehmer:innen als Unterstützungsmittel zur Planung inklusiven Geographieunterrichts in der Unterrichtspraxis herangezogen werden.

4. Evaluation des Workshops durch begleitende Forschung

Der Workshop wurde im Rahmen eines Design-Based-Research-Ansatzes (DBR), der Forschungs- und Entwicklungsarbeit verbindet, entwickelt, optimiert und forschend begleitet (Edelson, 2002; Design-Based Research Collective, 2003; Wilhelm & Hopf, 2014). Während der initiale Zyklus dem Sammeln erster Erfahrungen diente, kam im zweiten Zyklus bereits das (nahezu) vollständige Workshop-Konzept zum Einsatz und es fand eine strukturiert-systematische Begleitforschung mit Prä- und Post-Messungen sowie eine Evaluation des Workshops durch die Teilnehmer:innen ($N = 23$) statt. Nach Überarbeitungen des Workshops und der Messinstrumente der Begleitforschung zielte der dritte Zyklus auf die Qualifikation zahlreicher (angehender) Lehrpersonen und der Generierung belastbarer Forschungsdaten zur Wirksamkeit des Workshops ab. Dieser wurde vor dem genannten Hintergrund an fünf verschiedenen Universitäten mit insgesamt $N = 295$ Lehramtsstudierenden im Fach Geographie durchgeführt. Forschungsmethodisch wurde dabei mit einem Prä-Post-Follow-Up-Design mit unbehandelter Kontrollgruppe ($N = 165$) gearbeitet. Dabei

kam zu den drei Messzeitpunkten ein schriftlicher Fragebogen als Paper-Pencil-Test zum Einsatz, der für Messzeitpunkt t_3 (follow up) auf fünf Skalen reduziert wurde (Thieroff et al., 2021). Der zu t_1 (prä) und t_2 (post) eingesetzte Fragebogen umfasste, orientiert am Modell professioneller Handlungskompetenzen (Baumert & Kunter, 2006), Skalen zu den Bereichen *Überzeugungen*, *motivationale Orientierungen* und *fachdidaktisches Wissen*. Während für die beiden erst genannten Bereiche Items auf jeweils 6-stufigen Antwortskalen (mit 1 = *stimme gar nicht zu* bis 6 = *stimme vollkommen zu* und einem Skalenmittel von 3.5) bewertet werden mussten, umfasste der Bereich des fachdidaktischen Wissens auch Aufgaben mit offenem Antwortformat sowie geschlossene Items.

Im Bereich der *Überzeugungen* wurden auf übergeordneter Ebene pädagogische Grundüberzeugungen bezüglich Unterricht erfasst, wobei etablierte Skalen übersetzt bzw. angepasst wurden (Kauertz et al., 2014; Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2010). Zudem wurden allgemeine Einstellungen zum inklusiven Schulsystem mithilfe der PREIS-Items (Lüke & Grosche, 2018) sowie Überzeugungen zu inklusivem Geographieunterricht (geographiespezifisch ergänzte IÜSK-Items, Kopp, 2009) erfasst. Hinsichtlich motivationaler Orientierungen wurden die allgemeine Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit (ausgewählte und gekürzte Skalen aus Schulte, 2008) und die Selbstwirksamkeit bezüglich inklusiven Geographieunterrichts (geographiespezifisch ergänzte IÜSK-Items, Kopp, 2009) erhoben. Mit Blick auf das fachdidaktische Wissen kamen zum einen Selbsteinschätzungsskalen zum Einsatz, und zwar zum selbst eingeschätzten Wissen im Klassenmanagement im Geographieunterricht (geographiespezifisch ergänzte SEWIK-Items, Thiel, Ophardt & Piwowar, 2013) sowie zum selbst eingeschätzten fachdidaktischen Wissen zu inklusivem Geographieunterricht (eigenentwickelte Skala). Zum anderen wurden zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens zum inklusiven Geographieunterricht in Anlehnung an andere Studien (Krauss et al., 2017) offene Aufgaben und geschlossene Items konstruiert.

Zusätzlich zu den fragebogengestützt erfassten quantitativen Daten wurden mit einzelnen Teilnehmer:innen Interviews geführt, die insbesondere der Identifizierung von Gelingensbedingungen der Workshops dienten. Die Fortbildungsveranstaltung konnte im dritten Zyklus trotz umfangreicher Werbemaßnahmen angesichts geringer Anmeldezahlen von Lehrpersonen nur einmal stattfinden, sodass für diesen Bereich nur qualitative Interviewdaten vorliegen.

Die quantitativen Daten wurden deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet. Im Kern zeigen sich als Ausgangslage (t_1 , prä) sowohl bei den Teilnehmer:innen (Treatmentgruppe) als auch bei der Kontrollgruppe klar positive allgemeine Einstellungen zu einem Inklusiven Schulsystem und Überzeugungen zu einem Inklusiven Geographieunterricht. Während die allgemeine Lehrer:innenselbstwirksamkeit, die Selbstwirksamkeit bezüglich inklusivem Geographieunterricht sowie das selbst eingeschätzte Wissen im Klassenmanagement im Geographieunterricht zu t_1 bei beiden Gruppen etwa im Bereich der Mitte der Skala liegen, ist das selbst eingeschätzte fachdidaktische Wissen zu inklusivem Geographieunterricht sehr gering. Nach dem Workshop zeigen sich im Vergleich zu t_1 in nahezu allen Bereichen für die Kon-

trollgruppe keine Veränderungen, bei der Treatmentgruppe zeigen sich hingegen Zuwächse in allen Bereichen mit Ausnahme der pädagogischen Grundüberzeugungen. Im Vergleich zur Kontrollgruppe sind mittlere bis hohe Zuwächse sowohl bei den Überzeugungen, bei den motivationalen Orientierungen mit Blick auf inklusiven Geographieunterricht als auch beim fachdidaktischen Wissen zu verzeichnen. Die Follow-Up-Erhebungen zeigen, dass diese Veränderungen relativ stabil sind, insbesondere bei den konkret auf inklusiven Geographieunterricht bezogenen Skalen. Insgesamt kann also von einer guten Wirksamkeit des Workshops in den relevanten und adressierten Facetten professioneller Kompetenz (Fachdidaktisches Wissen zu inklusivem Geographieunterricht, Überzeugungen/Einstellungen zu inklusivem Geographieunterricht und Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Geographieunterricht als Teil des motivationalen Systems) ausgegangen werden.

5. Konklusion und Ausblick

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass im Projekt ein einführender bzw. grundlegender Workshop zur Qualifizierung von (angehenden) Lehrpersonen zum Thema *Inklusiver Geographieunterricht* entwickelt und mit insgesamt etwas mehr als 300 Teilnehmer:innen durchgeführt worden ist, welcher sich in der begleitenden Forschung als geeignet zum Aufbau von geographiedidaktischem Wissen sowie positiven Überzeugungen zu inklusivem Geographieunterricht erweist. Der Workshop ist in das Lehrveranstaltungsportfolio der FAU integriert und wird auch zukünftig regelmäßig angeboten. Durch die Bereitstellung aller Materialien (Tellesch-Bülow et al., 2021) ist eine Durchführung des vollständigen Konzepts oder in Form einzelner Bausteine auch an anderen Universitäten möglich – Ähnliches gilt für die Ebene der Lehrer:innenfortbildungen. Derzeit wird zusätzlich an einer Überführung in einen Online-Workshop gearbeitet, um die Dissemination zu erleichtern. Das Workshop-Konzept und die begleitende Forschung stellen eine erste wichtige Zusammenführung von sonderpädagogischen und geographiedidaktischen Perspektiven dar und erweitern den geographiedidaktischen Diskurs zu Heterogenität, der sich bislang überwiegend auf Diversitätsmerkmale wie Alter, Gender etc. sowie fachbezogene kognitive und motivationale Schüler:innenvariablen bezieht, jedoch kaum mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten verknüpft ist. Insofern kann das Projekt als wichtiger Schritt und Grundlage für die Qualifizierung von Geographielehrpersonen für gemeinsames fachliches Lernen von Schüler:innen mit und ohne Behinderung angesehen werden.

Mit Blick in die Zukunft gibt es aus geographiedidaktischer Perspektive eine Vielzahl relevanter Aufgaben- und Handlungsfelder hinsichtlich inklusiven Geographieunterrichts – dazu zählen u. a. unterrichtspraktisch handhabbare Diagnoseverfahren fachlicher Lernstände von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, exemplarische Materialien bzw. best-practice-Beispiele inklusiven Geographieunterrichts sowie Erkenntnisse über (mögliche) fachliche Lernwege bzw. Progressionen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001820dw>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405–427. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086165>
- Bertelsmann Stiftung. (2020). *Jakob Muth-Preis 2016 – Grund- und Mittelschule Thalmässing*. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/mediathek/medien/mid/jakob-muth-preis-2016-grund-und-mittelschule-thalmaessing>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2016). *Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“* (Bundesanzeiger AT 29.03.2016 B5).
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85–109. URN: urn:nbn:de:0111-opus-92939
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (2011). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung inklusiver schulischer Angebote: Zwischenbericht Nr. 1*. Verfügbar unter: https://www.edu.lmu.de/kahlert/aktuelles/zwiber1_o_skiz_1107.pdf
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. Verfügbar unter: https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf
- Gesellschaft für Fachdidaktik. (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. Verfügbar unter: <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf>
- Heimlich, U. & Bjarsch, S. (2020). Inklusiver Unterricht. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 248–294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838552484>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 273–279). Weinheim: Beltz.

- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 153–190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kauertz, A., Kleickmann, T., Ewerhardy, A., Fricke, K., Lange, K., Ohle-Peters, A., Pollmeier, K. ... & Möller, K. (2014). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente im Projekt PLUS*. Verfügbar unter: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00035341
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeits-überzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223–240.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Krämer, P., Nessler, S., Schlüter, K. & Erbring, S. (2014). Lehramtsstudierendenprofessionalisierung für Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I durch kooperative Seminarstrukturen. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 221–231). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., ... Mulder, R. H. (Hrsg.). (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, ... R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 9–65). Münster: Waxmann.
- 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.
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2016). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2021). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2019/2020*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2019.pdf
- Langer, S. (2018). *Heterogenität im Geographieunterricht: Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen*. Münster: readbox unipress.

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In T. Loreman, C. Forlin & U. Sharma (Hrsg.), *Measuring inclusive education* (S. 165–187). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 3–20.
- Moosecker, J. (2020). Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 55–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2010). *TALIS 2008. Technical Report*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>
- Ratz, C. (2020). Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 30–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Pädagogik 2012. Weinheim: Beltz.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(5), 240–244.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer- Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. URN: urn:nbn:de:gbv:7-webdoc-1948-1
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(6), 226–233.
- Tellesch-Bülow, C., Thieroff, B., Winklmaier, A.-S., Pluhatsch, V., Gölit, D. & Schubert, J. C. (2021). *Workshop zur Qualifizierung von Geographielehrpersonen für inklusiven Geographieunterricht: Inhalte, Struktur, Materialien*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). URN: urn:nbn:de:bvb:29-opus4-157060
- Thiel, F., Ophardt, D. & Piwowar, V. (2013). *Abschlussbericht des Projekts Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK): Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zum Klassenmanagement*. Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Abschlussbericht-KODEK.pdf>
- Thieroff, B., Tellesch-Bülow, C., Winklmaier, A.-S., Pluhatsch, V., Gölit, D. & Schubert, J. C. (2021). *Instrument zur Messung von Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und fachdidaktischem Wissen von (angehenden) Lehrpersonen für inklusiven Geographieunterricht. GeoLink Fragebogen mit Skalenbenennungen und Itemkürzeln*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5801462>
- Tretter, T. & Lange-Schubert, K. (2017). Inklusives Lernen. In A. Hartinger & K. Lange-Schubert (Hrsg.), *Fachdidaktik für die Grundschule. Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule* (S. 235–256). Berlin: Cornelsen.
- WHO. (2011). *World report on disability*. Verfügbar unter: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- Wilhelm, T. & Hopf, M. (2014). Design-Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 31–42). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_3

*Thomas Bienengräber, Silvia Greiten, Thomas Retzmann,
Leonie Bogaczyk, Georg Geber, Houdä Lenzen, Marie Rustemeyer &
Lütfiye Turhan*

Entwicklung eines Qualifikationstableaus für die inklusive Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – das Projekt BEaGLE

Zusammenfassung

Mit dem Forschungsvorhaben BEaGLE wurde das Ziel verfolgt, ein Qualifikationstableau für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte zu entwickeln, die innerhalb eines inklusiven Schulsystems für die inklusive Berufsorientierung Verantwortung tragen oder daran mitwirken. Dieses Qualifikationstableau wurde unter Einsatz von qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Forschung entwickelt und überprüft. Ausgangspunkt dieses Erkenntnisinteresses war das Fehlen universitärer Studiengänge bzw. Studienangebote innerhalb der Bildungswissenschaften und der einschlägigen Fachdidaktiken, die angehende Lehrkräfte auf die schulische Aufgabe der beruflichen Orientierung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zieldifferentem Lernen curricular vorbereiten.

Als Methode der Datenerhebung wurden in einer ersten Phase Gruppendiskussionen im Rahmen multiprofessioneller Expert:innenworkshops eingesetzt, die qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Im Ergebnis lag ein detailliertes Bild der derzeitigen Praxis vor: Welche Maßnahmen, Konzepte, Ideen und Vorstellungen von inklusiver Berufsorientierung sind dort anzutreffen und welche Probleme, offenen Fragen oder hemmenden Unklarheiten bestehen, für die es noch keine Lösungen, Antworten oder Verantwortlichkeiten gibt. Das aus den qualitativen Daten vorläufig erstellte Qualifikationstableau wurde in einer bundesweiten Fragebogenstudie einer quantitativ-empirischen Überprüfung unterzogen.

Perspektivisch können die im Forschungsprojekt BEaGLE gewonnenen Erkenntnisse zu den Qualifikationsanforderungen und -bedarfen dazu genutzt werden, sowohl konkrete systemische Veränderungen der beteiligten Institutionen als auch curriculare Anpassungen im Lehrer:innenbildungssystem oder in der Lehrer:innenaus- und -fortbildung vorzunehmen. Sie dienen insbesondere dazu, anforderungsgerechte Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln und zu realisieren, um die Professionalität aller beteiligten Akteur:innen zu verbessern. *Schlüsselworte:* Inklusive Berufsorientierung, Übergang Schule-Beruf, Lehrer:innenbildung, Professionalisierung

Abstract

The aim of the BEaGLE research project was to develop a qualification table for teachers and other pedagogical professionals responsible for or involved in inclusive vocational orientation within an inclusive school system. The qualification table was developed and tested using qualitative and quantitative research methods. The starting point of this research interest was the lack of university courses within the educational sciences and the relevant specialized didactics, which curricularly prepare prospective teachers for the school task of vocational orientation of students with special educational needs and target-differentiated learning.

For the collection of data, group discussions in the context of multiprofessional expert workshops were used in a first phase, which were evaluated qualitatively and content-

analytically. As a result, a detailed picture of the current practice was available, on one hand showing measures, concepts, ideas and conceptions of inclusive vocational orientation and problems, open questions or inhibiting ambiguities on the other hand. The qualification table provisionally developed from qualitative data was validated in a quantitative-empirical examination in a nationwide questionnaire study.

The findings of the BEaGLE project can be used to make concrete systemic changes in the institutions involved as well as curricular adjustments in the teacher education system or in initial and in-service teacher training. In particular, they serve to develop and implement qualification measures that meet the requirements in order to improve the professionalism of all actors involved.

Keywords: inclusive vocational orientation, transition from school to work, teacher training, professionalisation

1. Ziele des Projekts

Theoretische Hintergründe zu den Professionalisierungserfordernissen

Die inklusive Berufsorientierung ist auch einige Jahre nach der Identifikation des Forschungsdesiderats (Bergs & Niehaus, 2016a; Buchmann & Bylinksi, 2013; Moser, 2016) unzureichend beforscht, wenngleich sich einzelne Studien dem Handlungsfeld mit ausgewählten Fragestellungen näherten. So wurde etwa die Berücksichtigung individueller Bedingungen von Schüler:innen (Koch, 2015) als eine Maßnahme zur Gestaltung einer erfolgreichen inklusiven Berufsorientierung benannt, die Bedeutung von kooperativen Strukturen (Bergs & Niehaus, 2016b) sowie eines zielorientierten schulischen Wissensmanagements (Bogaczyk, Schröder, Retzmann & Bienengraber, 2020) herausgestellt sowie Gelingensbedingungen für das Organisieren von Schüler:innenbetriebspraktika (Greiten, Bienengraber, Retzmann, Turhan & Schröder, 2019) aufgezeigt. Erste praxisbezogene Erkenntnisse zur Qualifizierung von Kollegien für die inklusive Berufsorientierung fassen Greiten, Geber, Bienengraber und Retzmann (2020) zusammen. Als besonders relevant konnten hier unter anderem der Aufbau von Wissen zu den individuellen Unterstützungs- und Förderbedarfen, die Qualifizierung für Schulentwicklungsprozesse sowie zur Initiierung und Stärkung von inner- und außerschulischen Kooperationen herausgestellt werden.

Berufsorientierung ist eine Querschnittsaufgabe aller Institutionen, die am Übergang der Schulabgänger:innen in den Beruf angesiedelt sind. Das Ziel von Berufsorientierung besteht darin, Jugendlichen einen möglichst passgenauen sowie reibungs- und verzögerungsfreien Übergang vom Schulsystem in die Berufstätigkeit beziehungsweise in die berufliche Bildung zu ermöglichen. *Inklusive* Berufsorientierung stellt die Schulen der Sekundarstufen I und II vor besondere An- und Herausforderungen, da ihre praktische Umsetzung mit einer Veränderung bzw. Erweiterung des Aufgabenspektrums jener pädagogischen Fachkräfte einhergeht, die mit dieser Aufgabe betraut sind. Im Rahmen von inklusiver Berufsorientierung müssen außer- und überschulische Kooperationen in hoher Zahl eingegangen werden (Knauf, 2009, S. 279) – es ist erforderlich, dass unterschiedlichste Professionen wie die Berufs-, die Wirtschafts- und die Sonderpädagogik zusammenarbeiten, darüber hinaus die

Akteure der Ausbildungsbetriebe des dualen Systems der Berufsausbildung (Bienengräber, Retzmann, Greiten & Turhan, 2019, S. 103). So entstehen im Rahmen von inklusiver Berufsorientierung sowohl durch die Anforderung subjektorientierter Intervention als auch durch die Vernetzung und Kooperation mit inner- und außerschulischen Partner:innen zwei neue, komplexe Handlungsbereiche (Bylinski, 2016, S. 216).

Wird inklusive Berufsorientierung nicht als ein zeitlich relativ eng begrenzter Prozess verstanden, an dessen Ende das Aufnehmen eines sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisses steht, sondern wird das verstärkte Aufkommen sogenannter flexibler Arbeitsverhältnisse mit in den Blick genommen, dann handelt es sich bei inklusiver Berufsorientierung letztlich um einen lebenslangen Prozess, bei dem die Eignung und Neigung des Individuums mit den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt in Übereinstimmung gebracht werden müssen – ein Prozess, der allgemein als Matching bezeichnet werden kann. Betrachtet man darüber hinaus noch den Sachverhalt, dass insbesondere inklusive Berufsorientierung ein überaus individualisierter Prozess ist und auch sein muss (im Überblick Brüggemann, Driesel-Lange & Weyer, 2017), dann wird deutlich, dass dazu bestens ausgebildete pädagogische Fachkräfte erforderlich sind. In der derzeitigen Lehrer:innenbildung fehlen jedoch entsprechende Studienangebote, die auf das Handlungsfeld vorbereiten. Zudem sind die jeweiligen Lehrkräfte der förderpädagogisch, allgemein- und berufsbildend ausgerichteten Schulen in Bezug auf Berufsorientierung, aber auch auf die zu unterrichtenden Fächer und Schwerpunkte, sehr *unterschiedlich* ausgebildet. Sie verfügen am Ende ihrer Ausbildungsphase letztlich nur über unzureichendes Wissen in Bezug auf mögliche Kooperationen, deren Strukturen und Organisation. Die wenigsten pädagogischen Fachkräfte, die in der inklusiven Berufsorientierung eingesetzt sind, dürften auf diese Aufgaben in ausreichendem Maße vorbereitet sein (Dreer, 2013; Greiten et al., 2019, S. 316).

Mit dem Ziel, eine Grundlage zur Bewältigung dieses Qualifikationsproblems zu schaffen, konzentrierte sich das Projekt „Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte“ (BEaGLE)¹ auf die Entwicklung eines Qualifikationstableaus zur inklusiven Berufsorientierung, das für Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte die individuell-qualifikatorische Basis für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse in der inklusiven Berufsorientierung zu legen vermag.

Spezifische Fragen und spezifisches Thema des Projekts

Der Fokus des Projekts lag auf der Frage nach dem Stand der Qualifizierungsbedarfe von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufen hinsichtlich inklusiver Berufsorientierung. Konkret wurde untersucht, wie Schulen sich durch Maßnahmen zur inklusiven Berufsorientierung systemisch verändern, welche Konzepte, Ideen und Vorstellungen die betroffenen Institutionen diesbezüglich entwickelt haben und welche Qualifikationen Lehrkräfte

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1723A-B gefördert.

benötigen, um inklusive Berufsorientierung sowohl schüler:innenbezogen als auch schulsystemisch planen, gestalten und evaluieren zu können. Im Laufe des Projektes konkretisierten sich Fragen nach dem Weiterbildungsbedarf des betroffenen pädagogischen Fachpersonals, nach den konkreten curricularen Veränderungen hinsichtlich des allgemeinen Konzepts zur Berufsorientierung und der Verzahnung mit Schülerbetriebspraktika und Unterrichtsthemen sowie nach Kooperationen und deren Ausgestaltung mit Blick auf die Schul- und Institutionsentwicklung.

Zielsetzung des Projektes in Bezug auf Aus-, Fort- und Weiterbildung

In der inklusiven Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I und berufsbildenden Schulen kooperieren Lehrkräfte verschiedener Schulen und Schulformen wie Förderschulen, berufs- und allgemeinbildende Schulen. Darüber hinaus werden sie von weiteren pädagogischen Fachkräften wie Sozialpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen oder Psycholog:innen unterstützt. Das Qualifikationstableau beschreibt fünf Handlungsfelder, mit denen die Lehrkräfte – unter Beachtung der schulsystemischen Bedingungen und Kooperationsbeziehungen zu weiteren Akteur:innen der inklusiven Berufsorientierung – den aktuellen Entwicklungsstand der inklusiven Berufsorientierung beschreiben und davon ausgehend Prozesse der Professionalisierung und der Schul- und Unterrichtsentwicklung planen und umsetzen können.

Das Tableau eignet sich für die Fort- und Weiterbildung des Gesamtkollegiums einer Schule, beispielsweise in einer schulinternen Lehrer:innenfortbildung, für die Steuergruppe als Koordinationsgremium und auch für Kooperations-Projektgruppen mit Betrieben und weiteren Institutionen. Das Qualifikationstableau kann auch in der hochschulischen Lehrer:innenbildung eingesetzt werden, als Querschnittsthema in den Bildungswissenschaften, in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung von Unterrichtsfächern, in der Sonderpädagogik und in berufsbildenden Studiengängen. Ministerien und Institute der Lehrer:innenfort- und -weiterbildung können es als Basis für die Konzeption und Durchführung von Lehrer:innenfortbildungen nutzen.

Das Qualifikationstableau richtet sich vorrangig an Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal. In der Folge geht es aber darum, Jugendliche unter Berücksichtigung ihrer individuellen Bedingungen, Interessen und Möglichkeiten in der beruflichen Orientierung zu unterstützen und Wege in die Ausbildung, in Arbeitsverhältnisse oder weitere berufliche Maßnahmen aufzuzeigen. Für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und weiteren Handicaps ist die Qualifikation der mit der beruflichen Orientierung betrauten Lehrkräfte und weiterer pädagogischen Fachkräfte besonders wichtig, weil dadurch Zugänge zum Arbeitsmarkt angebahnt werden können und durch schulsystemische Verankerung inklusiver Berufsorientierung die Potenziale der Jugendlichen und Passungen zur Arbeitswelt frühzeitig in den Blick genommen werden.

2. Grundlagen des Projektes und Forschungsdesign

2.1 Forschungsdesign

Die wissenschaftliche Studie des BEaGLE-Projektes wurde im Mixed-Methods-Design (Creswell, Plano & Vicki, 2011) konzipiert. Die Datenerhebung der ersten qualitativen Phase erfolgte durch Gruppendiskussionen mit Expert:innen aus verschiedenen an der inklusiven Berufsorientierung beteiligten Institutionen. Um einen direkten schulpraktischen Einblick zu erhalten, wurden weitere Gruppendiskussionen mit Projektgruppen an Schulen der Sekundarstufe I und beruflichen Schulen geführt. Auf der Basis der Daten aus der ersten Phase wurde mit der inhaltsanalytischen Auswertung im zweiten Schritt das Qualifikationstableau entwickelt, das dann in einem dritten Schritt mit quantitativen Daten validiert werden konnte. Im Folgenden werden diese Forschungsschritte erläutert:

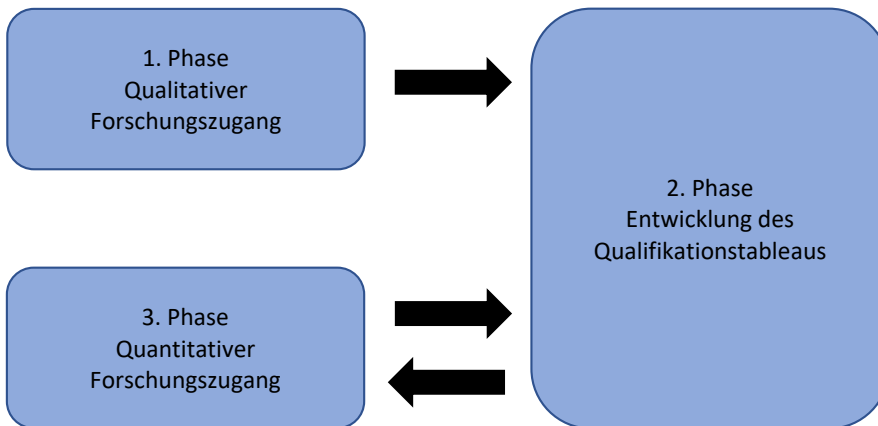


Abbildung 1: Forschungsdesign

Die im Zuge der ersten Phase befragten Expert:innen setzten sich zusammen aus Vertreter:innen innerschulischer und außerschulischer Perspektiven (Schröder, Bienengraber, Retzmann & Greiten, i.E.). Die innerschulische Perspektive repräsentierten Lehrkräfte wie Klassenleitungen, StuBO-Koordinator:innen, Sonderpädagog:innen und Schulleitungen. Darüber hinaus wurden sonstige pädagogische Fachkräfte befragt wie z.B. Sozialpädagog:innen. Die außerschulische Perspektive wurde eingenommen von Schulamtskoordinator:innen, KAoA-Verantwortlichen und KAoA-Projektleitungen. Darüber hinaus nahmen Vertreter:innen aus Ämtern, regionalen Bundesagenturen und Verbänden teil sowie Fachkräfte aus Berufsförderungswerken. Die gebildeten Diskussionsgruppen waren mit Blick auf die Beteiligung möglichst vieler Professionen heterogen zusammengesetzt und bestanden jeweils aus sechs Personen. Ausgewertet wurden die aufgezeichneten und transkribierten Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse auf Basis induktiver Kategorienbildung (Kuckartz, 2018, S. 72–78; Mayring, 2010, S. 85–86). Die so gebildeten Kategorien

wurden thematisch geclustert, so dass ein Kategoriensystem mit Ober- und Subkategorien entstand. Das Kategoriensystem wurde zunächst an drei Transkripten mit vier Kodierer:innen erprobt, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu sichern (Kuckartz, 2018, S. 210–212). Anschließend wurden die Transkripte unabhängig voneinander kategorienweise von je zwei Personen kodiert und erneut konsensuell überprüft. Auf Basis der so aus den Gruppendiskussionen herausgearbeiteten Anforderungen und Kompetenzen wurden in einem weiteren Auswertungsschritt Handlungsfelder beschrieben. Diesen wurden abschließend entsprechende Qualifikationen für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte zugeordnet und auf diese Weise das Qualifikationstableau generiert.

Ein weiterer Bestandteil des qualitativen Designs des Projekts waren Gruppendiskussionen in Schulen der Sekundarstufe I, II und Berufskollegs in NRW, mit dem Ziel, schulische Entwicklungsprozesse der inklusiven Berufsorientierung zu untersuchen. Die in das BEaGLE-Projekt einbezogenen Schulen stellten je eine Gruppe mit Personen zusammen, die für die Berufsorientierung verantwortlich sind. An jeder Schule wurden mit diesen multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen im Verlauf eines Jahres drei oder vier Diskussionen geführt, um Entwicklungen der inklusiven Berufsorientierung und für die Schule typische Argumentations- und Handlungsmuster rekonstruieren zu können. Die Diskussionen wurden voll transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) ausgewertet. Über die Gruppendiskussionen und die praxeologisch-wissenssoziologisch ausgerichtete Auswertung konnten Orientierungsrahmen der jeweiligen Schulen herausgearbeitet und Einblicke in die organisationalen Voraussetzungen für die Anwendung des Qualifikationstableaus gewonnen werden (Geber & Greiten, i. V.).

Im Zuge der quantitativen Phase des Forschungsprozesses wurden zunächst aus dem im Qualifikationstableau formulierten Wissen und Können für jedes Handlungsfeld Items abgeleitet und in einen weitgehend geschlossenen, zweiteiligen Fragebogen überführt. Der erste Fragebogenteil befasste sich mit der Erhebung des „Ist-Zustands“ an den teilnehmenden Schulen, er fragte also danach, ob bestimmte Kenntnisse und Kompetenzen innerhalb des Systems „Schule“ vorhanden sind. Demgegenüber fokussierte der zweite Teil des Fragebogens den „Soll-Zustand“ und war damit darauf ausgerichtet, das im System „Schule“ notwendige Wissen und Können für die Durchführung inklusiver Berufsorientierung zu erheben. Da der Fragebogen insgesamt zu umfangreich war, um ihn einzelnen Proband:innen vorzulegen (Beantwortungsdauer ca. 45 min.), wurde er geteilt und in Form eines „Multi-Matrix-Samplings“ an verschiedene Schulen bundesweit online verschickt. Im Zuge dieser Vollerhebung ließ sich ein Rücklauf von mehr als 1000 Fragebögen verzeichnen. Die Datenauswertung mittels deskriptiver Statistik ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen. Sie zielt auf eine Validierung des zuvor qualitativ entwickelten Qualifikationstableaus ab.

2.2 Eigene (empirische) Befunde zu Professionalisierungsbedarfen

Aus der Studie ergeben sich für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal Professionalisierungsbedarfe für die inklusive berufliche Orientierung an Schulen. Dazu zählt, pädagogische Beziehungen zu Schüler:innen aufzubauen und zu gestalten, um vor allem die individuellen Bedingungen zu erfassen und zu verstehen, um daraus Folgerungen für die berufliche Orientierung abzuleiten. Ein bedeutsamer Bereich der inklusiven Berufsorientierung bezieht sich auch auf Organisation und Koordination. Die Berufsorientierungsmaßnahmen zu organisieren und zu begleiten, mit innerschulischen und außerschulischen Partner:innen zu kooperieren, betrifft alle Lehrkräfte in der individuellen Unterstützung von Schüler:innen. Innerhalb der Schulen gibt es aber auch Koordinator:innen oder auch Steuergruppen, die die auf berufliche Orientierung bezogenen Schulentwicklungsprozesse planen, gestalten und evaluieren. Ihnen kommt eine besondere Rolle in der Schulprogrammarbeit und Verankerung zu. Ausgehend von den KMK-Standards zur Berufsorientierung finden sich auch in den Unterrichtsfächern Ansatzpunkte zur Berufsorientierung. Lehrkräfte werden durch die fachlichen Curricula dazu angehalten, in den unterschiedlichen Jahrgängen auf das Fach bezogene Berufe und berufliche Tätigkeiten mit Unterrichtsinhalten zu verbinden und auch berufliche Kompetenzen weiterzuentwickeln. In der schulischen Praxis jedoch ist berufliche Orientierung für einige Lehrkräfte kein relevantes Unterrichtsthema.

Die beschriebenen Professionalisierungsbedarfe spiegeln sich in dem Qualifikationstableau wider, welches nachfolgend beschrieben wird.

3. Qualifikationstableau zur inklusiven Berufsorientierung und Empfehlungen für die Lehrer:innenbildung

3.1 Vorstellung des Qualifikationstableaus

Das Qualifikationstableau orientiert sich in Syntax und Semantik an den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2014). Inhaltlich wurde es aus der Datenanalyse der ersten Forschungsphase aufgebaut. Das Tableau besteht aus fünf Handlungsfeldern: (1) pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten, (2) Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren und begleiten, (3) mit innerschulischen und außerschulischen Partner:innen kooperieren, (4) Schulentwicklungsprozesse kennen und gestalten sowie (5) Berufsorientierungsinhalte unterrichten. Die ersten vier Handlungsfelder wurden auf Basis der multiprofessionell zusammengesetzten Gruppendiskussionen (vgl. Kapitel 3) entwickelt. Die Teilnehmenden thematisierten Unterricht als Bezugspunkt für inklusive Berufsorientierung nahezu nicht. Daher wurde das fünfte Handlungsfeld aus einer weitreichenden Literaturrecherche sowie einer anschließenden Analyse der curricularen Verankerung im Unterricht entwickelt. Es besteht die Vermutung, dass das Unterrichten von Berufsorientierungsinhalten in Schulen seitens der Befragten nicht genannt wurde, weil es nicht

oder nur defizitär curricular im Unterricht verankert ist und daher nicht als Handlungsfeld inklusiver Berufsorientierung verstanden wird (Lenzen, Greiten, Bienengraber & Retzmann, i. V.). Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass sich die einzelnen Bundesländer zwar auf eine curriculare Verankerung und Einbindung der Berufsorientierung im Unterricht verständigt haben (KMK, 2017, S. 3), es aber grundsätzlich je nach Bundesland und Schulform starke Unterschiede in den Curricula gibt (Frank, 2020, S. 474).

Handlungsfeld	H1 Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten	H2 Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren und begleiten	H3 Mit inner- und außerschulischen Partnern kooperieren	H4 Schulentwicklungsprozesse kennen und gestalten	H5 Berufsorientierungsinhalte unterrichten
Subhandlungsfelder	1.1 Schüler:innen-eigenschaften	2.1 Standardisierte Maßnahmen	3.1 Innerschulische Kooperation	4.1 Schulsystemische Rahmenbedingungen	5.1 Allgemeine Kompetenzen der Schüler:innen
	1.2 Unterstützungsbedarfe von Schüler:innen	2.2 Individuelle Maßnahmen	3.2 Außerschulische Kooperation	4.2 Innerschulische Rahmenbedingungen und Entwicklungsprozesse	5.2 Spezifische Kompetenzen der Schüler:innen
	1.3 Individuelle Förderung in BO von Schüler:innen	2.3 Ausbildungs- und Arbeitsmarkt	3.3 Zwischen-schulische Kooperation	4.3 Schulisches Wissensmanagement	5.3 Berufswahlkompetenz der Schüler:innen
	1.4 Beratungsgespräche mit Schüler:innen und Erziehungsberechtigten	2.4 Praktika			5.4 Curriculare Implementierung der BO im schulinternen Lehrplan
		2.5 Übergänge			
Personale Kompetenzen, Organisationale Bedingungen					

Abbildung 2: Überblick und Aufbau der Handlungs- und Sub-Handlungsfelder

Die Handlungsfelder wurden datengestützt in Subhandlungsfelder unterteilt (vgl. Abb. 2), die Kompetenzen ausweisen, die in einer inklusiven Schule vorhanden sein sollten, um den Anforderungen an eine inklusive Berufsorientierung gerecht werden zu können. Der Fokus liegt in der Beschreibung jener Kompetenzen, die in der Schule durch Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in den jeweiligen (Sub-)Handlungsfeldern erfüllt werden müssen oder aber für die sie qualifiziert werden sollten (Greiten et al., 2020).

Handlungsfeld 1: Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten

Eine gewachsene (Vertrauens-)Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrkräften ist für viele Berufsorientierungsmaßnahmen zuträglich oder gar unerlässlich. Dazu trägt besonders in inklusiven Settings das Wissen über individuelle Voraussetzungen

und Eigenschaften von Schüler:innen maßgeblich bei, bildet es doch die Grundlage für das Eruiere von Unterstützungs- und Förderungsmöglichkeiten. Mit dem ersten Handlungsfeld wird dementsprechend das Ziel verfolgt, pädagogische Beziehungen sowie personenbezogenes Wissen über Schüler:innen aufzubauen und zu stärken. Auf dieser Basis soll eine bedarfsgerechte Begleitung, Unterstützung und Förderung aller Schüler:innen in der Berufsorientierung gewährleistet werden.

Die Subhandlungsfelder beziehen sich auf „Schüler:inneneigenschaften“, „Unterstützung und individuelle Förderung von Schüler:innen“ sowie auf „Beratungsgespräche mit Schüler:innen und Erziehungsberechtigten“.

Handlungsfeld 2: Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren und begleiten

Die Organisation und Durchführung von Praktika und weiteren Maßnahmen ist zum einen ein zentraler Baustein für den Erfolg der inklusiven schulischen Berufsorientierung, zum anderen stellt das Handlungsfeld für Lehrkräfte häufig eine besondere und nicht selten neue Herausforderung dar. Das zweite Handlungsfeld zielt darauf ab, die Organisation von Berufsorientierungsmaßnahmen zu optimieren sowie die Vorbereitung und Begleitung von Schüler:innen in Übergangsphasen zu stärken. Dabei kommt dem Aufbau von Wissen über standardisierte, aber auch individuelle Maßnahmen zur Berufsorientierung eine zentrale Bedeutung zu. Ebenso relevant ist ferner das Erlangen grundlegender Kenntnisse zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie zu Praktikumsmöglichkeiten der Schüler:innen.

Das Handlungsfeld ist unterteilt in die Subhandlungsfelder „standardisierte Maßnahmen“, „individuelle Maßnahmen“, „Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“, „Praktika“ sowie „Übergänge“.

Handlungsfeld 3: Mit innerschulischen und außerschulischen Partnern kooperieren

Mit dem dritten Handlungsfeld sollen Kooperationen relevanter Akteur:innen zielorientiert aufgebaut und als zentraler Baustein inklusiver Berufsorientierung verankert werden. In diesem Zusammenhang gilt es zunächst, innerschulische Akteur:innen zu identifizieren, die an dem Prozess der inklusiven Berufsorientierung beteiligt werden sollten sowie die Zusammenarbeit in dem Handlungsfeld zu gestalten und zu stärken. Darüber hinaus sollen außerschulische Wissensträger:innen und Akteur:innen bestimmt sowie Kooperationen und Netzwerke auf- und ausgebaut werden. Dazu zählen neben der Zusammenarbeit mit relevanten Verbänden, Schulträgern und weiteren außerschulischen Institutionen auch der Austausch und die Vernetzung mit anderen, umgebenden Schulen.

Das Handlungsfeld ist in die drei Subhandlungsfelder „innerschulische Kooperation“, „außerschulische Kooperation“ und „zwischen schulische Kooperation“ unterteilt.

Handlungsfeld 4: Schulentwicklungsprozesse kennen und gestalten

Das vierte Handlungsfeld zielt zunächst auf einen Wissensaufbau in Hinblick auf gesetzliche und landespolitische Vorgaben sowie innerschulische Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der inklusiven Berufsorientierung ab. Ausgehend von dieser

Wissensgrundlage sollen Lehrkräfte aktiv in die (Weiter-)Entwicklung schulischer Konzepte und Handlungsoptionen eingebunden werden. Darüber hinaus wird das Ziel verfolgt, die Pädagog:innen dazu anzuleiten, ein systematisches Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung zu initiieren, ein Bewusstsein über die Bedeutung der Steuerung des Aufbaus, der Speicherung und Weitergabe von Wissen in dem Handlungsfeld zu schaffen und im Rahmen der Schulkultur zu etablieren.

Das Handlungsfeld besteht aus den drei Subhandlungsfeldern „Schulsystemische Rahmenbedingungen“, „innerschulische Rahmenbedingungen“ sowie „schulisches Wissensmanagement“.

Handlungsfeld 5: Berufsorientierungsinhalte unterrichten

Dieses Handlungsfeld entspricht der Bedeutung des Unterrichts zur Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung. Die für dieses Handlungsfeld identifizierten Kompetenzen beziehen sich auf Kenntnisse zur curricularen Verankerung der Berufsorientierung im Unterricht. Dazu gehören das Wissen um den Inhalt der curricularen Vorgaben sowie Qualifikationen zur Umsetzung dieser Vorgaben.

Das Handlungsfeld ist in die vier Subhandlungsfelder „Allgemeine Kompetenzen der Schüler:innen“, „Spezifische Kompetenzen der Schüler:innen“, „Berufswahlkompetenz der Schüler:innen“ sowie „Curriculare Implementierung der Berufsorientierung im schulinternen Lehrplan“ unterteilt.

Das beschriebene Qualifikationstableau wird in einer ausführlichen Fassung erläutert. Diese enthält auch Empfehlungen zur Verwendung in der Professionalisierung von Lehrkräften sowie in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und steht zum Download bereit: <https://www.beagle.msm.uni-due.de/qualifikationstableau/>.

3.2 Anwendungsmöglichkeiten des Qualifikationstableaus in Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten

Das Qualifikationstableau bietet eine Übersicht zu verschiedenen Handlungsfeldern der inklusiven Berufsorientierung. Die dort beschriebenen Qualifikationen sollten im *System* der Schule vorhanden sein. Welche *Person* über die beschriebenen Qualifikationen verfügt und wie diese dann in Kooperationsprozessen auch genutzt werden können, ist in dem Tableau nicht festgelegt. Die beschriebenen Qualifikationen bieten Ansatzpunkte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit auch für zu entwickelnde Kompetenzen von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal.

Verwendung in der Lehrerfort- und -weiterbildung

Zur Anwendung des Tableaus, ob in Lehrer:innenfortbildungen oder Projektgruppenarbeit, bietet es sich an, dieses wie eine Art Checkliste für einen Soll-Ist-Abgleich zu nutzen, an dem sich die nächsten Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung orientieren. So können beispielsweise Themenfelder konturiert werden, in denen in der Schulprogrammarbeit Schwerpunkte gesetzt werden sollen. Für eine schul-

interne Lehrer:innenfortbildung kann das Tableau als Evaluationsinstrument eingesetzt werden. Ergebnisse der Evaluation bieten der Steuergruppe oder dem Arbeitskreis „Berufsorientierung“ Anlass, einen Steuerungsprozess zu initiieren. Das Qualifikationstableau kann auch in Teilen genutzt werden, indem beispielsweise Lehrer:innenfortbildungen zu einzelnen Handlungsfeldern konzipiert werden. Auf der Ebene des Unterrichts können Fachkonferenzen und einzelne Lehrkräfte das Handlungsfeld „Berufsorientierungsinhalte unterrichten“ auf die Bedingungen des jeweiligen Faches transferieren.

Mögliche leitende Fragen:

- Was haben/machen wir schon? Was fehlt uns noch?
- Wer ist bei uns wofür zuständig?
- Was sind die nächsten Schritte?
- Welche Fortbildungen benötigen wir?
- Wie wollen wir die inklusive Berufsorientierung weiterentwickeln (Schulprogramm)?
- Wie wollen wir den Schulentwicklungsprozess zur inklusiven Berufsorientierung evaluieren?

Verwendung in der Lehrer:innen(aus)bildung

In der Ausbildung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung für die Sekundarstufe I und II sowie für Berufskollegs oder berufliche Schulen kann das Qualifikationstableau als Grundlage für die Entwicklung von (Teil-)Modulen verwendet werden, die sich spezifisch mit inklusiver Berufsorientierung auseinandersetzen. Die beschriebenen (Sub-)Handlungsfelder des Tableaus bieten Ausgangspunkte für die inhaltliche Gestaltung dieser Module. Somit können empirisch fundierte Qualifikationsbedarfe in die curriculare Weiterentwicklung in Lehramtsstudiengängen an Hochschulstandorten einfließen. Weitergehend lässt sich das Qualifikationstableau auch zur Entwicklung von Seminarkonzepten denken. Dabei verweisen die Handlungsfelder auf Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche, von denen ausgehend Seminareinheiten planbar sind.

4. Evaluation des Qualifikationstableaus

Zur Gewinnung des Qualifikationstableaus wurde zunächst ein komplexes qualitativ-empirisches Forschungsdesign entwickelt und realisiert. Es startete mit Gruppendiskussionen in heterogen zusammengesetzten Expert:innenworkshops. Dem folgten mehrere Gruppendiskussionen in Schulen des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens. Durch deren qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung wurde schließlich das oben geschilderte Qualifikationstableau generiert. Die abschließende bundesweite Fragebogenstudie (Bienengräber, Retzmann, Greiten, Lenzen & Schröder, i. V.) diente der empirisch-quantitativen Überprüfung der darin ausgewiesenen Handlungsfelder. Ergebnisse lagen im Juni 2021 vor. Die geplante Evalua-

tion des Qualifikationstableaus mit den an dem BeAGLE-Projekt teilnehmenden Projektschulen und in Gruppendiskussionen mit multiprofessionell zusammengesetzten Expert:innengruppen konnte aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen nicht mehr durchgeführt werden.

5. Konklusion und Ausblick

Mit dem BEaGLE-Projekt ist es gelungen, auf Basis qualitativer Forschungsmethodik ein Qualifikationstableau für Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte zu entwickeln, die an Schulen der Sekundarstufen und weiteren berufsbildenden Schulen mit inklusiver Berufsorientierung befasst sind. Da die quantitativen Ergebnisse noch ausstehen, wird sich erst nach dem Projektende zeigen, inwieweit dieses Tableau nur auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen bezogen ist, oder auch für andere Bundesländer Gültigkeit beanspruchen kann. Bis dahin aber kann es seinen Nutzen – auch über Nordrhein-Westfalen hinaus – als Grundlage für Schulentwicklungsprozesse, Lehrer:innenfortbildung und in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung entfalten. In der Schulentwicklung wäre es insbesondere als Reflexionsinstrument einsetzbar, anhand dessen man die im Qualifikationstableau genannten Kompetenzen daraufhin prüft, ob sie für die an der eigenen Schule etablierten Prozesse Relevanz tragen. Auf diese Weise wäre es eine Diskussionsgrundlage, um Reflexionsprozesse über den Entwicklungsstand des eigenen Schulsystems anzuregen. In gleicher Weise wäre es in der Lehrer:innenaus- und -weiterbildung hilfreich, ohne den Anspruch zu erheben, dass die genannten Kompetenzen in dem jeweiligen Bundesland tatsächlich zu den Weiterbildungsbedarfen von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Fachpersonals zählen. Gleichzeitig könnte die Arbeit mit dem Qualifikationstableau dazu beitragen, die bundesweit für alle föderalen Bildungssysteme entwickelten Kompetenzen innerhalb der Handlungsfelder auf die länderspezifischen Gegebenheiten anzupassen.

In Schulen in Nordrhein-Westfalen wäre eine andere Herangehensweise denkbar, da die im Tableau herausgearbeiteten Kompetenzen ja auf qualitativen Daten fußen, die aus eben diesem Bundesland stammen. Ihre Relevanz ist für dieses Bundesland zwar ebenfalls noch nicht validiert, und insofern trägt das Qualifikationstableau auch hier noch Hypothesencharakter, aber die erarbeiteten Ergebnisse entstammen eben nicht einem fremden Schulsystem, sondern bewegen sich innerhalb der eigenen länderspezifischen Rahmenbedingungen. Insofern sollte eine ggf. erforderliche Anpassungsleistung an die länderspezifischen Gegebenheiten deutlich geringer ausfallen als in anderen Bundesländern. Dazu könnte bspw. in den BEaGLE-Projektschulen das Tableau als solches diskutiert werden, um es auf diese Weise diskursiv zu evaluieren.

Einen weiteren Beitrag könnte das Qualifikationstableau für die Verbesserung der in Abschnitt 4.1 erwähnten defizitären curricularen Verankerung inklusiver Berufsorientierung leisten. Da das Handlungsfeld 5, das Unterrichten von Berufsorientierungsinhalten, nicht aus den qualitativ erhobenen Daten aus Gruppendiskussionen

erhoben werden konnte, liegt der Verdacht nahe, dass dieser Inhalt im Unterricht in den Sekundarstufen nicht (oder zumindest nicht systematisch) vorkommt (Lenzen et al., i. V.). Hier könnte die Diskussion des Tableaus dazu beitragen, das entsprechende Bewusstsein für die zentrale Bedeutung des Unterrichts zur Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung sowohl bei den Lehrkräften, als auch bei den Curriculumentwickler:innen zu schaffen, um dieses o. g. Defizit zu beseitigen.

Literatur

- Bergs, L. & Niehaus, M. (2016a). Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Befragung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 30, 1–14.
- Bergs, L. & Niehaus, M. (2016b). Berufliche Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 293–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bienengräber, T., Retzmann T., Greiten, S., Lenzen, H. & Schröder, M. (in Vorbereitung). *Ein Qualifikationstableau zur inklusiven Berufsorientierung für die Nutzung durch Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte. Ergebnisse einer Fragebogenstudie.*
- Bienengräber, T., Retzmann, T. & Greiten, S. unter Mitarbeit von Turhan, L. (2019). Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen. Skizze eines Forschungsprojekts. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klacke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen* (S. 103–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bylinski, U. (2016). Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 215–231). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bogaczyk, L., Schröder, M., Retzmann, T. & Bienengräber, T. (2020). Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (S. 113–130). Opladen u. a.: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742437>
- Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & Weyer, C. (2017). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. a.: Budrich.
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147–202). Münster: Waxmann.
- Creswell, J. W., Plano, C. & Vicki, L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. Auflage). Los Angeles: Sage.
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich der Berufsorientierung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01757-6_8
- Frank, C. (2020). Studien- und Berufsorientierung im Fachunterricht. Eine fachdidaktische Perspektive. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster u. a.: Waxmann.
- Geber, G. & Greiten, S. (in Vorbereitung). „Dann ist das für die sicher sehr zielführend, für unsere Schüler aber nicht“ – Orientierungsrahmen von Schulen als Organisationen angesichts der (komplexen) Aufgabe inklusive Berufsorientierung.

- Greiten, S., Bienengraber, T., Retzmann, T., Turhan, L. & Schröder, M. (2019). Kompetenzen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften als Gelingensbedingungen der inklusiven Berufsorientierung in allgemein- und berufsbildenden Schulen am Beispiel des Organisierens von Schülerbetriebspraktika. *Journal für Psychologie*, 2(27), 313–335. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-313>
- Greiten, S., Geber, G., Bienengraber, T. & Retzmann, T. (2020). Kollegien qualifizieren. Voraussetzungen für inklusive Berufsorientierung in Schulen schaffen. Ergebnisse aus dem BEaGLE-Projekt. *SCHULE inklusiv*, 9, 24–28.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf
- Knauf, H. (2009). Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung. Die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 229–282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91750-4_7
- Koch, B. (2015). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2, 1–18.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lenzen, H., Greiten, S., Bienengraber, T. & Retzmann, T. (in Vorbereitung). *Berufsorientierung unterrichten. Curriculare Voraussetzungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ergebnisse einer Dokumentenanalyse*.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage) Weinheim: Beltz.
- Moser, V. (2016). Professionsforschung. In I. Hedderich, B. Gottfried, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 293–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, M., Bienengraber, T., Retzmann, T. & Greiten, S. (2021). Anforderungen an Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in der schulischen inklusiven Berufsorientierung aus schulinterner und schulexterner Perspektive. In U. Weyland, B. Ziegler, K. Driesel-Lange & A. Kruse (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Berichte zur Beruflichen Bildung AG BFN* (S. 239–258). Bonn: Budrich.

Jan Kuhl, Claudia Wittich & Susanne Prediger

Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Mathematikunterricht

Design und Evaluation einer mathematikdidaktisch-sonderpädagogischen Fortbildung

Zusammenfassung

Inklusiver Fachunterricht stellt an Lehrkräfte der Sekundarstufe hohe fachdidaktische und sonderpädagogische Anforderungen. Diese fokussiert das interdisziplinäre Fortbildungsforschungsvorhaben Matilda („Mathematik inklusiv lehren lernen“), das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Das Projekt spezifizierte den Fortbildungsgegenstand (d.h. die notwendige Expertise von Lehrkräften für inklusiven Mathematikunterricht), entwickelte das Fortbildungsdesign der fünfteiligen Fortbildungsreihe (samt Verschriftlichung in einer 54-seitigen Handreichung) und erforschte die qualitativen und quantitativen Wirkungen auf Lehrkräfte- und Lernendenebene. Adressiert wurden Lehrkräfte mit sonderpädagogischer oder regelschulbezogener Ausbildung der Sekundarstufe in multiprofessionellen Tandems. Die Anforderungen und Fortbildungsbedarfe wurden theoriegeleitet und empirisch-qualitativ rekonstruiert und im Job-Ability-Framework systematisiert. Praktiken zum Bewältigen der Jobs wurden mit den Lehrkräften in einer Fortbildung erarbeitet, die um die Vorbereitung, Erprobung und Reflexion einer inklusiven Unterrichtseinheit (zur Prozentrechnung und ihren Verstehensgrundlagen) zentriert war. Die Fortbildung zeigte sich als wirksam für die Weiterentwicklung der Expertise der Lehrkräfte und des fachlichen Verständnisses der Lernenden, die signifikant höhere Lernergebnisse hatten als die Kontrollklassen. Die qualitativen Analysen von begleitenden Interviews, Unterrichts- und Fortbildungsvideographien verdeutlichten allerdings auch weitere Bedarfe zur Umgewichtung von Unterstützungs- auf Förderpraktiken sowie zum Einbringen individueller Lernvoraussetzungen ins gemeinsame Lernen.

Schlüsselworte: Inklusiver Mathematikunterricht, inklusive Praktiken, Orientierungen, Fortbildung, Effekte

Abstract

Inclusive subject-matter classrooms introduce high didactical and pedagogical demands for secondary teachers. The interdisciplinary professional development (PD) research project “Matilda” was conducted by mathematics education and special education specialists and financially supported by the German Ministry of Education and Research to overcome these challenges. The project specified the PD content (i.e., relevant components of expertise for inclusive mathematics instruction), developed a PD design for five PD sessions (and written PD material of 54 pages) and investigated the effects qualitatively and quantitatively, on teacher and student levels. The PD targeted secondary mathematics teachers and special education teachers in multiprofessional learning teams. The didactical and pedagogical demands were identified based on the literature and on qualitative investigations, and were systematised in the newly established job-ability framework. The PD program focused on inclusive practices for mastering these jobs, centered around the planning, enactment and reflection of an inclusive teaching unit (on percentages and their underlying basic concepts). The PD program proved to be effective for developing teachers’ expertise and for promot-

ing students' understanding of percentages, as the Matilda classes outperformed the control classes in the post test. However, the qualitative analyses of interviews, classroom videos and PD videos revealed further PD needs in order to prioritise enhancement practices more than the currently dominant compensation practices and to orchestrate individual abilities in phases of joint learning.

Keywords: Inclusive mathematics instruction, inclusive practices, orientations, professional development, effectiveness

1. Ziele des Fortbildungsforschungsprojekts Matilda

1.1 Zielgruppe

Zielgruppe des Fortbildungsforschungsprojekts „Mathematik inklusiv lehren lernen“ (Matilda)¹, waren Tandems von Mathematik- und Sonderpädagogik-Lehrkräften, die inklusive Klassen im siebten Schuljahr unterrichteten. Die Klassen, in denen die Lehrkräfte unterrichteten, wiesen eine starke Heterogenität in Bezug auf Vorwissen, Sprachkompetenz und weitere Lernvoraussetzungen auf. In den meisten Klassen befanden sich auch Lernende mit den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung. Lernende mit dem Förderschwerpunkt geistiger Entwicklung waren nur in wenigen Klassen vertreten.

1.2 Theoretische Hintergründe zu Anforderungen des inklusiven Mathematikunterrichts

Inklusiver Unterricht stellt an Lehrkräfte die Anforderung, gemeinsames Lernen und individuelle Förderung fachdidaktisch angemessen und adaptiv im Hinblick auf heterogene Lernvoraussetzungen zu kombinieren (Wember, 2001; Häsel-Weide & Nührenbörger, 2013). Didaktisch relevant sind dabei weniger unterrichtsferne Hintergrundmerkmale von Lernenden (wie Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Mehrsprachigkeit), sondern die, durch die Hintergrundmerkmale teilweise mitgeprägten, unterrichtsnäheren individuellen Lernvoraussetzungen. Die in der lernpsychologischen Forschung als einflussreich für erfolgreiches Weiterlernen herausgearbeiteten Faktoren werden von Hasselhorn und Gold (2013) in ihrem *Modell der kognitiven und motivational-volitionalen individuellen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens* (INVO-Modell) zusammengefasst. Für inklusiven Mathematikunterricht sind dabei die folgenden individuellen Lernvoraussetzungen bedeutsam. Das *mathematische Vorwissen* ist wesentlicher Prädiktor für Lernerfolg, weil Lernen immer ein Anknüpfen an fachliches Vorwissen erfordert (Dochy, 1990). Dies gilt ge-

1 Das interdisziplinäre, mathematikdidaktisch-sonderpädagogische Fortbildungsforschungsvorhaben Matilda („Mathematik inklusiv lehren lernen“) wurde von 2017 bis 2020 unter dem Kennzeichen 01NV1704 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Wir danken Claudia Ademmer, Sarah Buró, Christian Büscher, Imke Pulz und Sarah Schulze für ihre aktive und kompetente Mitarbeit im Projekt.

rade auch für die Entwicklung mathematischer Kompetenz über die Schulzeit (Krajewski & Schneider, 2009), da bei einem kohärenten Lernbereich wie Mathematik komplexere Inhalte stark auf Verstehensgrundlagen und Basiskönnen aufbauen (Prediger & Schink, 2014; Moser Opitz, 2013). *Sprachkompetenz* ist ein weiterer wichtiger Vorwissensaspekt, weil Sprache ein entscheidendes Kommunikations- und Denkinstrument bildet (Snow & Uccelli, 2009). Die *Aufmerksamkeitssteuerung* bestimmt, welche Reize während des Lernprozesses aufgenommen werden, wobei zielführend die Ausblendung irrelevanter auditiver, visueller Reize für die eigentliche Lernhandlung ist. Daneben entscheiden *Arbeitsgedächtnisprozesse*, inwiefern Informationen verarbeitet und für eine Lernaufgabe bereitgehalten werden können. Die kurzfristige Speicherung von sprachlichen und visuell-räumlichen Informationen erfolgt dabei in zwei verschiedenen Subsystemen des Arbeitsgedächtnisses: Der phonologischen Schleife und dem visuell-räumlichen Notizblock. Die Verarbeitung der Informationen wird von einer zentralen Funktion (Zentrale Exekutive) gesteuert. Beim mathematischen Lernen sind alle Komponenten des Arbeitsgedächtnisses beteiligt (Alloway, Gathercole, Willis & Adams, 2005). Weitere im INVO-Modell berücksichtigte Lernvoraussetzungen sind *Strategienutzung und metakognitive Regulation* sowie *motivational-volitionale Komponenten*. Letztere werden im Fortbildungskonzept nur peripher thematisiert, um Überfrachtung zu vermeiden.

Inklusiv zu unterrichten erfordert von Lehrkräften, diese unterschiedlichen Lernvoraussetzungen systematisch und differenzierend zu berücksichtigen, indem sie die Lernbedingungen (z. B. Inhalte, Methoden, Interaktionen) individuell anpassen und gemeinsame Lernsituationen gemäß den individuellen Voraussetzungen der Beteiligten gestalten (Warwas, Hertel & Labuhn, 2011). Was dies jedoch im Einzelnen bedeutet, ist ausgesprochen vielfältig und wird in den verschiedenen Disziplinen unterschiedlich akzentuiert.

Seit vielen Jahren ist der Umgang mit Heterogenität bereits zentrales Thema der *mathematikdidaktischen* Unterrichtsentwicklung und -forschung. Aufbauen kann das Projekt Matilda etwa auf Ansätze der natürlichen Differenzierung, die gemeinsames Lernen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus und Lernstufen ermöglicht (Wittmann, 1995), auf Förderkonzepte zum Aufarbeiten von Verstehensgrundlagen (z. B. Schulz & Wartha, 2012) sowie vielfältige Ansätze der Differenzierung (Bruder, Linneweber-Lammerskitten & Reibold, 2015). Die Sonderpädagogik hat Ansätze zur individualisierten mathematischen Förderung entwickelt (Maccini, Mulcahy & Wilson, 2007), die in den inklusiven Unterricht integriert werden können. Im Hinblick auf das Adressieren individueller Voraussetzungen unterscheidet die Sonderpädagogik das langfristig orientierte *Fördern* von dem ressourcenbezogenen kurzfristigen *Unterstützen* (Kuhl, Hecht & Euker, 2016; Kuhl, Hecht & Vossen, 2021a; Wember, 2001). Entwicklungsbezogenes Fördern bedeutet, die Lernschritte einer langfristig aufzubauenden Kompetenz systematisch einzuplanen und zu fokussieren. Dies entspricht der Orientierung an Verstehensgrundlagen aus fachdidaktischer Perspektive (Prediger & Schink, 2014). Ressourcenbezogenes Unterstützen dagegen zielt auf das Umgehen nicht gut förderbarer Lernvoraussetzungen, um kognitive Ressourcen für andere Aspekte freizulegen. Beispielsweise können das Arbeitsgedächtnis und die

Aufmerksamkeitssteuerung entlasten werden, indem bei Unterrichtsmaterialien und Instruktionen auf irrelevante und ablenkende Elemente verzichtet wird (Kuhl et al., 2021a). Fördern und Unterstützen können produktiv ineinandergreifen. So setzt das Umgehen unnötiger Anforderungen Ressourcen frei, um inhaltliche oder sprachliche Aspekte zu fördern. Umgekehrt kann das Fördern der Automatisierung von Basisfähigkeiten dazu führen, dass das Arbeitsgedächtnis entlastet wird (Kuhl et al., 2016).

Trotz einiger Überschneidungen sind die fachdidaktischen und sonderpädagogischen Ansätze jeweils von disziplinären Schwerpunkten geprägt. Die Fachdidaktik stellt den Lerngegenstand in den Mittelpunkt und betrachtet entweder klassenbezogen die gemeinsame Beschäftigung mit dem Gegenstand oder individuumbezogen die Aneignung des Gegenstands durch Lernende. Auch Lernschwierigkeiten werden vor allem auf den Lerngegenstand bezogen verstanden. Die Sonderpädagogik blickt hingegen zentral auf den Lernenden und seine individuumbezogene, aber meist gegenstandsübergreifenden Aneignungsschwierigkeiten. Je nach sonderpädagogischem Ansatz werden dabei unterschiedliche ökologische und individuelle Faktoren betrachtet (Hasselhorn & Gold, 2013). Im Matilda-Fortbildungskonzept sollten gegenstandsbezogene, individuumbezogene und klassenbezogene Perspektiven verknüpft werden, dies wurde in ersten Studien zur Expertise von (Grundschul-)Lehrkräften zum inklusiven Mathematikunterricht als notwendig herausgearbeitet (Korff, 2015). Zwar gibt es für die entwickelten unterrichtlichen Ansätze bereits empirische Wirksamkeitsnachweise aus Interventionsstudien, jedoch fehlen bislang empirische Befunde dazu, welche spezifische Expertise Mathematiklehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte genau brauchen. Es stellt sich die Frage, wie sie fachdidaktisch treffsicher und adaptiv individuelles und gemeinsames Lernen verknüpfen und dabei die vorhandenen Ansätze sinnvoll in die Komplexität unterrichtlichen Handelns integrieren können (Häsel-Weide, 2017; Korff, 2015; Riegert, Rink & Wachtel, 2017).

2. Grundlage des Matilda-Fortbildungskonzepts: Theoretisch und empirisch spezifizierter Fortbildungsgegenstand im Job-Ability-Framework

Welche Expertise brauchen Lehrkräfte zur Umsetzung inklusiver unterrichtlicher Ansätze? Angelehnt an Brommes (1992) Expertisemodells spezifizieren wir ähnlich wie Moser, Schäfer & Jakob (2010) die Expertise ausgehend von wiederkehrenden unterrichtlichen didaktischen Anforderungen, kurz gesagt Jobs (Prediger, 2019). Aus diesen lassen sich dann durch Literaturlaufarbeitung und empirischen Rekonstruktionen die relevanten Orientierungen und Kategorien ableiten (Prediger, Kuhl, Büscher & Buró, 2020). Die Jobs ermöglichen eine systematische Ausdifferenzierung, was es bedeutet, heterogene Lernvoraussetzungen (Abilities) zu berücksichtigen und können auf jede der vier zentralen Lernvoraussetzungen bezogen werden (vgl. Abbildung 1):

- *Identifizieren* von Anforderungen bzgl. der Lernvoraussetzung und diagnostizieren relevanter Teilaspekte der Lernvoraussetzungen (z. B. Welche sprachlichen Anforderungen stellt dieser Schreibauftrag, und wer kann sie bewältigen?).
- *Setzen* differenzierter Schwerpunkte bzgl. der Lernvoraussetzung (z. B. ist bei Lisa mein Ziel, dass sie überhaupt anfängt zu schreiben, während Serkan lernen soll, argumentative Konnektiva zu nutzen).
- *Unterstützen*, so dass fehlende Lernvoraussetzungen umgangen werden können, durch Scaffolding (z. B. da Paul nicht so gut lesen kann, erhält er einen stärker vorstrukturierten Text) oder alternative Zugänge (z. B. kann Paul den Text anhören).
- *Fördern* zum sukzessiven Aufbau der Lernvoraussetzung (z. B. werden für Paul Lesestrategien thematisiert, damit er besser lesen lernt).
- *Einbringen* der Lernvoraussetzung in das *Gemeinsame Lernen*, z. B. indem unterschiedliche Lernstufen in Klassengesprächen verknüpft werden (z. B. Sven beschreibt seine Beobachtungen sehr Alltagssprachlich, und dies kann ich dann vernetzen durch Zeyneps stärker fachsprachliche Formulierung, davon lernen beide).



Abbildung 1: Spezifizierter, interdisziplinär integrierter Fortbildungsgegenstand im Job-Ability-Framework: Expertise zum Bewältigen von fünf Jobs für vier Lernvoraussetzungen (Prediger et al., 2020; Prediger & Buró, 2022)

Mit dem Job-Ability-Framework wurden im Matilda-Projekt die fachdidaktischen und sonderpädagogischen Perspektiven in ein einheitliches Framework integriert, indem gegenstandsbezogene, individuumsbezogene und klassenbezogene Jobs in ihren Formulierungen verknüpft wurden. Parallelisiert wird damit der Umgang mit den bislang fachdidaktisch fokussierten Lernvoraussetzungen (fachliches Vorwissen, insbesondere Verstehensgrundlagen und Basiskönnen; Schulz & Wartha, 2012 und Sprachkompetenz, Prediger, 2019) mit den sonderpädagogisch zusätzlich fokussier-

ten Lernvoraussetzungen (Strategien und metakognitive Regulation sowie Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeitssteuerung, Kuhl et al., 2021a). Die fünf Jobs lassen sich einheitlich auf alle Lernvoraussetzungen anwenden.

Für jede Zelle des Frameworks entwickeln Lehrkräfte unterschiedliche Praktiken, sowohl die genauere Ausgestaltung der Praktiken innerhalb einer Zelle als auch das Ansteuern der Zellen wird durch zugrundeliegende Denk- und Wahrnehmungskategorien (wie z.B. die Lernvoraussetzungen in den Spalten der Abbildung 1) und Orientierungen gesteuert. So stellte sich in zwei Interviewstudien heraus, dass eine starke Dominanz von Unterstützungs- gegenüber Förderpraktiken auch bei förderbaren Lernvoraussetzungen bei Lehrkräften zu identifizieren ist, die lediglich in kurzfristiger Orientierung die Aufgabenbewältigung optimieren, nicht in entwicklungsbezogener langfristiger Orientierung die Lernfortschritte (Korff, 2015; Prediger & Buró, 2022). Solche Orientierungen gehen auch mit subjektiven Relevanzeinschätzungen für einzelne Jobs und Praktiken einher, die ebenfalls handlungsleitend wirken können (Bromme, 1992; Staub & Stern, 2002) und daher in der Evaluation erfasst werden (Abschnitt 5).

3. Design der Matilda-Fortbildungsreihe

In einer fünfteiligen Fortbildungsreihe über sechs Monate wurden die theoretischen Hintergründe des Job-Ability-Frameworks, die möglichen produktiven Praktiken sowie wichtige Kategorien zu ihrer Umsetzung erarbeitet und am Beispiel einer ausgearbeiteten und mehrfach erprobten Unterrichtsreihe für die multiprofessionellen Teams erlebbar und reflektierbar gemacht. Die Fortbildung folgt zentralen Gestaltungsprinzipien für lernwirksame Fortbildungen: Langfristigkeit, fachliche Konkretisierung, Fallbezug durch eigene Erprobungs- und Reflexionsmöglichkeiten sowie Kommunikationsförderung in professionellen Lerngemeinschaften (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).

Die ins Zentrum gestellte Unterrichtsreihe „Prozente verstehen“ (Pöhler, Prediger & Strucksberg, 2018) realisiert einen differenzierenden Zugang zum Prozentverständnis, der sowohl das mathematische Vorwissen, Strategien und Sprachkompetenz systematisch berücksichtigt und dafür Fördergelegenheiten bietet (dies wurde bereits in einer Vorfassung realisiert), als auch das Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeitsfokussierung sowie metakognitive Regulation adressiert (dies wurde für das Matilda-Projekt ergänzt und in einer ausführlichen Handreichung erläutert: Prediger et al., 2019; die Einheit und ihre Vorläufer sind beschrieben in Kuhl, Prediger, Schulze, Wittich & Pulz, 2021b).

Abbildung 2 zeigt Struktur und Inhalt der Sitzungen, zwischen Sitzung 3 und 5 wurde die Reihe erprobt. Die Strukturierung des Fortbildungsgegenstands in Jobs ermöglicht, für die Fortbildung stets unterrichtsnahe Aktivitäten anzubieten, in denen die Jobs simuliert werden, z. B.

Sitzung	Inhalt
S1 Einführung und Überblick	• Einstieg: Sammlung schon genutzter Ansätze für individuelles und gemeinsames Lernen; Idee der Balance • Hintergründe zu zwei der Lernvoraussetzungen (LV) aus dem INVO-Modell: Mathematisches Vorwissen: Verstehensgrundlagen, Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeitssteuerung • Adaptivität durch Unterstützungspraktiken an Beispiel-LV Arbeitsgedächtnis • Adaptivität durch Förderpraktiken an Beispiel-LV Vorwissen, insbesondere Verstehensgrundlagen • Gemeinsames Lernen durch vielfältige Zugänge und natürliche Differenzierung, auch als Voneinander-Lernen • <i>Vorbereitung Distanzphase:</i> Individuelle Auswahl eines zu erprobenden Ansatzes für eigenen Unterricht (allein oder im Tandem, z.B. mehr Fokus auf Verstehensgrundlagen, natürlich differenzierender Auftrag, Vielfalt der Zugangsweisen o.ä.)
Distanzphase 1–2	• individuelles Ausprobieren des selbst ausgewählten Ansatzes für eigenen Unterricht
S2 Jobs zum Berücksichtigen der vier Lernvoraussetzungen (4LV)	• <i>Reflexion der Distanzphase:</i> Austausch über eigene Erprobung des selbst gewählten Ansatzes • Individuelle Lernvoraussetzungen als Modell für alle Kinder, Ausweitung auf weitere Lernvoraussetzungen Sprachkompetenz, metakognitive Regulation • Unterstützen & Fördern von Verstehensgrundlagen im individuellen und gemeinsamen Lernen (eingeführt am Thema Volumen, dann Transfer auf Thema Proportionalität) • Hintergründe zur individuellen Lernvoraussetzung Sprachkompetenz und Identifizieren der sprachlichen Anforderungen zum Thema Volumen • Einführung der Jobs: 1. Anforderungen identifizieren, 2. differenzierte Schwerpunkte setzen, 3. unterstützen, 4. fokussiert fördern, 5. ins gemeinsame Lernen einbringen (jeweils für alle 4 LV) • Unterstützen & Fördern von Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeitssteuerung (am Thema Proportionalität) • <i>Vorbereitung Distanzphase:</i> Beobachtungsauftrag bzgl. 4 LV
Distanzphase 2–3	• Beobachtung der eigenen Klassen bzgl. vier Lernvoraussetzungen
S3 Job 1 & 2 zum Thema Prozente: Bzgl. 4 LV Anforderungen identifizieren & differenzierte Schwerpunkte setzen	• Fachdid. Hintergrund der Unterrichtseinheit Prozente: Lernziele, Verstehensgrundlagen, Darstellungen • Anforderungen bzgl. Vorwissen und Sprache identifizieren: Verstehensgrundlagen und Sprachhandlungen & Sprachmittel für Prozentverständnis und -rechnung • Individuelle Schwerpunkte setzen in den Stufen des fachlichen und sprachlichen Lernpfads zu Prozenten (Einbezug der Beobachtungen zu 4 LV aus Distanzphase) • Anforderungen bzgl. Aufmerksamkeitssteuerung und metakognitiver Regulation identifizieren: Textaufgaben-Strategien zum Knacken von Prozentaufgaben • <i>Vorbereitung Distanzphase:</i> Sichtung des Unterrichtsmaterials zur Prozentrechnung
Distanzphase 3–4	• Planung und ggf. Start der Erprobung der inklusiven Unterrichtseinheit Prozente
S4 Job 3–5 zum Thema Prozente: Bzgl. 4 LV unterstützen bzw. fokussiert fördern & ins gemeinsame Lernen einbringen	• <i>Reflexion der Distanzphase:</i> Austausch über Planung und erste Erfahrungen zur Unterrichtseinheit • Fokussiertes Fördern der Verstehensgrundlagen und Sprachmittel für Prozente • Unterstützen des Arbeitsgedächtnisses und Fördern durch Automatisierung der Verstehensgrundlagen • Individuelle Schwerpunkte setzen und fokussiertes Fördern von Textaufgaben-Strategien zur Aufmerksamkeitssteuerung der Förderkinder • Differenzierte Schwerpunkte in Verstehensgrundlagen / Lernzielen und Sprache ins gemeinsame Lernen einbringen: Beispiele aus Unterrichtsgesprächen • <i>Vorbereitung Distanzphase:</i> Gruppenarbeiten zur Planung des Unterrichts
Distanzphase 4–5	• Erprobung der inklusiven Unterrichtseinheit Prozente
S5 Reflexion und Transfer	• <i>Reflexion der Distanzphase:</i> Austausch über Erfahrungen und Beobachtungen zur Unterrichtseinheit bzgl. aller fünf Jobs und vier Lernvoraussetzungen • Übertragung der für bedeutsam erachteten Ansätze auf neue Unterrichtseinheit

Abbildung 2: Struktur und Inhalte der fünfteiligen Matilda-Fortbildungsreihe (leicht adaptiert aus Prediger et al., 2020)

- Analyse einer Aufgabe bzgl. der mathematischen und sprachlichen Anforderungen (Anforderungen identifizieren)
- Diskussion sinnvoller differenzierter Lernziele für ausgewählte Lernende (differenzierte Schwerpunkte setzen)
- gegenseitiges Berichten über mögliche Förderpraktiken zu spezifizierten Schwerpunkten (fokussiert fördern)
- Analysieren eines kurzen Unterrichtsvideos bzgl. der Klarheit der Arbeitsaufträge (unterstützen)

- Planung einer Plenumsphase, um Verstehensgrundlagen und neu gelernte Inhalte argumentativ aufeinander zu beziehen (Lernvoraussetzung ins gemeinsame Lernen einbringen)

Die Fortbildungsaktivitäten konnten nicht nur träges Wissen generieren, sondern als Probehandeln gezielt auf die unterrichtlichen Jobs vorbereiten. Die eigene unterrichtliche Erprobung der Unterrichtseinheit mithilfe eines ausführlich gestalteten Materials ermöglichte darauf aufbauend, das Gelernte tiefgehend durchzuarbeiten und zu reflektieren (genauer beschrieben in Prediger et al., 2020). Dazu bot die 54-seitige Handreichung zu jeder Aufgabe nicht nur die gegenstandsbezogenen Hintergründe, sondern auch Tipps zu möglichen Praktiken aus dem Job-Ability-Framework (Prediger et al., 2019).

4. Evaluation des Matilda-Fortbildungskonzepts

4.1 Bereits berichtete Evaluationsergebnisse auf drei Ebenen

Die Evaluation des Matilda-Fortbildungskonzepts erfolgte auf drei Ebenen, wie Abbildung 3 zeigt. Die Fortbildungsbedarfe sowie Professionalisierungsprozesse von insgesamt $N = 82$ Lehrkräften wurden in drei Designexperimentzyklen und qualitativen Erhebungen durch Interviews, Unterrichts- und Fortbildungsvideographie ermittelt, um das inklusionsspezifische Expertisemodell auszuformulieren und in die Gestaltung der Fortbildung einzuspeisen. Auf Lernenden-Ebene wurde die Wirksamkeit des Fortbildungs- und Unterrichtskonzepts quantitativ untersucht.

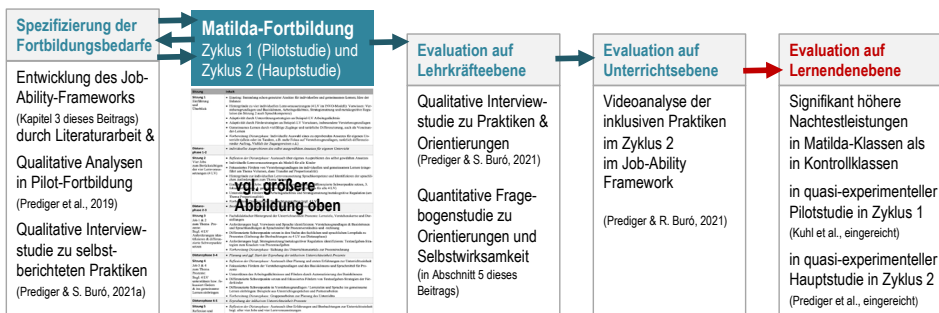


Abbildung 3: Qualitative und quantitative Evaluation der Matilda-Fortbildung auf drei Ebenen

Folgende Forschungs- und Evaluationsergebnisse wurden bereits andernorts berichtet:

- Die *Spezifizierung der Fortbildungsbedarfe* erfolgte im Zyklus 0 und 1 durch qualitative Videoanalyse der ersten Fortbildungen sowie durch qualitative Interviews mit Lehrkräften. Das dabei sukzessive herausgebildete Job-Ability-Framework

wurde zum Kern der schriftlichen Fortbildungshandreichung (vgl. Kapitel 3 und 4).

- Für die Evaluation auf *Unterrichtsebene* wurde das Job-Ability-Framework ebenfalls genutzt: In der Videoanalyse der inklusiven Praktiken von 25 Unterrichtsvideos aus 17 verschiedenen Klassen mit 22 Matilda-Lehrkräften wurden insgesamt 3862 Codes gesetzt, d.h. etwa dreimal pro Minute wurde einer der Jobs bzgl. einer oder mehreren Lernvoraussetzungen beobachtet, mit insgesamt 133 unterscheidbaren Praktiken. Die Aufmerksamkeitsfokussierung und das Arbeitsgedächtnis wurden am häufigsten berücksichtigt, die metakognitive Regulation am wenigsten. Allerdings tauchten Unterstützungspraktiken doppelt so häufig auf wie Förderpraktiken (33 zu 17 Prozent), ins gemeinsame Lernen wurden Lernvoraussetzungen selten eingebracht (Prediger & Buró, 2022). Damit zeigt sich einerseits, dass Lehrkräfte nach der Fortbildung ein breites Repertoire haben, andererseits auch relevante Einschränkungen.
- Diese Beobachtungen wurden durch die qualitative Interviewstudie auf *Ebene der Lehrkräfte* besser verstehbar: Einige Lehrkräfte tendierten noch immer dazu, gemeinsames Lernen als Lernen im Gleichschritt misszuinterpretieren, nicht aber unterschiedliche Lernstufen im Sinne des Voneinander-Lernens produktiv aufeinander zu beziehen, so dass individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden könnten (Prediger & Buró, 2021). Die Überbetonung der Unterstützungspraktiken gegenüber den Förderpraktiken wurde analytisch zurückgeführt auf eine kurzfristige Orientierung an Aufgabenbewältigung statt einer langfristigen Orientierung an Lernfortschritten.
- Trotz dieser Einschränkungen bei einigen Lehrkräften konnte auf *Lernendenebene* sowohl in Zyklus 1 als auch in Zyklus 2 die Wirksamkeit der Fortbildung und Unterstützung durch Unterrichtsmaterial und Handreichungen in zwei quasi-experimentellen Prä-Post-Designs mit $N = 204$ Lernenden und 25 Lehrkräften (in der Pilotstudie) und $N = 1191$ Lernenden und 57 Lehrkräften (in der Hauptstudie) nachgewiesen werden: In beiden Zyklen zeigten die Matilda-Klassen signifikant bessere Lernergebnisse zum Prozentverständnis im Nachtest als die Kontrollklassen mit vergleichbarem Vorwissen und Lernvoraussetzungen, die einen herkömmlichen Unterricht mit dem regulären Schulbuch erhielten. In den Regressionsmodellen zeigten sich β von 0.20 bis 0.33 zugunsten der Matilda-Intervention nach Kontrolle aller relevanten Lernvoraussetzungen (Kuhl et al., 2021b.; Prediger et al., i. V.; weitere Artikel in Vorbereitung). Die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts erwies sich vor allem bei Lernenden mit durchschnittlichem oder überdurchschnittlichem Vorwissen. Auch für die schwachen Lernenden höhere Lernzuwächse zu erzeugen, gelang nur einigen Lehrkräften. Positiv ist aber, dass die Zuwächse des Gros der Klasse nicht zu Lasten der schwachen Lernenden gingen.

4.2 Ergebnisse der quantitativen Fragebogenstudie auf Lehrkräfte-Ebene

Erstmalig berichtet werden hier Ergebnisse der quantitativen Prä-Post-Fragebogenstudie im Zyklus 2 zur Entwicklung der Einschätzungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte zum inklusiven Mathematikunterricht sowie zur Akzeptanz der Fortbildung und des Materials.

Von einer Wartekontrollgruppe und von insgesamt 23 Lehrkräften aus der Matilda-Gruppe konnten Fragebögen vor und nach der Fortbildung erfasst werden mit u. a. standardisierten Items zu:

- *Selbstwirksamkeitserwartungen* (z.B. „Ich kann Ideen entwickeln, um Materialien und Methoden im Unterricht an die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden anzupassen.“), da die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten entscheidend für die Auswahl der Jobs sein kann, denen sich eine Lehrkraft stellt (Schwarzer & Jerusalem, 2002).
- *Relevanzeinschätzungen*, insbesondere
 - *individuumsbezogene* Einschätzungen zum adaptiven Lehren (z.B. „Meine Unterrichtsinhalte zu adaptieren, so dass lernschwache Lernende daran arbeiten können, bedeutet für mich kognitive Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen.“)
 - *gegenstandsbezogene* Einschätzungen zu fachdidaktischen Qualitätsaspekten (z.B. „Für die Gestaltung von Materialien und Förderung für lernschwache Lernende sind vielfältige Visualisierungen wichtig, um die Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Formaten zu präsentieren.“)
 - *klassenbezogene* Einschätzungen zum gemeinsamen Lernen (z.B. „Für einen inklusiven Mathematikunterricht ist mir besonders wichtig, dass die Lernenden gemeinsam im Unterrichtsgespräch Lösungswege austauschen.“)

In der Auswertung der Vorerhebung zeigte sich dabei eine Korrelation der gegenstandsbezogenen und klassenbezogenen Einschätzungen von $r = .57$ ($p < .01$; $n = 23$), d.h. je relevanter Lehrkräfte fachdidaktisch gegenstandsbezogene Aspekte inklusiven Unterrichts einschätzten, desto relevanter werden auch Qualitätsaspekte des gemeinsamen Lernens eingeschätzt. In der Nacherhebung korrelierten auch die individuumsbezogenen Relevanzeinschätzungen zum adaptiven Lehren stärker mit den gegenstandsbezogenen Einschätzungen ($n = 23$; $r = .71$, $p < .01$) und klassenbezogenen Einschätzungen zum gemeinsamen Lernen ($n = 23$; $r = .51$, $p < .05$).

Zwischen Vor- und Nacherhebung zeigten sich in der Wartekontrollgruppe kaum Änderungen, bei den Matilda-Lehrkräften dagegen eine sichtbare Veränderung der Relevanzeinschätzungen in die intendierte Richtung (von $M_{\text{Vor}} = 170.22$ auf $M_{\text{Nach}} = 177.13$), die allerdings nicht signifikant wurde (mit $F_{\text{Zeit } (1,21)} = 2.85$, $p = .11$, $\eta^2 = .12$). Da sich die Effektstärke im oberen mittleren Bereich befindet, liegt die Vermutung nahe, dass vor allem die kleine Stichprobe ($n = 23$) eine Absicherung des Befunds verhindert hat.

Die *Selbstwirksamkeitserwartungen* der Matilda-Lehrkräfte wuchsen von der Vor- zur Nacherhebung (von $M_{\text{Vor}} = 36.61$ auf $M_{\text{Nach}} = 39.83$) mit mittlerem Effekt, nicht jedoch bei der Wartekontrollgruppe.

Informelle Zwischenevaluationen nach den jeweiligen Fortbildungssitzungen zur Akzeptanz weisen darauf hin, dass nach der ersten Fortbildungssitzung zwar einige Lehrkräfte den Input zum Teil zu theoretisch fanden, dennoch bereits ihre Aufmerksamkeit auf Verstehensgrundlagen, differenzierende Aufgabenformate umfokussierten, auch die Lernvoraussetzungen Sprachkompetenz, Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit gewannen an Relevanz. Daraus entstanden erste eigene Vorhaben für die Erprobungen, wie das vermehrte Nutzen offenerer Aufgabenformaten, verstehensunterstützende Visualisierungen einzusetzen und die eigene Sprachsensibilität zu beobachten. Im weiteren Verlauf rückte das gemeinsame Lernen bei einigen in den Fokus, bedeutsam blieben die Verstehensgrundlagen, die Verstehensförderung am Prozentstreifen und die Unterstützungspraktiken mit ressourcenschonenden Materialien, Instruktionen und Darstellungen.

Die ausführliche Handreichung und die Unterrichtsmaterialien wurden insgesamt mit positiver Tendenz beurteilt. Hervorgehoben wurde die Eignung des Unterrichtsmaterials für unterschiedliche Lernendengruppen der eigenen Klasse, der Fördernutzen des Prozentstreifens und die Nützlichkeit der aufgabenscharfen Tipps zu Praktiken in den Handreichungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts.

Insgesamt bestätigen die quantitativen Daten auf Lehrkräfte-Ebene damit die qualitativen Befunde, dass es einige Lernfortschritte gab, aber Expertise für die Komplexität inklusiven Unterricht über längere Zeit aufgebaut werden muss und in fünf Sitzungen nicht vollständig erreicht wurde.

5. Fazit und Ausblick

Im Matilda-Projekt konnte ein interdisziplinär angelegtes inklusives Fortbildungskonzept mit konkretisierender Unterrichtsreihe als lernwirksam für Lehrkräfte und Lernende nachgewiesen werden.

Dazu war zunächst entscheidend, den Fortbildungsgegenstand *inklusionsbezogene Expertise* für den Fachunterricht möglichst konkret zu spezifizieren und dabei fachdidaktische und sonderpädagogische Perspektiven zu individuums-, gegenstands- und klassenbezogenen didaktischen Anforderungen nicht additiv nebeneinander stehen zu lassen, sondern im Job-Ability-Framework einheitlich zu systematisieren und integrieren. Die Strukturierung über fünf Jobs ermöglicht eine handlungsnahe Aufbereitung. Die einheitliche Behandlung von vier fachdidaktisch und sonderpädagogisch relevanten Lernvoraussetzungen ermöglicht eine Parallelisierung der Jobs. Insgesamt belegt das Projekt die hohe Relevanz interdisziplinärer Zusammenarbeit auf Unterrichts- und Fortbildungsebene.

Am Beispiel einer Unterrichtsreihe wurden alle Praktiken zum Berücksichtigen heterogener Lernvoraussetzungen integrierend thematisiert. Die gemeinsame Erar-

beitung, individuelle Durchführung und angeleitete Reflexion der Erprobungserfahrungen erwiesen sich für die Aneignung relevanter Praktiken und den Ausbau produktiver Orientierungen als ausgesprochen fruchtbar. Die Lehrkräfte zeigten eine hohe Zustimmung zum erarbeiteten Unterrichtskonzept und integrierten zunehmend ihre zunächst getrennten Einschätzungen zu gegenstands- und individuumbezogenen Aspekten. Weitere fortgesetzte Fortbildungsbedarfe bestehen vor allem bzgl. der Dominanz der Unterstützungs- vor Förderpraktiken und der Schwierigkeiten der teilnehmenden Lehrkräfte, tatsächlich heterogene Lernvoraussetzungen in Phasen des gemeinsamen Lernens produktiv für das Voneinander-Lernen zu nutzen. Diese Ausbaubedarfe sollten in zukünftigen Projekten zur inklusionsbezogenen Fortbildungsforschung bearbeitet werden.

Gleichwohl sollten weitere Fortbildungsforschungsprojekte noch treffsichere Instrumente entwickeln, um die Erfassung der Praktiken, Orientierungen und Kategorien der Lehrkräfte auf Basis der qualitativen Ergebnisse auszuschärfen und inhaltlich valide auszugestalten. Dadurch soll die Weiterentwicklung der Expertise der Lehrkräfte auch quantitativ differenzierter und veränderungssensitiver erfassbar werden.

Insgesamt hat das Forschungsprojekt nicht nur Belege für die Wirksamkeit des Matilda-Fortbildungs- und Unterrichtskonzepts erbracht, sondern auch für dessen gute Implementierbarkeit. Die Fortbildung der Lehrkräfte durch Workshops und Material fand unter ökologisch validen Bedingungen statt, so dass die Matilda-Fortbildungsreihe und die Unterrichtsreihe auch ohne Anbindung an ein Forschungsprojekt und unter Alltagsbedingungen umgesetzt werden können, zumal die Handreichung und die Unterrichtsreihe als Open Educational Resources zur Verfügung stehen. Daher laden wir herzlich dazu ein, mit den Konzepten in Zukunft weiterzuarbeiten und Studien zur unabhängigen Replikation der Befunde durchzuführen.

Literatur

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C. & Adams, A. M. (2005). Working memory and special educational needs. *Educational and Child Psychology*, 22, 56–67.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Bruder, R., Linneweber-Lammerskitten, H. & Reibold, J. (2015). Individualisieren und differenzieren. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 513–534). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8_19
- Dochy, F. J. R. C. (1990). Instructional implications of recent research and empirically-based theories on the effect of prior knowledge on learning. In J. M. Pieters, K. Breuer & P. R. J. Simons (Hrsg.), *Learning environments* (S. 339–356). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-84256-6_26
- Häsel-Weide, U. (2017). Inklusiven Mathematikunterricht gestalten. In J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger & S. Ruwisch (Hrsg.), *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen* (S. 17–28). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16903-9_2
- Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (2013). Mathematiklernen im Spiegel von Heterogenität und Inklusion. *Mathematik differenziert*, 4(2), 6–8.

- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties. *Learning und Instruction*, 19, 513–526. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.10.002>
- Kuhl, J., Hecht, T. & Euker, N. (2016). Grundprinzipien des Unterrichts und der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung. In J. Kuhl & N. Euker (Hrsg.), *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (S. 39–64). Bern: Hogrefe.
- Kuhl, J., Hecht, T., & Vossen, A. (2021a). Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten. In J. Kuhl, A. Vossen, N. Hartung & C. Wittich (Hrsg.), *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Grundschule* (S. 40–49). München: Ernst Reinhardt.
- Kuhl, J., Prediger, S., Schulze, S., Wittich, C., & Pulz, I. (2021b, online first). Inklusiver Mathematikunterricht in der Sekundarstufe – Eine Pilotstudie zur Prozentrechnung. *Unterrichtswissenschaft*. doi.org: 10.1007/s42010-021-00125-8
- Maccini, P., Mulcahy, C. A. & Wilson, M. G. (2007). A follow-up of mathematics interventions for secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 58–74. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00231.x>
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, I. Niedieck & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg in das Gemeinwesen* (S. 235–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser Opitz, E. (2013). *Rechenschwäche/Dyskalkulie. Theoretische Klärungen und empirische Studien an betroffenen Schülerinnen und Schülern* (2. Auflage). Bern: Haupt.
- Pöhler, B., Prediger, S. & Strucksberg, J. (2018). *Prozente verstehen – Inklusive Unterrichtseinheit in Basis- und Regelfassung*. Open Educational Ressource. Dortmund: Technische Universität/DZLM. Verfügbar unter: <http://sima.dzlm.de/um/7-001>
- Prediger, S. & Buró, S. (2021). Selbstberichtete Praktiken von Lehrkräften im inklusiven Mathematikunterricht – Eine Interviewstudie. *Journal für Mathematikdidaktik*, 42(1), 187–217. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00172-1>
- Prediger, S. & Buró, R. (2022). Fifty ways to work with students' diverse abilities? A video study on inclusive teaching practices in secondary mathematics classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1925361>
- Prediger, S. & Schink, A. (2014). Verstehensgrundlagen aufarbeiten im Mathematikunterricht – fokussierte Förderung statt rein methodischer Individualisierung. *Pädagogik*, 66, 21–25.
- Prediger, S. (2019). Investigating and promoting teachers' pathways towards expertise for language-responsive mathematics teaching. *Mathematics Education Research Journal*, 31(4), 367–392. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00258-1>
- Prediger, S., Kuhl, J., Büscher, C. & Buró, S. (2020). Mathematik inklusiv lehren lernen: Entwicklung eines forschungsbasierten interdisziplinären Fortbildungskonzepts. *Journal für Psychologie*, 28(2), 288–312. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-288>
- Prediger, S., Kuhl, J., Schulze, S., Pulz, I., Wittich, C., Ademmer, C., & Büscher, C. (in Vorbereitung). Enabling teachers to provide access to mathematics understanding for all – A quasi-experimental field trial.
- Prediger, S., Strucksberg, J., Ademmer, C., Pöhler, B., Kuhl, J., Wittich, C., Pulz, I. & Schulze, S. (2019). *Matilda-Handreichung zum inklusiven Prozente-Unterricht*. Open Educational Ressource aus dem Projekt Mathematik inklusiv lehren lernen. Dortmund: Technische Universität/DZLM. Verfügbar unter: <http://sima.dzlm.de/um/7-001>

- Riegert, J., Rink, R. & Wachtel, G. (2017). Mathematik mit heterogenen Lerngruppen. In J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger & S. Ruwisch (Hrsg.), *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen* (S. 177–184). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16903-9_15
- Schulz, A. & Wartha, S. (2012). *Rechenproblemen vorbeugen*. Berlin: Cornelsen.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 44, 28–53.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In D. R. Olson & N. Torrance (Hrsg.), *The Cambridge handbook of literacy* (S. 112–133). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. S. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 854–867.
- Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 31, 161–181.
- Wittmann, E. (1995). Aktiv-entdeckendes und soziales Lernen im Rechenunterricht. In G. N. Müller & E. Ch. Wittmann (Hrsg.), *Mit Kindern rechnen* (S. 10–41). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.

Professionalisierung für inklusiven Mathematikunterricht

Interdisziplinäre Seminarkonzeption zur reflexiven Professionalisierung angehender Mathematik Lehrkräfte in der Sekundarstufe

Zusammenfassung

Die Qualifizierung von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht erfordert in allen Phasen der Lehrer:innenbildung vernetzte Angebote, die dazu anregen, fach- und inklusionsdidaktisches Wissen zu vertiefen, zu verflechten und mit Bezug auf die Unterrichtspraxis zu reflektieren. Im Beitrag werden Seminarmodule vorgestellt, die mit Blick auf die erste Phase der Mathematiklehrer:innenbildung für die Sekundarstufe entwickelt wurden. Es fließen Erkenntnisse und Produkte aus Interviews mit Expert:innen und Noviz:innen des inklusiven Mathematikunterrichts ein, die im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts *Inklusiver Mathematikunterricht – Noviz:innen und Expert:innen – IMaGINE* gewonnen wurden.

Nach einer kurzen Beschreibung der Ausgangslage und der Ziele des Projekts fokussiert der Beitrag die entwickelten Produkte, ihre Konzeptionsprinzipien, die konkrete hochschuldidaktische Ausgestaltung, Einsatzmöglichkeiten und Erfahrungen aus ersten Erprobungen.

Schlüsselworte: Professionalisierung, Lehrer:innenbildung, Fachdidaktik, inklusiver Mathematikunterricht, Reflexion

Abstract

The qualification of teachers for inclusive mathematics education requires interlinked program options in all phases of teacher education, which intend to deepen and interweave subject and inclusion-related didactic knowledge and reflect it in relation to teaching practice. The paper presents seminar modules developed with the first phase of secondary mathematics teacher education in mind. It incorporates findings and products from interviews with experts and novices in inclusive mathematics education, as part of the BMBF-funded project IMaGINE.

After situating the project and describing its aims, the article focuses on the developed products, their design principles, the concrete arrangement, possible applications and experiences from initial trials.

Keywords: Professionalisation, teacher education, subject didactics, inclusive mathematics education, reflection

1. Ziele des Projekts

Lehrpersonen stehen aktuell insgesamt unter dem Anspruch, ihren Unterricht inklusionsbezogen weiterzuentwickeln. Dabei ist dieser in der Sekundarstufe vor allem durch ausdifferenzierte Fächerstrukturen mit den jeweiligen Fachkulturen geprägt, die auch die erste und zweite Phase der Lehr:innenbildung prägen (Cramer, König, Rothland & Blömeke, 2020, S. 14). Für einen inklusionsorientierten Unterricht ist es jedoch erforderlich, die spezifischen fachlichen und fachdidaktischen Wissensbe-

stände mit pädagogischen sowie allgemein- und inklusionsdidaktischen Überlegungen sinnhaft zu verflechten (Leuders & Prediger, 2020). Denn es gilt, den Unterricht sowohl fachdidaktisch fundiert zu gestalten als auch die Heterogenität der Lernenden und deren fachliche und personale Entwicklung zu beachten, sodass individuelle mit gemeinsamen Lernprozessen verknüpft werden (Häsel-Weide & Nührenbörger, 2017; Seitz, 2020).

Zum Aufbau einer derartigen Expertise bedarf es der (reflexiven) Vermittlung zwischen unterschiedlichen Wissensvorräten wie pädagogischem, fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen und reflektierter Praxiserfahrung, um entsprechende spezifische Handlungspraktiken entwickeln zu können (Terhart, 2011; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Die unterschiedlichen Wissensformen sind in Verflechtung zueinander aufzubauen und reflexiv miteinander in Beziehung zu sehen (Abb. 1).

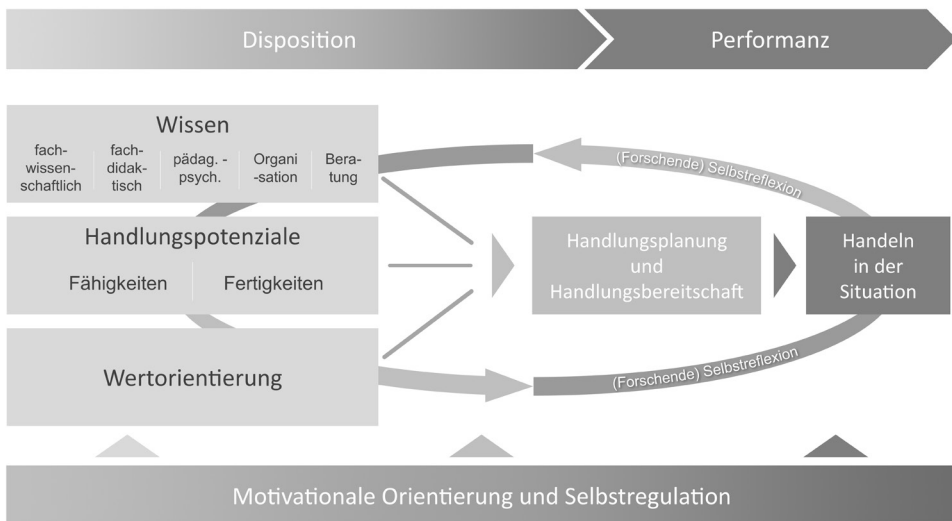


Abbildung 1: Verknüpfungsmodell der Professionalisierung inklusionsbezogenen Handelns von Lehrpersonen (Reis & Seitz, 2019; Reis, Seitz & Berisha-Gawlowski, 2020)

Der Aufbau von Handlungswissen hängt, dies wird damit deutlich, eng mit den Erfahrungs- und Vernetzungsmöglichkeiten zusammen, die (angehende) Lehrpersonen in Studium und Praxisphasen machen. Inklusionsbezogene berufliche Erfahrungen in der Sekundarstufe sind dabei in Deutschland allerdings vor allem dadurch geprägt, dass der auf internationaler Ebene vereinbarte strukturelle Ausbau inklusiver Schulen bis auf wenige Ausnahmen strukturkonservativ innerhalb eines stratifizierten Schulsystems erfolgt (Amrhein, 2011; Döbert & Weishaupt, 2013) und auf Bundeslandebene vielfach abgeschwächt oder gar verhindert wird (Seitz, Hamisch, Kaiser, Slodczyk & Wilke, 2020; MfSB, 2018; 2020). Zudem ist die universitäre Lehrer:innenbildung bis auf wenige Ausnahmen (Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Seitz, 2011) weiterhin durch die tradierten Lehramtstypen eines segregierenden

Schulsystems strukturiert (Terhart, 2020). Hieraus ergeben sich zahlreiche Friktionen – so nehmen sowohl Studierende als auch erfahrene Lehrpersonen vielfach die Qualitätsanforderungen und konzeptionellen Wissensgrundlagen der Inklusionsforschung als nicht anschlussfähig an Praxiserfahrungen in Schulen wahr (Lau, Heinrich & Lübeck, 2019; Seitz, 2018). Diese Erfahrungen sind jedoch bedeutungsvoll für die Dispositionen von (angehenden) Lehrpersonen, die sich entlang von Wissenserwerb *und* Erfahrung bzw. deren forschend-reflexiver Verknüpfung als Handlungswissen entwickeln (Abb. 1). Dabei wirkt sich das wechselseitige Zusammenspiel von Wissen, Handlungspotenzial und Wertorientierung auf die jeweilige Situationswahrnehmung und -analyse aus, woraus die situative Handlungsfähigkeit resultiert (Kaiser, Seitz & Slodczyk, 2020).

In der konkreten Ausgestaltung inklusiven Mathematikunterrichts können Lehrpersonen einerseits auf die – fast ausschließlich allgemeindidaktisch angelegten – Wissensbestände und Konzepte der Integrations- und Inklusionsforschung zurückgreifen (Seitz, 2006; 2020) sowie andererseits auf fachdidaktisch spezifizierte (Häsel-Weide, 2017). Diese sind bislang insgesamt immer noch wenig aufeinander bezogen, denn inklusionspädagogische Ansätze sind weiterhin wenig fachlich ausgestaltet (Seitz & Simon, 2021) und mathematikdidaktische nur zum kleinen Teil inklusionspädagogisch und -didaktisch reflektiert (Hackbarth & Martens, 2018; Häsel-Weide, Seitz, Wallner, Wilke & Heckmann, 2021).

Die im Rahmen des Projekts „Inklusiver Mathematikunterricht – Noviz:innen und Expert:innen“ (IMaGINE)¹ entwickelten Seminarmodule zur universitären Lehrer:innenbildung stellen angesichts dieser Unverbundenheiten und Divergenzen insofern einen Gegenentwurf dar, der explizit auf die Vernetzung von fachdidaktischen mit allgemein- bzw. inklusionsdidaktischen Wissensfacetten setzt und Studierende schon in dieser Phase zu einer kritischen Reflexion von Unterrichtssituationen und hier verorteten Praktiken der Verknüpfung von Gemeinsamkeit und Individualisierung anzuregen sucht. Sie greifen dabei auf Erkenntnisse zurück, die in Interviews mit Expert:innen und Noviz:innen zur Professionalisierung für inklusiven Mathematikunterricht gewonnen wurden (Seitz et al., 2020; Häsel-Weide et al., 2021).

Die Module richten sich primär an angehende Lehrpersonen eines sekundarstufenbezogenen Lehramts mit dem Fach Mathematik, d.h. an Studierende des Lehramts Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschule bzw. Gymnasium/Berufskolleg sowie ferner des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung². Durch die forschungsbasierte und aufeinander abgestimmte, aber nicht ihrer Eigenlogiken der beteiligten Disziplinen beraubte, hochschuldidaktische Konzeption in den Studienanteilen der Bildungswissenschaften und der Mathematikdidaktik soll dabei ein Beitrag zur relationierten Kohärenz (Cramer, 2020, S. 271) in Bezug auf die Vernetzungsaufgabe und somit zur Professionalisierung geleistet werden.

1 Gefördert durch das BMBF, Kennzeichen 01NV1736.

2 Studierende des Lehramts Sonderpädagogische Förderung in NRW müssen verpflichtend das Fach Mathematik bzw. mathematische Grundbildung oder das Fach Deutsch bzw. sprachliche Grundbildung wählen.

2. Grundlagen der Konzeption

Für die konzeptionelle Gestaltung inklusiven (Mathematik)Unterrichts sind curriculare und soziale Teilhabe und Mitbestimmung (participation) sowie individuell abgestimmte hohe Leistungsanforderungen (achievement) zentrale Elemente (Prengel, 2017; Seitz, 2020). Inklusiver (Mathematik)Unterricht richtet sich reflexiv an dem wahrgenommenen Verhältnis aus Gleichheit und Differenz der Schüler:innen einer Lerngruppe aus, begegnet ihren unterschiedlichen Ideen, Vorstellungen und Erfahrungen wertschätzend (Booth & Ainscow, 2017) und sucht diese unter der Fragestellung verbindender und kommunikativer Elemente mit gegenstandsbezogenen Analysen zu verbinden. Die fachdidaktische Perspektive nimmt ihren Ausgangspunkt in inhaltlichen Planungsfragen und erschließt von hier aus das Verhältnis von Lernenden und Gegenständen (Häsel-Weide & Prediger, 2017; Ritter, 2021).

Übergreifendes Ziel sind dabei Lernangebote, die es allen Schüler:innen ermöglichen, auf der Basis ihrer geteilten Zugangsweisen und individuell unterschiedlichen Fähigkeiten und Erfahrungen das Lernen mitzugestalten. Dazu werden fachliche Lernangebote entwickelt, die auch auf der Mikro-Ebene des Unterrichts sowohl Partizipation als auch verschiedene Zugangsweisen und Verstehensniveaus ermöglichen. Inklusiver (Mathematik-)Unterricht zielt somit im Unterrichtsvollzug schüler:innenbezogen auf universelle Gemeinsamkeiten, geteilte Zugangsweisen und (Vor-)Erfahrungen, um auf diesem Weg die im Unterricht verhandelte Frage- oder Problemstellung mit Komplexität auszustatten und individuell bedeutungsvolles Lernen zu ermöglichen (Seitz, 2020).

Hierfür eignen sich, wie gezeigt werden konnte, vor allem offene Aufträge und natürlich differenzierende Aufgaben (Pfau & Winter, 2008; von der Groeben, 2013; Hengartner, Hirt & Wälti, 2010; Häsel-Weide, 2017; Seitz, 2012) sowie Konzepte, die mit aufeinander bezogenen Aufgaben und individuellen Vertiefungen arbeiten, um immer wieder Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten der Partizipation zu bieten. Eine spezifische Herausforderung der konkreten Gestaltung und Umsetzung inklusiven Mathematikunterrichts besteht in der Frage danach, wie und unter welchen Prämissen mit den normativen Erwartungen an die Aneignung des Gegenstands umgegangen wird (Schöttler, 2019). Dabei scheinen ein lernförderlicher Umgang mit der Vielfalt der Kompetenzen der Lernenden und die damit einhergehenden Anforderungen an Differenzierung Lehrpersonen in der Sekundarstufe Schwierigkeiten zu bereiten (Amrhein, 2011), was auf ein allgemeines Professionalisierungsproblem verweist, das nicht erst mit der Anforderung inklusiver Ausgestaltung der Praxis entsteht.

In unserer Studie konnten wir zeigen, dass Lehrpersonen mit langjähriger Expertise im inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe eine besonders gelungene Stunde als ein fachlich produktives Miteinander aller Lernenden charakterisieren, was einen inhaltlich ertragreichen Diskurs durch Schüler:innen mit differierenden Lernausgangslagen beinhaltet (Häsel-Weide et al., 2021; Seitz et al., 2020). Neben so als positiv und gelungen erlebten Situationen berichten die Lehrkräfte aber auch, dass eine derartige Gestaltung nicht durchgehend gelingt und insbesondere in höhe-

ren Klassen aufgrund unterschiedlicher Themen bezogen auf die curricularen Vorgaben als schwierig angesehen wird. Ebenso wird z. T. als Herausforderung geschildert, dass wegen mangelnder personaler, zeitlicher und räumlicher Ressourcen nur unzureichend auf fehlende, aber für fachlich ertragreiches Lernen notwendige Lernvoraussetzungen eingegangen werden kann und nicht ausreichend herausfordernde Angebote gemacht werden können.

Inklusiver Unterricht im oben skizzierten Sinne stellt folglich auch für Lehrpersonen eine gelungene Umsetzung von qualitativ gutem Unterricht dar, gelingt zumindest punktuell und stellt Anforderungen sowohl an die Ressourcen als auch an die Expertise von Lehrer:innen. Denn es gilt, den Mathematikunterricht differenziert zu gestalten, den Gegenstand in seiner fundamentalen Idee zu durchdringen und hierbei bedeutungsvolles Lernen zu ermöglichen, in Form von geeigneten Aufgaben lernförderliche Angebote zu machen, die Lernprozesse zu begleiten und das Lernen zu dokumentieren. In die didaktische Ausgestaltung von Unterricht ist somit die Leistungsrückmeldung prozessual eingebunden und als kommunikative und partizipative Praxis substantieller Teil desselben (Prenzel, 2017; Bohl, 2009; Winter, 2018).

So begründet stellen wir aus diesem komplexen Geflecht an Handlungsanforderungen bezogen auf die Professionalisierung die Aspekte „Aufgaben“ und „Leistung“ in den Mittelpunkt unserer Betrachtung.

Professionalisierung im Umgang mit Aufgaben im inklusiven Mathematikunterricht

Aufgaben nehmen bei der Gestaltung des Mathematikunterrichts eine zentrale Rolle ein (Bromme, Seeger & Steinbring, 1990), da sich in ihnen der (gemeinsame) Gegenstand konkretisiert, sie Lernprozesse initiieren und ihr methodischer Einsatz die Art und Weise der (Zusammen)Arbeit steuert (Hammer, 2015). Aufgaben realisieren das mathematische Wissen im Unterricht und sie sind bedeutsam für die Organisation der Wissenserwerbsprozesse im Unterricht. Letztere aber unterliegen selbst einer eigenen Dynamik und Logik und sind von einer Vielzahl von Komponenten abhängig, die diese beeinflussen (Bromme et al., 1990). Auswahl, Modifikation und Gestaltung des Unterrichts mit Aufgaben sprechen somit zentrale Aspekte des professionellen Wissens und Handelns an, z. B. das Wissen über Kriterien für substantielle Aufgabenformate, Darstellungsmodi oder (natürliche) Differenzierung, aber auch zu Lernvoraussetzungen, kritischen Stellen und diskursiven Zugänglichkeiten und Umsetzungsmöglichkeiten. Dabei erzeugt nicht die Summe der einzelnen Aspekte die Expertise, sondern deren reflektierte Vernetzung.

Vorliegende Forschungsergebnisse zu diesen Zusammenhängen zeigen, dass Lehrpersonen fachdidaktische und inklusionspädagogische Konzeptionen nicht immer produktiv verknüpfen, sondern die Verbindungen fragmentarisch bleiben oder in Widerspruch zueinander stehen (Prediger & Buró, 2020). Bohlmann und Dixel (2019) kommen in ihrer Studie zur Analyse von Praxismaterialien für den inklusiven Mathematikunterricht hinsichtlich inklusionspädagogischer und mathematikdidaktischer Aspekte zu dem Schluss, dass Studierende beide Aspekte berücksichtigen; das methodische Vorgehen erlaubt jedoch keine Rückschlüsse dazu, inwiefern dies additiv oder aufeinander bezogen erfolgt.

Unsere Analysen zeigen nun hier anknüpfend, dass die von uns befragten Expert:innen Wissen aus verschiedenen Facetten in Bezug auf den Einsatz von Aufgaben im Mathematikunterricht heranziehen, sich die explizite Vernetzung allerdings nicht durchgehend in den Aussagen der Lehrpersonen findet. Vor allem gegenstandsspezifische Argumentationen und eine genaue Analyse der Zusammenhänge zwischen dem fachlichen Gegenstand, den Voraussetzungen und den Möglichkeiten eines fachlichen Diskurses im Unterricht bei unterschiedlichen Zugängen erweist sich als anspruchsvoll (Häsel-Weide et al., 2021). Darauf ist demnach in Qualifizierungsangeboten besonders zu achten.

Professionalisierung im Umgang mit Leistungen im inklusiven Mathematikunterricht

Bei der Dokumentation von Lernen und Leistung besteht eine spezifische Herausforderung dahingehend, über dieselbe unweigerlich Leistungsdifferenz herzustellen (Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein 2015), sie jedoch nicht als solche festzuschreiben. Der alltägliche Mathematikunterricht ist dabei geprägt von Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen bezogen auf die Kriterien und Normen an denen mathematisches Wissen gemessen wird (Gellert & Hümmer, 2008). Angehende Lehrpersonen sehen sich somit in der konzeptionellen Anforderung, Leistungsbeurteilung pädagogisch professionell und damit partizipativ und prozessorientiert zu gestalten, während Leistungsbewertung in der Sekundarstufe strukturell bedingt weiterhin mit machtvollen Selektions- und Ausschlussentscheidungen und hierüber justifizierten ungleichen Zugängen zu weiterführenden Bildungskarrieren und Anschlusschancen verknüpft ist (Jürgens & Lissmann, 2015; van Ackeren & Kühn, 2017), was mit summativen Verfahren klarer abzubilden scheint, jedoch Partizipation effektiv verhindert. Methoden und Verfahrensweisen für die Umsetzung partizipativer und prozessorientierter Verfahren liegen somit zwar vor (Winter, 2018), sind jedoch empirisch noch kaum aus dem Blickwinkel inklusiver Didaktik erschlossen worden (Holder & Kessels, 2019).

Unsere Befunde hierzu zeigen zusammenfassend, dass Lehrpersonen mit Expertise für inklusiven Mathematikunterricht in der Sekundarstufe bestrebt sind, die Leistungsfähigkeit aller Lernenden anzuerkennen und (wieder)herzustellen, da diese in ihrer Wahrnehmung oftmals mit negativen Selbstwahrnehmungen in Bezug auf das Fach Mathematik einhergehen und/oder nicht anschlussfähig sind an die curricularen Vorgaben zu Wissensbeständen. Leistungen im Mathematikunterricht werden dabei nicht als reine Darlegung von Wissen in Prüfungssituationen verstanden, vielmehr wird einem prozessbezogenen Leistungsverständnis gefolgt, in das individuelle Stärken und Spezifika einfließen (Seitz et al., 2020; Seitz & Wilke, 2021).

Dabei zeigen sich in den daran anschließenden Handlungspraktiken der Lehrkräfte Divergenzen. So nutzen Teile der Befragten Mechanismen der inneren und äußeren Differenzierung und lassen dadurch die Anpassung an schulische und administrative Vorgaben zum zentralen Element der Leistungsbeurteilung werden. Andere setzen sich pädagogisch reflektiert bewusst über administrative Vorgaben und deren schulische Wendungen hinweg, wenn diese für das Lernen und Leisten der Schüler:innen als hinderlich erlebt werden und nutzen entsprechende Gestaltungs-

spielräume. In diesem Kontext brauchbarer Illegalität (Luhmann, 1987) wird der Fortschritt der Lernenden primär unter einer kriterial-individuellen Bezugsnorm (Prengel, 2017) betrachtet, was den Lehrpersonen eine pädagogisch konsistente individuelle Förderung aller Lernenden auch unter den dysfunktionalen Vorgaben unterschiedlicher Curricula ermöglicht (Seitz & Wilke, 2021, Seitz et al., 2020).

3. Professionalisierung für inklusiven Mathematikunterricht im universitären Studium

Die empirischen Befunde unserer Untersuchung wurden konzeptionell gewendet zu einer hochschuldidaktischen Rahmenkonzeption für Seminarmodule in der Mathematikdidaktik und den Bildungswissenschaften. Grundlegend hierfür war der Gedanke, die reflexive Verflechtung von Zugängen und Wissensfacetten aus beiden Studienanteilen nicht nur selbst zu konzipieren, sondern diese auch den Studierenden als Teil ihres Professionalisierungsprozesses für inklusiven Mathematikunterricht bewusst zu machen.

Als konkrete Produkte wurden (vertonte) Präsentationen von empirischem Material und hier anknüpfende, digital aufbereitete Aufträge erstellt, in denen die spezifischen Erkenntnisse aus den empirischen Analysen mit deren Theoretisierung verwoben wurden. Dabei zeigte sich vor allem der Befund, dass Lehrpersonen mit Expertise keine homologen Deutungen und Handlungsstrategien schildern, als gewinnbringend für die Konzeption der Materialien und der Seminarmodule, da die divergierenden Ausführungen ein zusätzliches Reflexionsmoment bilden.

Auch wenn die Module für den Einsatz in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung konzipiert wurden, können sie durch ihre modulare Struktur leicht an Anforderungen der zweiten und dritten Phase angepasst werden und durch ihre Grundprinzipien zu einer (weiteren) Verflechtung und reflexiven Anbindung einen Beitrag zur Professionalisierung leisten.

3.1 Grundprinzipien

Professionalisierung ist kein eindimensionaler Prozess, der auf der Rezeption von unverbundenen Inhalten aufbaut. Die spezifische Professionalität für inklusiven Mathematikunterricht setzt sich vielmehr über die reflexive Verknüpfung von (inklusions-)pädagogischem und -didaktischem, fachlichem und fachdidaktischem Wissen zusammen (Baumert & Kunter, 2011). Dies schließt auch implizite Wissensanteile ein (Neuweg, 2020), die aus praxeologischer Sicht auch als handlungsleitende Orientierungen verstanden werden (Bohnsack, 2017). Diese professionalisierungstheoretischen Perspektiven wurden bislang kaum verbunden (Kaiser, et al., 2020), sind aber für fachdidaktisch und allgemeindidaktisch reflektiertes professionelles Handeln hochrelevant. Diesem Gedanken folgend orientieren wir uns bei der Konzeption an den folgenden handlungsleitenden Prinzipien.

Interdisziplinarität: Verbindung von Fach- und inklusiver Didaktik

Hochschuldidaktische Konzeptionen erfordern einerseits innerfachliche und fachdidaktische Fragestellungen und andererseits Fragen nach der allgemeindidaktischen bzw. inklusionsdidaktischen Gestaltung von Unterricht, die es aus der jeweiligen Perspektive zu beleuchten und zu vernetzen gilt. Spezifisch ertragreiche Professionalisierungsmomente für (angehende) Lehrkräfte liegen dabei etwa darin, Synchronizitäten und Divergenzen zwischen diesen zu erkennen und zu reflektieren. So liegen, wie oben aufgezeigt, inklusionsdidaktisch begründet sowohl allgemein- als auch fachdidaktisch hinterlegte Überlegungen zur Gestaltung von Aufgaben sowie zum Umgang mit Schüler:innenleistungen vor, diese sind aber im Diskurs noch kaum aufeinander bezogen. Daher befassen sich die Seminare inhaltlich mit identischen Fragen zur Gestaltung von Aufgaben, der Einbindung individueller Profile und der Analyse/Beurteilung von Leistungen aus der Perspektive inklusiver Didaktik bzw. mathematikdidaktischer Perspektive.

Verflechtung von Professionalisierungsfeldern

Die beiden Qualifizierungsaufgaben der Unterrichtsgestaltung mit Aufgaben und der Leistungsbewertung sind in der Konzeption insofern miteinander verflochten, als dass das gleiche didaktische wie auch empirische Material aus unterschiedlichen Professionalisierungsperspektiven bearbeitet wird und so einer übergreifenden Reflexion zugänglich gemacht werden kann. Dabei sind die verschiedenen Seminar-sitzungen so aufeinander abgestimmt, dass diese frei miteinander kombinierbar sind und somit die beiden Perspektiven zum jeweiligen Gegenstand miteinander verbunden werden können.

Lernanlässe zu einem zentralen fachlichen Gegenstand

Die oben genannten Prinzipien wurden am Gegenstand „Brüche“, einem für die Sekundarstufe zentralen Inhaltsbereich (Padberg & Wartha, 2017), konkretisiert. Aus diesem Bereich wird exemplarisch eine zentrale Aufgabenstellung in den Mittelpunkt des Seminars gestellt. Diese wird zunächst in Bezug auf fachdidaktische und inklusionsdidaktische Aspekte hin analysiert, diskutiert und variiert. Im zweiten Schritt dienen Unterrichtsvideos aus der kooperativen Bearbeitung der Aufgabe im inklusiven Unterricht als Gegenstand der Beobachtung und Analyse der Lern- und Interaktions- und Leistungsrückmeldungsprozesse. Statt also auf eine Breite an Gegenständen und eine Vielfalt an Aufgaben zu setzen, wird hier eine intensive Auseinandersetzung mit einer exemplarischen Aufgabenstellung in unterschiedlicher Gestalt zum konkreten Lern- und Reflexionsanlass.

Anregung reflexiver Momente über das Handeln und die institutionellen Gelegenheiten
Situationsbezogenes Handeln auf der Ebene der Performanz kann über forschend-reflexive Prozesse an die Dispositionen der (angehenden) Lehrpersonen rückgebunden werden. Die Professionalisierung angehender Lehrer:innen ist damit mit Prozessen der Reflexion zu verbinden (te Poel & Heinrich, 2020). Für die ausgearbeitete

Seminarkonzeption wurden exemplarisch drei unterschiedliche Reflexionsanlässe herangezogen.

- a) Unterrichtsdokumente und -videos werden genutzt, um mögliche Zugänge, Differenzierungsmöglichkeiten, Hürden und unterrichtliche Interaktionsprozesse zu analysieren und zu reflektieren. Dabei werden die gleichen Videovignetten eingesetzt, die auch in den Interviews mit den Lehrkräften als erzählgenerierendes Moment verwendet wurden (Häsel-Weide et al., 2021; Seitz et al., 2020). Videovignetten erlauben es, die gleiche Situation gezielt aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten (Krammer, 2020), was ein facettenreicheres Bild des von Simultaneität geprägten Unterrichtsgeschehens ohne Handlungsdruck ermöglicht.
- b) Selbstreflexionen, eigene Einschätzungen und der Austausch mit Peers dienen dem Bewusstwerden und der Weiterentwicklung von Dispositionen und werden als Strukturelemente deutlich gemacht.
- c) Dichte Passagen aus den Interviews mit den Lehrpersonen werden als Spiegel und Erweiterung der eigenen Einschätzungen und Überlegungen herangezogen. Im Abgleich und in Abgrenzung zu den Aussagen von erfahrenen Lehrpersonen und anderen Noviz:innen kann die eigene Position und Haltung, aber auch die Tiefe des eigenen Verstehens reflektiert werden. Die Aussagen der Lehrpersonen dienen der „Befremdung des eigenen Blicks“ (Häcker, 2019, S. 93) und machen so die spezifische Kultur der Professionalisierungsprozesse deutlich.

3.2 Aufbau der Seminarmodule

Die Seminarmodule sind in drei Etappen aufgebaut, die zentrale Aspekte der fokussierten Schwerpunkte Aufgaben bzw. Leistungen im inklusiven Mathematikunterricht thematisieren. Im Sinne eines Baukastens können je nach Einsatz entweder alle sechs Einheiten in Vernetzung von Bildungswissenschaften und Mathematikdidaktik eingesetzt oder ein Schwerpunkt gewählt werden, der aber durch den gemeinsamen Gegenstand und die Produkte/Lernanlässe aus dem inklusiven Mathematikunterricht immer noch Verflechtungs- und Verzahnungsmöglichkeiten bietet. Ein solches Vorgehen wurde in der Pilotierung gewählt, um zunächst die Schwerpunkte Aufgaben und Leistung besser fokussieren zu können. Auch ein Einsatz einzelner, verflochtener Paare ist möglich, wobei sich hier vor allem der erste und ggf. der letzte Block anbieten.

Tabelle 1: Übersicht Module

Schwerpunkt Mathematikdidaktik AUFGABEN	Schwerpunkt inklusive Didaktik LEISTUNG
Aufgabenauswahl mit Blick auf fachdidaktische Differenzierungskonzeptionen	Aufgabenauswahl aus allgemeindidaktischer Perspektive
Ausgehend von den Vorkenntnissen und Einschätzungen der Studierenden werden Kriterien für die Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts (mit Aufgaben) formuliert, gegenübergestellt und diskutiert. Dabei werden verschiedene mathematikdidaktische Vorschläge (Häsel-Weide & Nührenbörger, 2015; Leuders & Wittman, 2017; Scherer, 2015) aufgegriffen sowie Gestaltungskriterien aus allgemeindidaktischer Perspektive (Seitz, 2020; von der Groeben, 2013) zu Einschätzungen von Expert:innen in Beziehung gebracht und entsprechend reflektiert.	
Variation und Adaption von Aufgaben mit Blick auf individuelle Profile und Partizipation	Umgang mit Schüler:innenleistungen mit Blick auf individuelle Profile und Partizipation
Schwerpunkt des mittleren Blocks ist die Auseinandersetzung mit der Aufgabe „Brüche bilden und ordnen“, deren Potential kriteriengeleitet einzuschätzen und dann für den inklusiven Mathematikunterricht zu variieren ist. Ausgangspunkt sind eigene Analysen und Variationen, die im Spiegel von durch Lehrpersonen kommentierten Variationen reflektiert werden. Dabei kommen die erarbeiteten Kriterien zur Gestaltung inklusiven Unterrichts zum Tragen. Ebenso werden Beurteilungskriterien für die Bewertung von Leistungen mit Blick auf Heterogenität erarbeitet und damit die Verzahnung didaktischer und (formativer) leistungsbezogener Überlegungen gestärkt. Die so erarbeiteten Kriterien einer Beurteilung dienen dann als Reflexionsgrundlage der Aussagen der Lehrkräfte und werden mit diesen in einen „Dialog“ gebracht.	
Unterrichtsbeobachtung und Analyse von Aufgabebearbeitungen	Unterrichtsbeobachtung und formative Dimensionen der Leistungsbeurteilung
Ziel und Kern der dritten Seminarsitzung ist die Beobachtung und die Analyse der videografierten Bearbeitung zweier Lernender der variierten Aufgabe „Brüche bilden und ordnen“. Dabei werden unterschiedliche Analyseschwerpunkte eingesetzt – des Bruchverständnisses und lernförderlicher Aktivitäten in der Kooperation einerseits sowie aufgabenbasierter Kooperationsformen (Hackbarth, 2017) und Dimensionen der Leistungsbeurteilung andererseits. Die eigene Beobachtung wird im Hinblick auf die Einschätzung anderer Noviz:innen einerseits sowie der von Expert:innen andererseits reflektiert.	

3.3 Exemplarischer Einblick

Die Umsetzung der Prinzipien und der Inhalte erläutern wir im Folgenden am Beispiel der ersten Seminarsitzung „Aufgabenauswahl“ mit Blick auf fachdidaktische Differenzierungskonzeptionen.

Mit der Fragestellung „Worauf würden Sie achten, wenn Sie Aufgaben für inklusiven Mathematikunterricht auswählen müssen?“ werden die Studierenden direkt zu Beginn der Seminarsitzung zur Selbstpositionierung und Reflexion aufgefordert und das eigene Vorwissen aktiviert. Auf diesem Weg können divergierende Denkweisen der Studierenden erkennbar und kommunizierbar werden und metakognitive Prozesse angeregt werden, was erst im Anschluss durch einen Input aus der Fachliteratur erweitert wird.

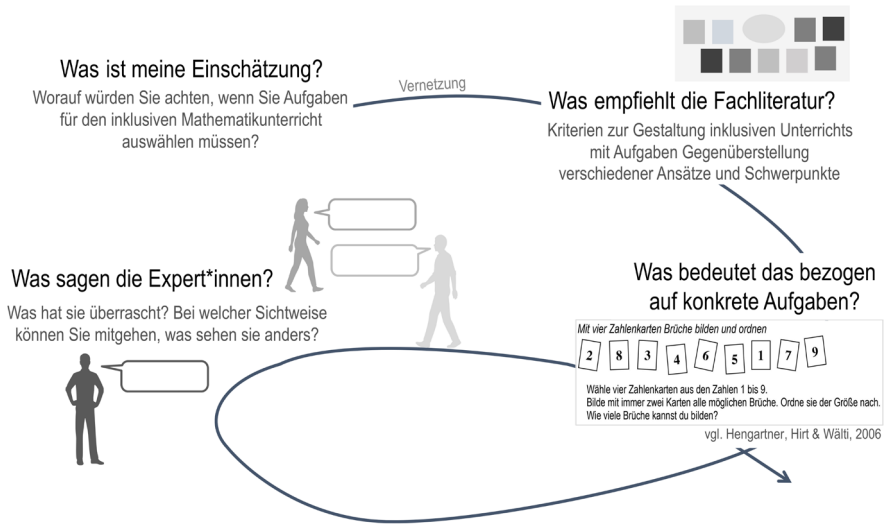


Abbildung 2: Spiral-Reflexion am Beispiel der Seminarsitzung „Aufgabenauswahl“

Nach der individuellen Annäherung an den Problemzusammenhang folgt der Zugang über die Fachliteratur. Für den mathematikdidaktischen Schwerpunkt werden ausgewählte Fachtexte aus der Mathematikdidaktik zum Umgang mit Aufgaben und Differenzierungskonzeptionen eingesetzt (Häsel-Weide & Nührenböcker, 2015; Leuders & Wittmann, 2017; Scherer, 2015). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive liegt der Schwerpunkt an dieser Stelle auf der Auseinandersetzung mit ausgewählten Fachtexten zur Aufgabengestaltung in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe (von der Groeben, 2013; Seitz 2012). Je nach individueller Anlage kann in der Arbeit mit den Texten ein Schwerpunkt auf eine spezifische Perspektive gelegt werden, wobei durch die Literatursauswahl und die auf den inklusiven Mathematikunterricht bezogene Fragestellung eine Verflechtung erfolgt. Beide Perspektiven können entweder explizit kontrastierend und zugleich verzahnt oder in direkter Nähe zueinander eingesetzt werden.

Die Studierenden arbeiten Kriterien zur Gestaltung inklusiven Unterrichts heraus, vergleichen diese und setzen diese in Zusammenhang mit den notierten eigenen Überlegungen. Damit findet ein Wechsel zwischen (mathematikdidaktischem) Wissensaufbau und der eigenen Reflexionskompetenz statt.

Im Anschluss an die theoretische Einordnung werden Interviewpassagen von erfahrenen Lehrpersonen zur Aufgabenauswahl im inklusiven Mathematikunterricht als Reflexionsanlass eingesetzt. Dazu werden drei Expert:innenaussagen ausgewählt, die teils unterschiedliche Aspekte fokussieren, sodass eine Breite an Bezugspunkten gegeben ist, wie Möglichkeiten zum kooperativen Lernen und die Zugänglichkeit für alle Lernenden (Herr Hoffmann), die Gestaltung der Aufgabenstellung (Herr Engemann) sowie die Motivation und der Lebensweltbezug als wichtige Aspekte ebenso wie curriculare Vorgaben (Frau Buhmann).

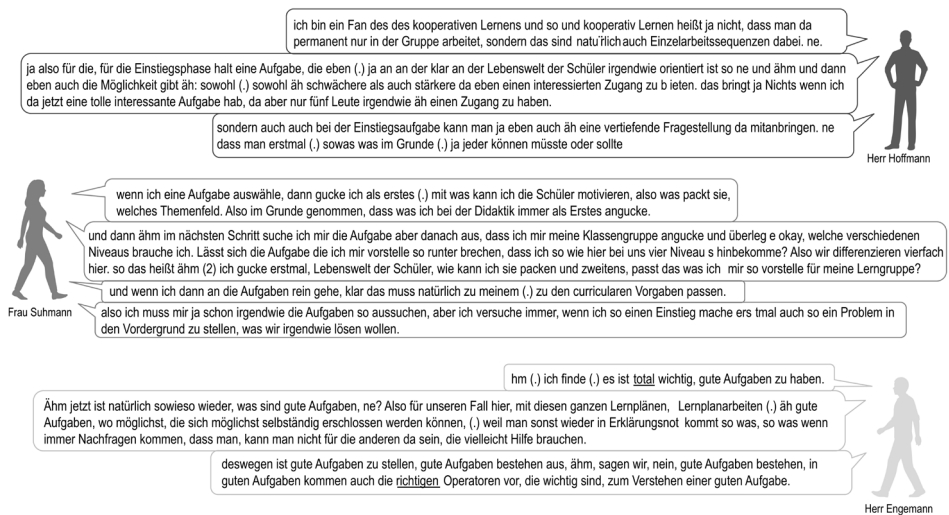


Abbildung 3: Expert:innenaussagen als Reflexionsimpulse

Die Studierenden bekommen durch dieses reichhaltige Angebot an differenten Deutungsweisen und handlungsleitenden Orientierungen für aufgabenbezogene didaktische Entscheidungen die Möglichkeit, ihre eigene Einschätzung zu erweitern, sich eigener Dispositionen bewusst zu werden und gewonnenes Wissen aus der Fachliteratur zu vertiefen und zu reflektieren. Entsprechende Fragen wie z. B. „Was haben Sie vorher nicht erwartet? Was hat Sie überrascht? Was können Sie von den Lehrkräften lernen? Bei welcher Sichtweise können Sie mitgehen, was sehen sie anders?“ dienen als Reflexionsimpulse.

Abschließend wird Bezug zum zugrunde gelegten Modell der Professionalisierung genommen. Mit diesem Schritt wird die Vernetzung von einzelnen Wissens-elementen transparent gemacht, aber auch die eigene (forschende) Selbstreflexion als bedeutsam herausgestellt. Die Aussagen der Lehrpersonen können an dieser Stelle noch einmal bezüglich der Verflechtung der Wissens-elemente analysiert werden.

4. Erfahrungen und Evaluation

Die Seminarmodule wurden im WS 20/21 pilotiert und unter den Rahmenbedingungen der Corona-Pandemie als digitale Seminare in einer Kombination aus asynchroner und synchroner Lehre an der Universität Paderborn umgesetzt. Dabei wurde in der ersten Erprobung jeweils ein Schwerpunkt gesetzt. Zur Evaluation wurde ein Fragebogen in Anlehnung an die üblicherweise eingesetzte Veranstaltungskritik entwickelt und als digitales Feedback-Tool auf Moodle-Basis programmiert, um gezielt das Feedback der angehenden Lehrkräfte zu den eingesetzten Modulen einzuholen.

Mit den verwendeten Items wird die Einschätzung zum eigenen Lernzuwachs, zum Interesse an und zur Bedeutung der Inhalte erhoben. Zudem werden Items verwendet, die gezielt auf die Prinzipien der Seminargestaltung abzielen. Diese werden im Folgenden erläutert und durch Aussagen der Studierenden aus der Seminar-durchführung illustriert, die z. B. per Chat oder in den geteilten Notizen gesammelt wurden.

Von Seminarteilnehmer:innen, die an der Evaluation teilnahmen, stimmten 81% (vollständig) der Aussage zu, dass die Inhalte des Seminars sie zum Nachdenken über ihre Rolle als Lehrperson gebracht haben und 73 % der, dass sie die Auseinandersetzung mit den Aussagen der Lehrpersonen als gewinnbringend erlebt haben (Abb. 4).

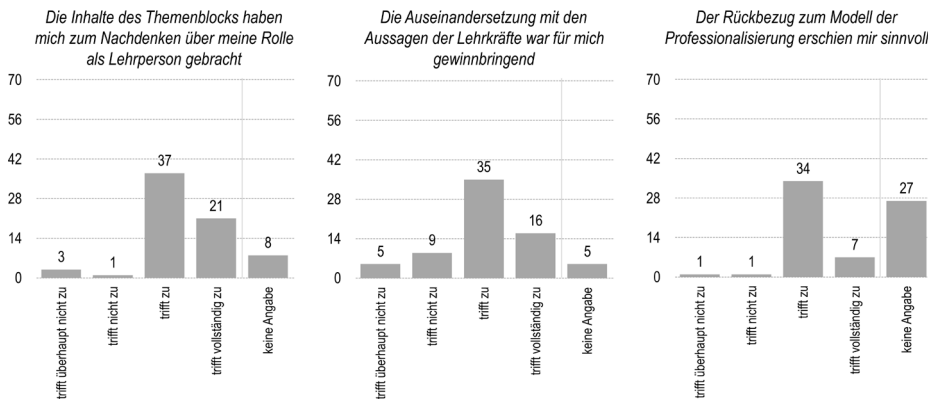


Abbildung 4: Feedback der Studierenden kumuliert aus allen Erprobungen

Die unterschiedlichen Deutungen im Datenmaterial der Lehrpersonen erwiesen sich somit als diskursanregendes Element der Seminare und zeigten sich auch in der Wahrnehmung der Studierenden als wirksames Reflexionsmoment. Dabei nahmen sie differenziert Stellung zu den Aussagen der Expert:innen und positionierten sich hierzu. Auch formulierten sie, was für sie Relevanz hat und was sie für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson behalten möchten.

Während die Design-Prinzipien der reflexiven Momente im Seminarverlauf von den Studierenden als gewinnbringend wahrgenommen wurden, sollte für künftige Durchläufe der Seminarmodule darauf geachtet werden, dass der Rückbezug auf das Professionalisierungsmodell (vgl. Abb. 1) konkreter und kontinuierlicher geschieht, damit die Sinnhaftigkeit dieses Rückbezugs für die Studierenden deutlicher wird.

5. Ausblick

Das Anliegen des Projekts IMaGINE und der auf Basis der empirischen Erkenntnisse entwickelten Module ist es, einen Beitrag zur Qualifizierung von Lehrkräften für den inklusiven Mathematikunterricht zu leisten. Unsere empirischen Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen mit Expertise für inklusiven Mathematikunterricht in der Sekundarstufe übereinstimmend bestrebt sind, die Leistungsfähigkeit aller Lernenden anzuerkennen, sie dazu differenzierende Angebote nutzen und Kontingenzsituationen mit Hilfe von elaboriertem und vernetztem Wissen bewältigen bzw. selbst herbeiführen (Seitz et al., 2020). Deutlich wurde jedoch auch, dass verschiedene Wissensfacetten zwar sichtbar werden, allerdings auch von Expert:innen nicht durchgehend aufeinander bezogen werden (Häsel-Weide et al., 2021). Auch reflexive Momente werden zwar deutlich, jedoch führen Werthaltungen und Umgangsweisen mit Differenzierung und Beurteilung nicht immer zu krisenfreien Lösungen, denn diese lassen sich oftmals nicht widerspruchsfrei innerhalb administrativer Vorgaben und Handlungsaufträge verorten (Seitz et al., 2020).

In der daran anknüpfenden Konzeption der in diesem Beitrag vorgestellten Module geht es neben der Vermittlung von spezifischen Konzepten und Methoden folglich vor allem darum, Reflexionsfähigkeit in einer Weise anzulegen und zu stärken, die es Studierenden ermöglicht, ihren Unterricht und getroffene (fach-)didaktische Entscheidungen fallbezogen auf die damit einhergehenden Kontingenzen zu reflektieren, dies im kollegialen Team kommunizieren zu können und zukünftige Handlungsentscheidungen auf der Basis vernetzter Kenntnisse zu treffen.

Dabei liegt der Gewinn in der aufeinander bezogenen Gestaltung innerhalb unterschiedlicher Studienfächer. Ausgehend von eigenen Reflexionen und Vorschlägen aus der Fachliteratur betrachten, variieren und analysieren diese die konkrete Gestaltung und die Reflexion inklusiven Mathematikunterrichts mit Aufgaben bzw. den Umgang mit Leistungen an konkreten Aufgaben zum Gegenstand „Brüche“. Das zentrale Innovationsmoment der Konzeption besteht somit vor allem in der horizontalen Vernetzung der fach- und inklusionsdidaktischen Wissens- und Handlungsfelder und der hieran geknüpften Herangehensweisen.

Ausblickend lassen sich hier Hinweise dahingehend erkennen, dass eine Qualifizierung, die von miteinander verzahnten Elementen getragen ist, einen spezifischen Beitrag zur inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrpersonen leisten kann und ihnen ein souveränes Agieren in einem transformatorisch ausgerichteten Unterricht ermöglicht, was Übertragungen auf weitere Fachdidaktiken vielversprechend erscheinen lässt.

Literatur

Ackeren, I. van & Kühn, S. M. (2017). Homogenität und Heterogenität im deutschen Schulsystem. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 175–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bohlmann, N. & Dixel, T. (2019). „Exklusion noch und nöcher, obwohl es sich doch um Inklusion handeln soll.“ – Analyse von Praxismaterialien als Qualifizierungsmaßnahme in der Lehrer*innenbildung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.12>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.1515/srsr-2018-0060>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. B. Achermann, D. Ahrandjani-Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate, & A. Platte (Hrsg.), (2. korrigierte und aktualisierte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bromme, R., Seeger, F. & Steinbring, H. (1990). Aufgaben, Fehler und Aufgabensysteme. In R. Bromme, F. Seeger & H. Steinbring (Hrsg.), *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler* (S. 1–30). Köln: Aulis.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020). Einführung in das Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-vorwort>
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gellert, U. & Hümmel, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(288). <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0019-1>
- Groeben, A. von der (2013). *Verschiedenheit nutzen. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–206). Opladen: Barbara Budrich.
- Hammer, S. (2015). *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften im Umgang mit Aufgaben in der Unterrichtsplanung*. München: Franzbecker. <https://doi.org/10.5282/edoc.20439>
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zel (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [urn:nbn:de:0111-pedocs-172675](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172675)
- Häsel-Weide, U. (2017). Inklusiven Mathematikunterricht gestalten. Anforderungen an die Lehrerbildung. In J. Leuders, T. Leuders, S. Ruwisch & S. Prediger (Hrsg.), *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen – Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung* (S. 17–28). Wiesbaden: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16903-9_2
- Häsel-Weide, U. & Nührenböcker, M. (2015). Aufgabenformate für einen inklusiven Arithmetikunterricht. In A. Peter-Koop, T. Rottmann & M. M. Lüken (Hrsg.), *Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule* (S. 58–74). Offenburg: Mildener Verlag.

- Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (2017). Grundzüge des inklusiven Mathematikunterrichts. Mit allen Kindern rechnen. In U. Häsel-Weide & M. Nührenbörger (Hrsg.), *Gemeinsam Mathematik lernen – mit allen Kindern rechnen* (S. 8–21). Frankfurt a.M.: Grundschulverband e. V.
- Häsel-Weide, U. & Prediger, S. (2017). Förderung und Diagnose im Mathematikunterricht – Begriffe, Planungsfragen und Ansätze. In M. Abshagen, B. Barzel, J. Kramer, T. Riecke-Baulecke, B. Rösken-Winter & C. Selter (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Mathematik unterrichten* (S. 167–181). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Häsel-Weide, U., Seitz, S., Wallner, M., Wilke, Y. & Heckmann, L. (2021). Mit Aufgaben im inklusiven Mathematikunterricht professionell umgehen – Erkenntnisse einer Interviewstudie mit Lehrpersonen der Sekundarstufe. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). <https://doi.org/10.21248/QfI.57>
- Hengartner, E., Hirt, U. & Wälti, B. (2010). *Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte: Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Seelze: Klett und Balmer Verlag.
- Holder, K. & Kessels, U. (2019). Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung im inklusiven und standardorientierten Unterricht aus der Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22(2), 325–346. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0854-7>
- Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). Pädagogische Diagnostik: Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. Weinheim u.a.: Beltz.
- Kaiser, M., Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), <https://doi.org/10.21248/QfI.30>
- Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 691–699). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-083>
- Lau, R., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. In M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Praxisforschung und Transfer* (S. 82–99). WE_OS Jahrbuch. https://doi.org/10.4119/we_os3188
- Leuders, T. & Prediger, S. (2020). Mathematik (Sekundarstufe) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionswissen und Professionalisierungsforschung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 470–481). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-056>
- Leuders, T. & Wittmann, G. (2017). Differenzieren im Mathematikunterricht der Primar- und Sekundarstufe – Traditionen, Konzepte, Befunde. In M. Abshagen, B. Barzel, J. Kramer, T. Riecke-Baulecke, B. Rösken-Winter & C. Selter (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Mathematik unterrichten* (S. 182–199). Seelze: Kallmeyer.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 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://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>
- MfSB Ministerium für Schule und Bildung NRW (2018). *Neuausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Runderlass_Neuausrichtung_Inklusion_oeffentliche_Schulen.pdf
- MfSB Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Masterplan Grundschule. Qualität stärken – Lehrkräfte unterstützen*. Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Masterplan%20Grundschule.pdf>
- Neuweg, G.-H. (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 764–769). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-093>

- Padberg, F. & Wartha, S. (2017). *Didaktik der Bruchrechnung* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-52969-0>
- Pfau, A. & Winter, F. (2008). Von offenen Aufträgen und anderem mehr. In U. Ruf, S. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis* (S. 214–232). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Prediger, S. & Buró, S. (2020). Selbstberichtete Praktiken von Lehrkräften im inklusiven Mathematikunterricht – Eine Interviewstudie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42, 187–217. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00172-1>
- Prenzel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schermeyer-Reichl & B. Stree-se (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 13–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. urn:nbn:de:0111-pedocs-153845
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>
- Reis, O. & Seitz, S. (2019). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium. Markt-PLAZ* (Heft 39). Verfügbar unter https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Fort_und_Weiterbildungsangebote/Markt-PLAZ/MP-Heft39-SoSe-19.pdf
- Reis, O., Seitz, S. & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Paderborn: Universität Paderborn. Verfügbar unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>
- Ritter, M. (2021). Strukturelle Disparitäten: Eine vergleichende Diskussion zur Konzeptualisierung des Inklusionsbegriffs in Pädagogik und Fachdidaktik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 99–111. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00092-6>
- Scherer, P. (2015). Inklusiver Mathematikunterricht der Grundschule – Anforderungen und Möglichkeiten aus fachdidaktischer Perspektive. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 267–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöttler, C. (2019). *Deutung dezimaler Beziehungen. Epistemologische und partizipatorische Analysen von dyadischen Interaktionen im inklusiven Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26771-1>
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(1). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>
- Seitz, S. (2011). Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(3), 50–54.
- Seitz, S. (2012). Inklusive Didaktik. Der Reichtum geht von den Kindern aus. *Pädagogik*, 64(10), 44–47.
- Seitz, S. (2018). Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 96–111). Hohengehren: Schneider. urn:nbn:de:0111-pedocs-211797
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(2). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>
- Seitz, S., Häsel-Weide, U., Wilke, Y., Wallner, M. & Heckmann, L. (2020). Expertise von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe – Ausgangspunkte zur Professionalisierungsforschung. *K:ON Kölner Online-Journal für Lehrer*innenbildung*, 2(2), 50–69. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.03>
- Seitz, S., Hamisch, K., Kaiser, M., Slodczyk, N. & Wilke, Y. (2020). Inklusive Schulkulturen unter widersprüchlichen Vorzeichen. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Men-*

- schenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 251–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. & Simon, T. (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1). <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00096-2>
- Seitz, S. & Wilke, Y. (2021). „Dann hab ich das einfach gemacht“. Leistungsbeurteilung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I. *Schule inklusiv*, 11, 35–36.
- Te Poel, K. & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1–13. <https://doi.org/10.4119/HLZ-3256>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Beiheft 57, Zeitschrift für Pädagogik*, 202–224. Weinheim: Beltz. urn:nbn:de:0111-opus-70846
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Aufl.). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die allgemeinbildenden Schulen (schul- und stufenspezifische Lehramtstypen). In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 247–255). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-028>
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.

Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht

Zusammenfassung

Die Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht stellt eine zentrale Herausforderung für die sportdidaktische Lehre und Forschung dar. Allerdings existiert bisher kein dem aktuellen Diskussionsstand entsprechendes Modell professioneller Kompetenzen von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht und in der Folge auch kein darauf aufbauendes hochschuldidaktisches Lehrkonzept. Ziel des vom BMBF geförderten Projekts „Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht“ ist es daher, ein dem aktuellen Diskussionsstand entsprechendes, kompetenzbasiertes hochschuldidaktisches Konzept zur Vermittlung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht zu entwickeln und zu evaluieren. In einem ersten Schritt wird ein Modell professioneller Kompetenzen generiert. Dafür werden auf der Folie eines weiten Inklusionsverständnisses zunächst typische Anforderungssituationen ermittelt, welche eine Lehrkraft in einem inklusiven Sportunterricht zu bewältigen hat, sowie die dafür notwendigen Handlungsweisen, situationsspezifischen Fähigkeiten und Dispositionen bestimmt (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Bromme, 2008; Oser, Bauder, Salzmann & Heinzer, 2013). Darauf aufbauend wird in einem zweiten Schritt eine Lehrsequenz bestehend aus einem Seminar und dem Praxissemester entwickelt, in welcher die ermittelten typischen Anforderungssituationen in Form von Fall- und Portfolioarbeit erschlossen und darauf bezogene Kompetenzfacetten vermittelt werden. In einem dritten Schritt wird die Wirksamkeit der Lehrsequenz mithilfe von drei selbst entwickelten Testskalen überprüft sowie in deren Rahmen auftretende Lehr-Lern-Prozesse analysiert. Im Beitrag werden das Design und die zentralen Arbeitsergebnisse präsentiert sowie ein Ausblick auf mögliche Anschlussvorhaben gegeben.

Schlüsselworte: Sportlehrkräftebildung, Hochschuldidaktik, Kompetenzmodellierung, Kompetenztestung, inklusiver Sportunterricht

Abstract

The qualification of teachers for inclusive physical education is a central challenge for sports research and university teaching. However, up to now, no model of professional competence of physical education teachers for inclusive physical education exists that corresponds to the current state of discussion and consequently there is no teaching concept based on it. The aim of the BMBF-funded project “Qualification of prospective physical education teachers for inclusive physical education” aims to develop and evaluate a competence-based didactic concept for teaching professional competences for inclusive physical education that corresponds to the current state of discussion. First, a model of professional competencies is generated. Typical situations that teachers have to cope with in inclusive physical education are identified on the basis of a broad understanding of inclusion and the necessary courses of action, situation-specific skills and dispositions are determined (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Bromme, 2008; Oser & Bauder, 2013). Based on this, a teaching sequence is developed, consisting of a seminar and the practical semester, in which the typical requirement situations identified are developed in form of case work and portfolio work and related competence facets are taught. Finally, the effectiveness of the teaching sequence is tested

with the help of three self-developed test scales and the teaching-learning processes which occurred during the teaching sequence are analysed. The article presents the design, the central results and gives an outlook for future research.

Keywords: Academic PE teacher training, university didactics, modeling of professional competencies, measurement of professional competencies, inclusive physical education

1. Ziele des Projekts

Viele Lehrkräfte fühlen sich den mit einem inklusiven Sportunterricht verbundenen Herausforderungen nicht gewachsen und stehen einem inklusiven Sportunterricht nicht selten kritisch gegenüber (Block & Obrusnikova, 2007; Reuker et al., 2016). Insbesondere fühlen sie sich oft nicht hinreichend ausgebildet, auf der Ebene des Unterrichts mit einer hohen Heterogenität der Lernenden umzugehen (Tiemann, 2016). Es ist bisher noch nicht hinreichend geklärt, durch welche wiederkehrenden Anforderungssituationen der inklusive Sportunterricht gekennzeichnet ist und über welche professionellen Kompetenzen Sportlehrkräfte verfügen müssen, um diese bewältigen zu können. Zudem ist unklar, wie diese professionellen Kompetenzen im Rahmen der universitären Lehre adäquat vermittelt werden können. Zwar existieren für einen inklusiven Sportunterricht bereits Rahmenkonzepte für die Gestaltung, empirische Studien, erste Kompetenzmodelle und hochschuldidaktische Lehrformate (vgl. Erhorn, Möller & Langer, 2020), diese werden jedoch der Komplexität des unterrichtlichen Geschehens nicht in hinreichendem Maße gerecht. Eine systematische Literaturrecherche zeigte, dass bisher kein zufriedenstellendes, an konkreten sportunterrichtlichen Anforderungen orientiertes, kompetenzbasiertes und evaluiertes Lehrkonzept existiert (Erhorn, Möller & Langer, 2020). Vor diesem Hintergrund verfolgt das hier beschriebene Projekt „Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht“ (QiS)¹ das Ziel, bereits in der ersten Phase der Sportlehrkräftebildung einen Beitrag zur besseren Qualifizierung zu leisten, indem ein kompetenzbasiertes hochschuldidaktisches Konzept zur Vermittlung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht entwickelt und evaluiert wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011; Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011). Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass möglichst viele Schüler:innen von einem qualitativ hochwertigen inklusiven Sportunterricht profitieren und unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen Freude an Bewegung, Spiel und Sport in der Schule entwickeln können.

2. Grundlagen und Forschungsdesign

Eine wichtige Basis für die im QiS-Projekt entwickelte Lehrsequenz bilden die Konstrukte der Inklusion bzw. eines inklusiven Sportunterrichts sowie der professionellen

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1712 gefördert.

Kompetenz. Diese werden in diesem Abschnitt erläutert und das Gesamtdesign des Projekts wird vorgestellt.

2.1 Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts

Im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs wird Inklusion oft als ein diffuser Begriff bezeichnet (Werning, 2010; Wocken, 2014), da er sich auf organisationaler, rechtlicher oder sozialer Ebene bestimmen lässt (vgl. Grosche, 2015). In der Sportpädagogik und in der Sportdidaktik herrscht eine rege Diskussion darüber, was unter einem inklusiven Sportunterricht verstanden werden soll (vgl. u.a. Giese & Weigelt, 2015; Meier & Ruin, 2015; Tiemann, 2015a, 2018). Dabei kann grob unterschieden werden zwischen einem engen Verständnis, welches Förderbedarfe im Sinne von Förderschwerpunkten als zentrale heterogenitätsbestimmende Differenzkategorie fokussiert (vgl. u.a. Fediuk, 2008; Giese & Weigelt, 2015; Giese, 2016a, 2016b; Neumann, 2019) und einem weiteren Verständnis, welches vielfältigere heterogenitätsbestimmende Differenzkategorien berücksichtigt wissen möchte oder sogar eine Dekategorisierung fordert (Tiemann, 2015a, 2015b, 2019). Den Verständnissen ist gemeinsam, dass der Teilhabe und Anerkennung aller Schüler:innen in ihren unterschiedlichen Lernausgangslagen und -voraussetzungen eine zentrale Bedeutung beigemessen wird, was bei der Planung und Durchführung von Unterricht konsequent zu berücksichtigen ist (Giese & Weigelt, 2015; Tiemann, 2015a). Bisher wurde allerdings darauf verzichtet, den Anspruch der individuellen Förderung in die Definition eines inklusiven Sportunterrichts aufzunehmen, obwohl diesem Aspekt unter den Bedingungen von Heterogenität eine besondere Bedeutung zugesprochen wird (vgl. Neuber & Pfitzner, 2012). Im Rahmen des QiS-Projekts wird daher unter einem inklusiven Sportunterricht ein Unterricht verstanden, in dem die Anspruchsdimensionen der *Teilhabe*, *Anerkennung* und *individuellen Förderung* konsequent verfolgt werden und allen Schüler:innen ein höchst mögliches Maß an Teilhabe, Anerkennung und individueller Förderung zuteil wird (vgl. Erhorn, Langer & Möller, 2020).

2.2 Professionelle Kompetenz und Kompetenzprofile

Für die theoretische Rahmung des Projekts ebenfalls konstitutiv ist das Konstrukt der Kompetenz, welches nach Weinert (2001, S. 27) verstanden wird als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften sind, neben relativ stabilen und schwer zu beeinflussenden Persönlichkeitsmerkmalen, ein bedeutsamer Einflussfaktor für die Unterrichtsqualität und die Lernergebnisse der Schüler:innen (Kunter et al., 2011). Im kompetenztheoretischen Diskurs der Sportdidaktik haben

sich in den letzten Jahren dispositions- und performanzorientierte Modelle sowie Versuche von integrativen Modellen etabliert (vgl. Erhorn, Setzer & Wohlers, 2019). Im QiS-Projekt wird einem integrativen Modell gefolgt, in dem Kompetenz als Kontinuum zwischen Disposition und Performanz betrachtet wird, bei dem situationspezifischen Fähigkeiten eine zentrale Vermittlungsfunktion zwischen beiden Polen zukommt (vgl. Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016). Professionelle Kompetenzen werden als auf Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Wissensbeständen basierend angesehen, die jedoch situationsadäquat in unterrichtliches Handeln überführt werden müssen. Dies schließt die Fähigkeit der Wahrnehmung und Interpretation sowie der Entscheidungsfindung mit ein (Blömeke et al., 2015). Professionelle Kompetenzen können anforderungssituationsbezogen auf mittlerer Abstraktionsebene als Kompetenzprofile formuliert werden. Oser (2013) versteht unter einem Kompetenzprofil „[...] ein in komplexen Situationen des Unterrichts abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln, welches das Lernen von Schülerinnen und Schülern differenziell fördert. Es wird reflexiv von der Lehr-Lernsituation mitbestimmt“. Kompetenzprofile sind beschreibbar und folgen der Idee, dass mehrere Teilhandlungen und Teilkompetenzen zur Bewältigung einer Anforderungssituation notwendig sind. Zudem sind sie klar voneinander abgrenzbar und es ist eine Aussage über die Qualität des Gelingens möglich (Oser, 2013).

2.3 Projektdesign

Das komplexe Design des QiS-Projekts besteht aus mehreren aufeinander aufbauenden Teilschritten (siehe Abb. 1).

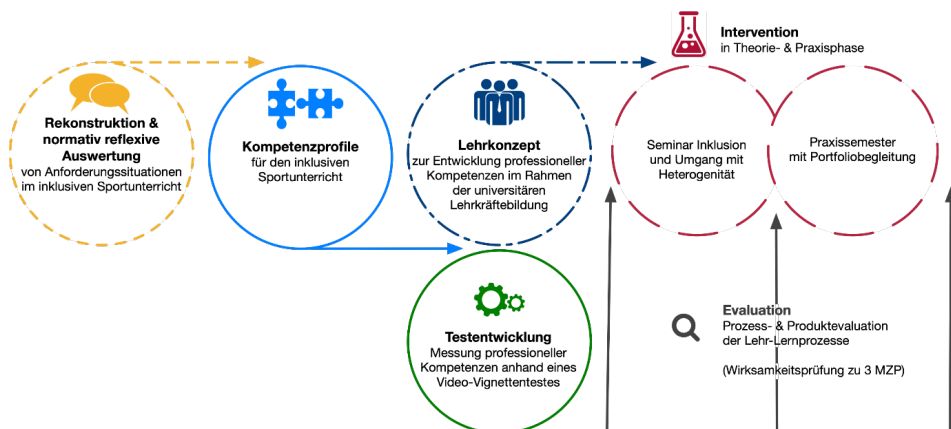


Abbildung 1: Gesamtdesign des QiS-Projekts

In einem ersten Schritt wurde ein umfangreicher Datenkorpus von 104 Sportunterrichtsstunden videografisch erhoben. Dabei wurde in 14 Klassen an sechs Schulen (drei Grundschulen, drei Stadtteilschulen) jeweils eine komplette Unterrichtseinheit mit zwei Kameras gefilmt. Eine Kamera erfasste die Raumtotale, während die zweite Kamera mit Funkmikrofon auf die Sportlehrkraft fokussiert war. Ergänzend wurden 70 Video-Stimulated Recall Interviews mit den Akteur:innen geführt, die an besonders relevant erscheinenden Situationen beteiligt waren (vgl. Erhorn, Langer & Möller, 2020). Auf dieser Datengrundlage wurden zu bewältigende Anforderungssituationen sowie für die Bewältigung notwendige professionelle Kompetenzen ermittelt und in ein Kompetenzmodell transformiert (vgl. Erhorn et al., 2019; Erhorn & Brandes, i. V.). In einem zweiten Schritt wurde dann eine hochschuldidaktische Lehrsequenz entwickelt, die aus einem Seminar und einer Begleitveranstaltung des Praxissemesters besteht. In dieser sollten über eine kasuistische Auseinandersetzung mit wiederkehrenden Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts professionelle Kompetenzen von angehenden Sportlehrkräften angebahnt werden, insbesondere die Facette der situationsspezifischen Fähigkeiten (Erhorn & Langer, i. V.). Um die Wirksamkeit der entwickelten Lehrsequenz überprüfen zu können, wurde ein video-vignettenbasiertes Testinstrument mit den drei Testskalen *Anerkennung*, *individuelle Förderung* und *Teilhabe* entwickelt (vgl. Langer, Bruns & Erhorn, i. E., i. V.). Die Lehrsequenz wurde in zwei Versuchsgruppen in Osnabrück (volle Intervention) und Flensburg (reduzierte Intervention) durchgeführt. Zudem wurden Kontrollgruppen an anderen Standorten (Lüneburg, Köln, Vechta) gebildet. Von den ursprünglich geplanten zwei Messzeitpunkten konnten durch die pandemiebedingte Sonderform des Praxissemesters und der zugehörigen Begleitveranstaltung nur zwei Messzeitpunkte realisiert werden. Dafür wurde für das Seminar ein Konzept für die Präsenzlehre und für die digitale Lehre entwickelt. Neben der Produktevaluation erfolgte für das Seminar die Durchführung einer Prozessevaluation, wobei ein besonderer Fokus auf die Kleingruppendiskussionen bei der Bearbeitung von Fallbeispielen sowie auf die schriftlichen Fallauswertungen gelegt wurde (Erhorn, Langer & Möller, 2020; Erhorn, Lehnert & Langer, i. V.).

3. Vorstellung zentraler Projektergebnisse

Als zentrale Projektergebnisse werden nachfolgend der Datenkorpus und das Fallarchiv, die ermittelten Kompetenzprofile, die entwickelte Lehrsequenz sowie die konstruierten Testinstrumente vorgestellt und auf vertiefende Veröffentlichungen verwiesen.

3.1 Datenkorpus und Fallarchiv

Im Projektkontext wurde ein Datenkorpus von 104 Sportunterrichtsstunden erhoben. Die Unterrichtsstunden wurden in guter Bild- und Tonqualität aus zwei Kameraperspektiven gefilmt (siehe Abb. 2).



Abbildung 2: Erhobene Kameraperspektiven (Lehrkraftfokus mit Funkmikrofon und Totale mit Raummikrofon)

Auf diese Weise wurden Videodokumente zu Unterrichtseinheiten in unterschiedlichen Schulstufen und mit unterschiedlichen Inhalten erhoben, die nun für weitere Forschungsvorhaben genutzt werden können (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht über die videografierten Unterrichtsstunden

Klassenstufe	Themen/Inhalte	Umfang (in US)
1	Bewegungslandschaft; Kleine Spiele	9
2	Stationsaufbau zur allgemeinen Bewegungsförderung; Bewegungslandschaft	9
4	Kleine Spiele; Stationsaufbau zum Werfen/Laufen	6
3/4	Kleine Spiele; Stationsaufbau „Gleichgewicht und Balance“	10
3/4	Stationsaufbau „Werfen“	4
1	Stationsaufbau „Gleichgewicht und Balance“; Ballschule	10
1	Stationsaufbau „Gleichgewicht und Balance“; Ballschule	10
4	Kleine Spiele	4
8–10	Einführung ins Kämpfen	10
5	Fitnessorientiertes Stationstraining; Allgemeine Spielfähigkeit in Sportspielen	10
6	Allgemeine Spielfähigkeit in Sportspielen (u. a. Brettball)	4
7	Einführung Rückschlagspiele: Squash; Kleine Spiele	10
8	Fitnessorientiertes Stationstraining	4
8	Einführung Rückschlagspiele: Squash	4

Aus diesem Datenkorpus wurden besonders lehrreiche Unterrichtssituationen herausgearbeitet und als Fallarchiv systematisiert. Diese Fallbeispiele wurden zur Entwicklung der Lehrveranstaltung und für die Testentwicklung eingesetzt, stehen aber auch für den Einsatz in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Verfügung. Sie können passwortgeschützt über die Webseite des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück abgerufen werden.

3.2 Kompetenzprofile

Ein möglichst tiefgreifendes Verständnis der im inklusiven Unterricht ablaufenden sozialen und pädagogischen Prozesse stellt für die Konzipierung eines Modells professioneller Kompetenzen für den inklusiven Sportunterricht eine wichtige Voraussetzung dar. In der Forschung ist dieser Bereich bisher leider noch unterbelichtet. Daher werden in einem ersten Schritt relevante Situationen aus dem inklusiven Sportunterricht rekonstruiert, um typische Handlungsverläufe und Erlebnisweisen, Einstellungen und Alltagstheorien, sowie damit verbundene Herausforderungen nebst geeigneten, ungeeigneten und ambivalenten Handlungsstrategien zu ermitteln. Die videographischen Daten werden durch fokussierte Interviews ergänzt, um die Perspektiven der an den relevanten Unterrichtssituationen beteiligten Personen zu erfassen (vgl. Erhorn & Krieger, 2011; Krieger, 2011). Durch diese Vorgehensweise konnten Merkmale professioneller Kompetenz (siehe Abb. 3) sowie für die Durchführung eines inklusiven Sportunterrichtes benötigte Kompetenzprofile herausgearbeitet werden (siehe Abb. 4), die eine Orientierung für die Entwicklung von Formaten der Aus-, Fort- und Weiterbildung bieten.

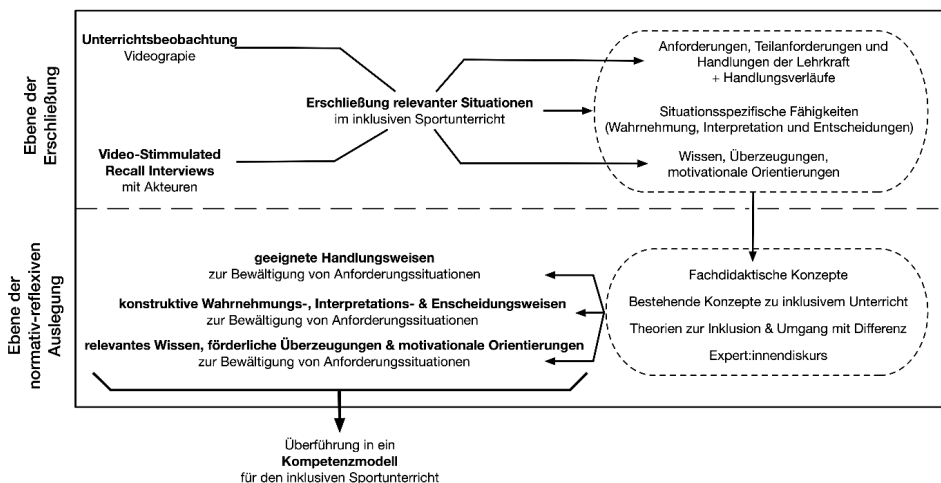


Abbildung 3: Vorgehen bei der Datenauswertung im Kontext der Kompetenzmodellierung

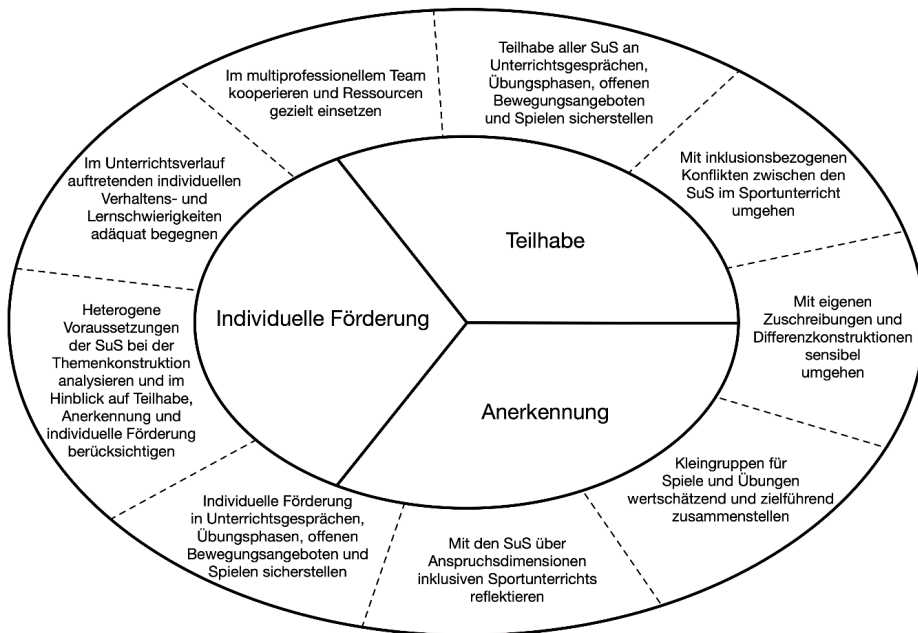


Abbildung 4: Übersicht über die Anspruchsdimensionen und zentrale Anforderungssituationstypen/Kompetenzprofile

3.3 Lehrsequenz

Das Design der hochschuldidaktischen Lehrsequenz basiert auf der zentralen Annahme, dass das Lernen formaler Theorien und Konzepte im Kontext akademischer Professionalisierung von (Sport-) Lehrpersonen notwendig, aber nicht hinreichend ist. Darüber hinaus muss eine Verknüpfung von Theorie und Praxis gelingen (Biedermann, 2011), bei der situationsbezogenes Lernen für hochgradig bedeutsam erachtet wird (ebd.) und die situationsspezifischen Facetten von Lehrer:innenexpertise eine wichtige Brücke bilden (Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2014). Vor dem Hintergrund, dass im handlungsentlastenden Kontext hochschuldidaktischer Qualifizierung zunächst weniger die konkrete Planungs- und Handlungsgenerierung im Zentrum steht als vielmehr die Basis dessen, d.h. die Wahrnehmung und theoriegeleitete, forschende Auseinandersetzung mit relevanten unterrichtspraktischen Anforderungssituationen, wird hier der Fokus auf den Erwerb bzw. die Steigerung von Wahrnehmungskompetenz gerichtet. Zur Anbahnung der professionellen Wahrnehmung im Rahmen situationsbezogenen Lernens wird der Fallarbeit eine große Bedeutung zugeschrieben, sodass die kasuistische Auseinandersetzung mit den ermittelten Anforderungssituationen den Kern der Lehrsequenz bildet (Erhorn, 2016; Lüsebrink, 2006; Lüsebrink, Krieger, Wolters & Körner, 2009; Wolters, 2015). In der Lehrveranstaltung *Inklusion und Umgang mit Heterogenität* sollen die Studierenden durch die Auswertung von Fremdfällen ihre Überzeugungen und motiva-

tionalen Orientierungen überprüfen, ihre Wissensbestände erweitern und ihre Fähigkeiten der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung verbessern. Hierfür werden zunächst zentrale Begriffe, Theorien und heuristische Konzepte behandelt, bevor die Studierenden Fallvignetten zu den Anforderungssituationen bearbeiten. Im Praxissemester mit Begleitveranstaltung erweitern die Studierenden ihre professionellen Kompetenzen durch eine an den Anforderungssituationen orientierte Auswertung beobachteten Sportunterrichts sowie eine systematische Planung, Durchführung und Auswertung einer eigenen Unterrichtseinheit. Schon während des Seminars führen die Studierenden ein E-Portfolio, in das sie in wöchentlichen Abständen ausgewertete Fallbeispiele und andere Aufgaben einpflegen müssen. Das E-Portfolio wird auch während des Praxissemesters weitergeführt (siehe Abb. 5). Hier sollen die Studierenden weitere Fälle von Anforderungssituationen sammeln, diese auswerten und den eigenen Lernfortschritt dokumentieren. Die Seminarveranstaltung wurde in einer Vollversion für 2 SWS und in einer reduzierten Version für 1 SWS entwickelt. Für beide Seminare liegen wiederum Konzepte für die Durchführung in Präsenzveranstaltungen und als digitale Lehre vor. Für die gesamte Lehrveranstaltungssequenz liegt ein Manual vor, welches der Fachöffentlichkeit und interessierten Lehrenden in Form eines Readers zur Verfügung gestellt wird (Erhorn & Langer, i. V.).

3.4 Testinstrumente

Um die Wirksamkeit der entwickelten Lehrsequenz überprüfen zu können, wurden im Projekt geeignete Testinstrumente entworfen. Dies war notwendig, weil bis dahin keine Testinstrumente vorlagen, die eine situierte und systematische Erfassung der professionellen Wahrnehmung von relevanten Anspruchsdimensionen im inklusiven Sportunterricht ermöglichen. Korrespondierend zu dem zugrundeliegenden Verständnis von inklusivem Sportunterricht mit seinen zentralen Anspruchsdimensionen der *individuellen Förderung*, *Teilhabe* sowie *Anerkennung* wurden drei video-vignettenbasierte Testskalen entwickelt und validiert (Erhorn et al., i. V.; Langer et al., i. E., i. V.).

Die Konstrukt- und Testentwicklung folgte dem messtheoretisch fundierten Ansatz des *Construct Modelling* nach Wilson (2005). Demgemäß wurden Items entwickelt, in denen sich die professionelle Wahrnehmung der Anspruchsdimensionen jeweils in konkret beobachtbaren Situationen manifestiert. Um von der Antwort einer Person auf das Item Schlussfolgerungen auf die latenten Konstrukte ziehen zu können, wurde zunächst der jeweilige Ergebnisraum festgelegt. Hierfür wurde ein differenzierter Erwartungshorizont erstellt, die Antworten entsprechend in ein Kategorienschema eingeordnet (gescort) und damit für sich anschließende psychometrische Modellierungen aufbereitet. Bei dem eingesetzten Messmodell wurde sich insofern die Grundannahme der Item-Response-Theorie zunutze gemacht, als dass sich die Personenfähigkeit in dem latenten Konstrukt und die Schwierigkeit der Items auf einer Messskala abbilden lassen (Wilson, 2005, S. 85).

Auf die beschriebene Art und Weise wurde die Skala *Wahrnehmung und Interpretation von Anforderungssituationen in der Anspruchsdimension Anerkennung* (Langer et al., i. E.) entwickelt und validiert, die im Folgenden exemplarisch abgebildet ist (siehe Tab. 2). Mit ihrer Hilfe können die Fähigkeiten der Testpersonen gemessen werden, Anerkennungs- und Missachtungsprozesse auf sozialer und emotionaler Ebene in Situationen des Sportunterrichts wahrnehmen und entsprechend des zugrundeliegenden Konstrukts interpretieren zu können.

Tabelle 2: Skala *Wahrnehmung und Interpretation von Anforderungssituationen in der Anspruchsdimension Anerkennung* (Langer et al., i. E.)

Konstrukt „Wahrnehmung und Interpretation von Anerkennungs-/Missachtungsprozessen ...“	Item
auf emotionaler Ebene	01: Affenkrankenhaus
auf sozialer Ebene	02: Spielauswertung beim Brennball
auf emotionaler Ebene	03: Offene Bewegungslandschaft
auf sozialer Ebene	04: Rundenlauf
auf sozialer Ebene	05: Mannschaftseinteilung
auf emotionaler Ebene	06: „Feuer, Wasser, Blitz“
auf sozialer Ebene	07: Wagnisstation „bergab“

Zur Durchführung der Erhebung wurde der Fragebogen zu den videobasierten Fallanalysen in ein onlinebasiertes Anwendertool (limesurvey) integriert, das die individuelle Bearbeitung der Items unterstützt. Die Video-Vignetten zum entsprechenden Item wurden einmalig vor der jeweiligen Aufgabenbearbeitung von geschulten Testhelfer:innen im Plenum gezeigt. Insgesamt ist die Testbearbeitung auf einen Bearbeitungszeitraum von 90 Minuten angesetzt.

Die entwickelten video-vignettenbasierten Testskalen werden in wissenschaftlichen Fachzeitschriften publiziert. Zusätzlich werden die Skalen in Form von Testmanualen veröffentlicht (Erhorn et al., i. V.). Somit können sie zukünftig für die Evaluation von Formaten der Aus-, Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden.

4. Erfahrungen und Evaluationen

Das entwickelte Seminar wurde an der Universität Osnabrück sowie an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt und von Lehrenden und Studierenden positiv bewertet. Die Produktevaluation der Lehrsequenz sollte in Form eines Prä-Post-Experimental-Kontrollgruppen-Designs mit drei Messzeitpunkten realisiert werden. Das Praxissemester mit Begleitseminar konnte pandemiebedingt allerdings nur mit großen Einschränkungen durchgeführt werden, sodass keine belastbaren Rückmeldungen für den dritten Messzeitpunkt vorliegen. Es liegen jedoch umfangreiche Daten zur Produkt- und Prozessevaluation vor. Diese wurden mit einem Fokus auf die

sachgerechte und valide Ermittlung professioneller Kompetenzen ausgewertet. Auch der Frage inwiefern die videobasierte Lehrveranstaltungssequenz zur Entwicklung und Verbesserung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht beiträgt, wurde nachgegangen.

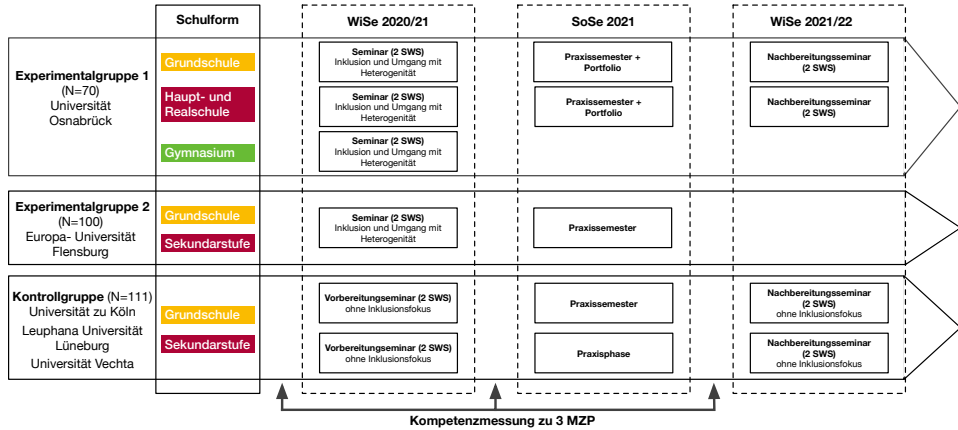


Abbildung 5: Intervention und Produktevaluation

Im Rahmen der Prozessevaluation wurden die Lehr-Lern-Prozesse im Kontext der Lehrveranstaltungen an der Universität Osnabrück in den Blick genommen. Dabei wurde ein Fokus auf Diskussionen und Gespräche im Plenum oder in Kleingruppen sowie die von den Studierenden erstellten Artefakte gelegt. Zu diesem Zweck wurden im Seminar umfangreiche Tonbandaufnahmen durchgeführt und die schriftlichen Fallauswertungen der Studierenden gesammelt. Die auf diese Weise gewonnenen Daten werden derzeit mit den Verfahren der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Strauss & Corbin, 1999).

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der Produktevaluation und der Prozessevaluation stehen bisher noch aus (Erhorn et al., i. V.). Die Ergebnisse sind jedoch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sportlehrkräften von hoher Relevanz.

5. Fazit und Ausblick

Das QIS-Projekt konnte einen bedeutsamen konzeptionellen Beitrag zur Verbesserung der Qualifizierung von angehenden Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht in der ersten Phase der Lehrkräftebildung leisten. Die entwickelte Lehrsequenz wurde inzwischen bereits an mehreren universitären Standorten implementiert, sodass Auswirkungen auf die Sportlehrkräftebildung zu erwarten sind. Durch die weiteren Arbeitsergebnisse des Projekts (Kompetenzmodell, der umfangreiche Video-Datenkorpus, das Fallarchiv sowie die Testinstrumente) sind weitere nachhaltige Auswirkungen auf die Forschung und die (hochschuldidaktische) Lehre zu erwarten.

Die Entwicklung professioneller Kompetenzen ist mit der ersten Phase der Lehrkräftebildung keinesfalls abgeschlossen. Sie setzt sich in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung fort und mündet in eine dritte Phase der Lehrkräftebildung (Fort- und Weiterbildung) sowie bestenfalls in eine berufsbegleitende Selbstprofessionalisierung (vgl. Biedermann, 2011). Eine systematische Entwicklung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht sollte sich somit zumindest auch über die zweite Phase der Lehrkräftebildung erstrecken und ohne inhaltliche Brüche erfolgen. Daher wird eine Fortsetzung des Vorhabens angestrebt, in deren Kontext ein didaktisches Konzept für den Vorbereitungsdienst entwickelt werden soll, welches auf dem entwickelten Modell professioneller Kompetenzen für den inklusiven Sportunterricht basiert – jedoch einen Schwerpunkt auf die Entwicklung der Performanz im Kontext eines inklusiven Sportunterrichts legt.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Biedermann, H. (2011). *Gebrochene Übergänge. Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit*. Habilitation. Universität Freiburg, Freiburg (CH).
- Block, M. E. & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 159–176). Göttingen: Hogrefe.
- Erhorn, J. (2016). Sportunterricht beobachten. Den sportpädagogischen Blick schulen. *Die Grundschulzeitschrift*, 30(4), 51–54.
- Erhorn, J. & Brandes, B. [In Vorbereitung]. Entwicklung von Kompetenzprofilen von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht.
- Erhorn, J. & Krieger, C. (2011). Ethnographische Forschung im Spannungsfeld zwischen sozialen Praxen und Akteursperspektiven. In T. Bindel (Hrsg.), *Sportpädagogisches Forschen im Feld* (S. 53–70). Aachen: Shaker.
- Erhorn, J. & Langer, W. [In Vorbereitung]. Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht. Ein hochschuldidaktisches Lehrkonzept. Manuskript in Vorbereitung.
- Erhorn, J., Langer, W. & Möller, L. (2020). Förderung und Evaluation von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht. Überlegung zu einer zentralen Herausforderung universitärer Sportlehrkräftebildung. *Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.21248/QfI.33>
- Erhorn, J., Lehnert, K. & Langer, W. [In Vorbereitung]. Evaluation eines kasuistischen Seminars zur Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten im inklusiven Sportunterricht.

- Erhorn, J., Möller, L. & Langer, W. (2020). Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht? Eine kritische Bestandsaufnahme hochschuldidaktischer Lehrformate. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 487–500. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00668-5>
- Erhorn, J., Setzer, M. & Wohlers, J. (2019). Professionelle Kompetenzen von Sportlehrkräften ermitteln? Entwurf eines integrativen und gegenstandsverankerten Verfahrens. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 60(2), 154–178.
- Fediuk, F. (Hrsg.). (2008). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Giese, M. (2016a). Inklusiver Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. *Sportwissenschaft*, 46(2), 102–109. <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0382-z>
- Giese, M. (2016b). Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der Behindertenpädagogik. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (Pädagogik, 1. Auflage, S. 29–39). Weinheim: Beltz.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.). (2015). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Band 27). Aachen: Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840311192>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Krieger, C. (2011). *Sportunterricht als Erziehungsgeschehen. Zur Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht* (Sport, Medien, Gesellschaft, Bd. 13, 1. Aufl.). Köln: Sportverl. Strauß.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Langer, W., Bruns, J. & Erhorn, J. [Im Erscheinen]. Entwicklung und Validierung eines video-basierten Testinstruments zur Erfassung des Noticing mit dem Fokus auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Sportunterricht.
- Langer, W., Bruns, J. & Erhorn, J. [In Vorbereitung]. Development and Validation of a Video-based Test Instrument to Measure Noticing with Regard to Providing Individual Learning Support in Inclusive Physical Education.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problemverarbeitung. Ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium* (Sport, Medien, Gesellschaft, Bd. 4, 1. Aufl.). Zugl.: Köln, Dt. Sporthochsch., Habil.-Schr., 2006. Köln: Sportverl. Strauß.
- Lüsebrink, I., Krieger, C., Wolters, P. & Körner, S. (2009). *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (Sport – Medien – Gesellschaft, Bd. 9, 1. Aufl.). Köln: Sportverl. Strauß.
- Meier, S. & Ruin, S. (Hrsg.). (2015). *Inklusion als Herausforderung. Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6). Berlin: Logos Verlag.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (Hrsg.). (2012). *Individuelle Förderung im Sport* (2. Aufl.). Berlin: Lit Verlag.
- Neumann, P. (2019). *Fälle von Inklusion im Sportunterricht* (Unfallkasse Baden-Württemberg, Hrsg.). Heidelberg: M+M Druck GmbH.
- Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 29–65). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. et al. (2016). Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88–101. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>
- Santagata, R. & Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, 491–514. <https://doi.org/10.1007/s10857-013-9263-2>
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence. *ZDM*, 48(1), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1999). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl., 1996). Weinheim: Beltz Psychologie Verl.-Union.
- Tiemann, H. (2015a). Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Band 6, S. 53–66). Berlin: Logos Verlag.
- Tiemann, H. (2015b). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Band 27, S. 53–66). Aachen: Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840311192-53>
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, (3).
- Tiemann, H. (2018). Inklusion im Schulsport. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 9–28.
- Tiemann, H. (2019). Inklusiver Sportunterricht 2019. Standpunkte und Kontroversen. *sportunterricht*, 68(4), 148–152.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 284–291.
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures. An item response modeling approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. *Gemeinsam Leben*, (1), 52–62.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerbildung* (Edition Schulsport, Band 28). Aachen: Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840311475>

*Clemens Hillenbrand, Matthias Schulden, Viktoria Pöchmüller,
Lisa Hasenbein, Susanne Sachenbacher, Stefanie Hölzlwimmer,
Ulrich Trautwein & Waltraud Schreiber*

Teilhabe durch historische Kompetenzen

Die KLUG-Konzeption einer evidenzbasierten Lehrkräftebildung für inklusiven Geschichtsunterricht

Zusammenfassung

Dem Geschichtsunterricht kommt insbesondere wegen der zahlreichen Orientierungsmöglichkeiten durch historisches Denken für die Teilhabe an der Gesellschaft und damit für die Umsetzung inklusiver Bildung eine große Bedeutung zu. Frühere Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrkräfte für eine wirksame und individuelle Unterstützung aller Lernenden entsprechendes Wissen, Können und Einstellungen benötigen. Entsprechende Qualifizierungsangebote für Geschichtslehrkräfte fehlten bisher jedoch weitgehend. An dieser Stelle setzt das Verbundprojekt „**Inklusiv Geschichte lehren (KLUG)**“ an. Es unterstützt die Implementation inklusiver Bildung durch eine theoretisch fundierte Qualifizierung von Geschichtslehrkräften. Das dem KLUG-Projekt zugrunde gelegte Verständnis historischen Lernens beruht dabei auf dem FUER-Modell (Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins). Dieses wird verbunden mit den überfachlich gedachten Basisdimensionen der Unterrichtsqualität und dem Konzept des Universal Design for Learning, das die Zugänglichkeit für möglichst alle Lernenden unterstützt. An konkreten historischen Beispielen wird erarbeitet, wie empirisch bewährte Methoden (Feedback, Kooperatives Lernen, Advance Organizer) effektiv umgesetzt werden können.

Neben der Entwicklung des Fortbildungskonzepts besteht ein Schwerpunkt des KLUG-Projekts in der Evaluierung der Wirksamkeit des Ansatzes. Erste Analysen bestätigen bisherige Befunde zur Bedeutsamkeit von Einstellungen und Vorerfahrungen zu Inklusion sowie deren Zusammenhang für inklusiven Geschichtsunterricht.

Schlüsselworte: Lehrkräftequalifikation, Inklusiv Geschichte lehren, FUER-Modell, Universal Design for Learning (UDL), Mixed-Method-Ansatz

Abstract

History education is of great importance for participation in society and thus for the implementation of inclusive education, especially because historical thinking opens up numerous orientation opportunities for students. Past research has shown that teachers need appropriate knowledge, skills and attitudes for effective and individual support of all learners. However, respective qualification programs for history teachers have been missing so far. To address this gap, the joint project “Teaching History in an Inclusive Setting (KLUG)” supports the implementation of inclusive education through a theoretically sound professional development program for history teachers. The understanding of historical learning underlying the KLUG project is based on the FUER model (Research and Development of Reflexive Historical Consciousness). This is linked to the generic basic dimensions of teaching quality and to the concept of Universal Design for Learning, which supports accessibility for as many learners as possible. Concrete historical examples are used to develop an understanding of how empirically proven methods (feedback, cooperative learning, Advance Organizer) can be effectively implemented.

In addition to the training development concept, the KLUG project focuses on evaluating the effectiveness of the approach. Initial analyses confirm previous findings about the importance of attitudes towards and prior experiences of inclusion as well as their connection for inclusive history teaching.

Keywords: teacher qualification, teaching history inclusively, FUER model, Universal Design for Learning (UDL), mixed-method approach

1. Einleitung

Die Bedeutung historischen Denkens für die Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe findet im fachlichen Diskurs breite Anerkennung (Barsch & Barte, 2020; Baumann, 2014, S. 168f.; Körber, 2020, S. 256f.; Kühberger & Schneider-Reisinger, 2020, S. 31; Meyer-Hamme & Albers, 2020, S. 244f.; Schreiber, 2007; Werner, Lange & Franz, 2014, S. 259). So kann Geschichte sowohl Orientierungsleistungen in Bezug auf die Entwicklung von inklusiven Gesellschaften erbringen (vgl. auch Alavi & Lücke, 2016), als auch durch die individuelle Förderung historischer Orientierungskompetenz einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe der Lernenden leisten (Barsch, 2011, 2016; Barsch, Degner, Kühberger & Lücke, 2020; Bräuer & Schreiber, 2016; Körber & Seidl, 2016; Körber, Seidl, Witt & Bormuth, 2020; Lehmann, 2014). Geschichtsunterricht ist daher für den Auftrag inklusiver Bildung von großem Interesse.

Während vor einigen Jahren noch vergleichsweise wenige Überlegungen für den Unterricht in inklusiven Settings bzw. für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lehmann, 2014, S. 124) in der geschichtsdidaktischen Forschung existierten, hat sich der Diskurs dynamisch weiter entwickelt (Körber, 2019) und weitere Kontexte des Lernens in heterogenen Lerngruppen erschlossen (Barsch et al., 2020; Bartosch, Schreiber & Thomas, 2018). Die daraus entstehende Anforderung, die Implementation inklusiver Bildung durch eine wirksame Qualifizierung von Lehrkräften zu unterstützen, bildet den Gegenstand des Verbundprojekts **„Inklusiv Geschichte lehren (KLUG)“**.

Das Ziel dieses Beitrags besteht vorrangig in der Vorstellung dieser evidenzbasierten Fortbildungskonzeption für Geschichtslehrkräfte als Beitrag zur Förderung historischer Kompetenzen im inklusiven Geschichtsunterricht. Nach einer kurzen Skizze zum aktuellen Diskurs in der Geschichtsdidaktik (1) und der im KLUG-Projekt herangezogenen Theorie historischen Lernens (2) sowie der Klärung des zugrundeliegenden Verständnisses von inklusiver Bildung sowie ihrer evidenzbasierten Realisierung (3) wird das Qualifikationskonzept in der Konvergenz geschichtsdidaktischer, pädagogisch-psychologischer und sonderpädagogischer Forschungen skizziert (4). Die darauf beruhende Fortbildungskonzeption (5) zeigt die Konkretisierung dieses mehrperspektivischen Zugangs. Weil die Datenerhebung und Auswertung noch nicht abgeschlossen sind, können vorerst nur exemplarische Ergebnisse des KLUG-Projekts vorgestellt werden (6). Sie beziehen sich auf die Prä-Erhebung und verdeutlichen den Zusammenhang zwischen Einstellungen und Vorerfahrungen

zu Inklusion mit anderen wichtigen Dimensionen inklusiven Geschichtsunterrichts, z. B. der Selbstwirksamkeitserwartung.

2. Der Diskurs zum inklusiven Geschichtsunterricht

Das aktuelle „Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht“ (Barsch et al., 2020) mit dem Untertitel „Inklusive Geschichtsdidaktik“ will mit einer Aufarbeitung der bisherigen Forschungsansätze zu einem Zwischenergebnis kommen. Es verwendet den Terminus Diversität im Titel, um einen Wandel der „Perspektive von einer spezifisch sonderpädagogischen Betrachtung zunehmend hin zu einem weiten Verständnis von Inklusion“ (Barsch et al., 2020, S. 9) auszudrücken. Daher berücksichtigen die Beiträge gemäß einem intersektionalen Verständnis (vgl. Hinni & Zurbriggen, 2018) zahlreiche Kategorien von Diversität. Es fehlt jedoch bisher an konkreten Projekten zur Umsetzung in der Lehrkräftebildung. Dies kann als ein Beleg für die Dynamik des Diskurses in der Geschichtsdidaktik angesehen werden, in dem über das Phänomen Behinderung hinausgehend Diversitätskriterien in geschichtsdidaktischen Kontexten thematisiert werden. Dabei muss allerdings die Rückfrage erlaubt sein, ob nicht bereits der von der UNESCO 1994 initiierte Begriff Inklusion genau ein solches Verständnis meint. „Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students“ (UNESCO, 1994, S. 11). Insofern beinhaltet der internationale Begriff „inclusive education“ (UN, 2006, §24) auch diese Diversitätskriterien.

Das KLUG-Projekt greift den Auftrag zu *inklusive Bildung für alle* konsequent auf, indem „diverse needs of their students“ in der ganzen Breite verstanden wird. Insofern besteht Übereinstimmung mit dem im Handbuch skizzierten Anliegen eines weiten Verständnisses von Inklusion. Im KLUG-Projekt wird davon ausgegangen, dass die Vermittlung von Kompetenzen für Lehrkräfte dazu beiträgt, im Rahmen des Unterrichts diesen unterschiedlichen Bedarfen aller Lernenden (UNESCO, 2014) möglichst weitgehend gerecht zu werden, und das auf der Basis evidenzbasierter Vorgehensweisen (Hillenbrand & Casale, 2021).

Der bisherige Diskurs der Geschichtsdidaktik zum Auftrag inklusiver Bildung, wie er im Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht aufgegriffen wird und wie Körber (2019) ihn in einem Überblicksreferat zusammenfasst, reflektiert normative und ideale Positionen des Begriffs inklusiver Bildung (Körber, 2019, S. 9ff.) und gelangt so zu einem Verständnis von Inklusion als einer regulativen Idee (Körber, 2019, S. 12). Körber expliziert seine Aufgabenbestimmung in komplexen, die Reflexivität herausstellenden „Prinzipien für Geschichtslernen“ (Körber, 2019, S. 17), die in modalverbialen Formulierungen von Empfehlungen und Aufforderungen („sollte“) ausgedrückt werden und in der Zielbeschreibung mündet, das „vielfältige Spektrum der Geschichtsbezüge und Deutungen zu erkunden und dafür und dabei wissenschaftlich valide Begriffe, Methoden und Kriterien für eigenständiges kritisches Denken zu entwickeln“ (Körber, 2019, S. 29). Die Frage, wie aus Anforderungen und

Reflexivität konkretes unterrichtliches Handeln wird, ist damit allerdings noch nicht beantwortet.

Das KLUG-Fortbildungskonzept entwickelt eine Lehrkräftefortbildung und legt dafür eine theoriebasierte Analyse der Zielsetzungen und Anforderungen zugrunde. Die Theoriebasis bildet einerseits das FUER-Kompetenzstrukturmodell (Körper, Schreiber & Schöner, 2007; Schreiber, 2008; Schreiber, Wagner, Trautwein & Brefeld, 2019) (vgl. Abschnitt 3). Zum anderen beziehen wir uns auf die generischen Basisdimensionen guten Unterrichts (Trautwein, Schreiber & Hasenbein, 2021) und den Ansatz des Universal Designs of Learning (vgl. Abschnitt 4).

Durch ein Mixed Method-Konzept wird im KLUG-Projekt die Wirksamkeit des Ansatzes untersucht. Damit leistet das Projekt einen Beitrag, um die Lücke empirischer Forschung zur Geschichts-Lehrkräfte-Fortbildung zu schließen.

3. Zur Theorie historischen Lernens

Das dem KLUG-Konzept zugrunde gelegte Verständnis historischen Lernens beruht auf dem FUER-Modell (Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins). Kompetenzförderlicher Unterricht basiert auf einer Fragestellung, die zum Ziel hat, Beschäftigung mit Vergangem zu aktivieren und das Suchen nach Antworten methodisch reguliert zu steuern. Dies beinhaltet auch, dass die betreffende Fragestellung Teil einer historischen Narration und deren Diskussion ist. Bei der Entwicklung der Fragestellung erfolgt ein Abgleich mit Orientierungsproblemen, die Gegenstand der Beschäftigung mit Vergangem sind. Die für den Prozess notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften werden durch die drei prozeduralen Kompetenzbereiche der historischen Frage-, Methoden-, und Orientierungskompetenz ausgedrückt. Unter der kategorial gedachten Sachkompetenz, die sich in der Modellierung mit allen genannten Bereichen überlappt, ist die Fähigkeit gemeint, durch Begriffskonzepte inhalts-, theorie-, methoden- und subjektbezogen zu kategorisieren und strukturieren. Darüber hinaus unterscheidet das FUER-Modell basale, konventionelle und elaborierte Niveaus (Trautwein et al., 2021).

Bezogen auf die Ausdifferenzierung der Fragestellung folgt das KLUG-Projekt einem Ansatz Rüsens (2013), wonach zentrale Themen historischen Lernens sich auf Grundspannungen des Lebens beziehen lassen, die universell, also für alle Menschen bedeutsam sind. Als anthropologische Merkmale können sie auf unterschiedlichen Ebenen, in unterschiedlicher Breite und Tiefe bearbeitet werden, abhängig von Lern- und Leistungsvoraussetzungen, von vorhandenen Kompetenzen und Wissensstrukturen, aber auch von Erfahrungen und Interessen. Krieg und Frieden, arm und reich, religiös und nicht religiös, Macht und Ohnmacht, Handeln und Leiden, gut und böse – das sind zeitüberschreitende Themen, die sich in Geschehnissen der Vergangenheit konkretisieren und in ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft verstehen lassen.

Diese Grundspannungen, so Rüsen, sind universalhistorisch gesehen *Motoren der Veränderung* (Rüsen, 2013, S. 116–123). Entwicklungen zwischen Natur und Kultur verweisen z.B. auf den Wert der Nachhaltigkeit, zwischen Mann und Frau auf Gleichheit, zwischen Macht und Ohnmacht auf Gerechtigkeit, zwischen Freund und Feind auf Frieden, zwischen innen und außen auf die Anerkennung von Differenz (Rüsen, 2013). Das Fach Geschichte kann damit Prozesse, die für Inklusion und Exklusion von Bedeutung sind, transparent und konkret und damit Inklusion als historisches Thema zugänglich machen (Barsch & Lingelbach, 2020; Erdmann & Hasberg, 2011; Lücke, 2015; Schreiber & Trautmannsberger, 2018).

4. Inklusive Bildung

Eine wichtige Grundlage aller Forschung zum Thema Inklusion besteht nach Grosche (2015) in der Klärung des zugrundeliegenden Inklusionsbegriffs. Das KLUG-Projekt bezieht sich, wie schon gesagt, auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Dort wird ein allgemeines Bildungsrecht definiert, ganz besonders akzentuiert für Lernende aller Altersstufen, die aufgrund ihrer Behinderung unter der Gefahr der Marginalisierung und Benachteiligung am Bildungssystem teilnehmen (United Nations, 2006, § 24). Für die Umsetzung dieses lebenslangen Lernens enthält die UN-Konvention explizite Forderungen nach einer überprüfbaren Verbesserung der Bildungsprozesse durch nachgewiesenermaßen wirksame Maßnahmen: „Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion“ (ebd.). Lehrkräfte, auch im Geschichtsunterricht, benötigen zur Realisierung inklusiver Bildung demnach das Wissen, Können und die Einstellungen für eine wirksame individuelle Unterstützung aller Lernenden (Döbert & Weishaupt, 2013). Denn nach einem aktuellen Überblick zur internationalen Forschung zu inklusiver Bildung scheint die Struktur und das „Setting allein (inklusiv vs. segregierend) eine weniger bedeutende Rolle zu spielen als die konkrete Ausgestaltung inklusiver Bildung“ (Hillenbrand & Casale, 2021, S. 21). Der Fokus ist daher auf proximale Faktoren (Wild, Lütje-Klose, Neumann & Gorges, 2018) und damit auf „die Qualität pädagogischer und sonderpädagogischer Förderung“ zu richten (Hillenbrand & Casale, 2021, S. 21) – nur dann kann inklusive Bildung für die Lernenden positiv wirksam werden.

In der Pädagogischen Psychologie wie auch der sonderpädagogischen Forschung liegen inzwischen zahlreiche und differenzierte Befunde über die wirksame Gestaltung von Unterrichtsprozessen vor, die eine fundamentale Orientierung für die Auswahl und Implementation spezifischer Maßnahmen der Unterstützung erlauben, aber es mangelt bisher an Applikationen auf den Geschichtsunterricht. Kunter und Trautwein unterscheiden in ihrer Konzeption, welche die Handlungen der Lehrkräfte in den Mittelpunkt stellt, zwei Ebenen, die Oberflächen- und die Tiefenstruktur. Zu den *Oberflächenmerkmalen* oder *Sichtstrukturen* gehören Organisationsformen (z.B. Klassenunterricht, differenzierte Lerngruppen), Unterrichtsmethoden (z.B. Projekt-

arbeit, Direkte Instruktion) sowie Sozialformen (z. B. Gruppen-/Partner-/Einzelarbeit) (Kunter & Trautwein, 2013, S. 63f.).

Die tatsächlichen Lehr-Lernprozesse finden jedoch unterhalb dieser Oberflächenstrukturen statt. Die „Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten oder die Art der Interaktionen zwischen den handelnden Personen“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 64) ist die wirksamere Strukturebene. Hier lassen sich die *Tiefenstrukturen* von Unterricht zuordnen (Tabelle 1), die für die kognitive, soziale und motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern besonders wichtig sind:

Tabelle 1: Dimensionen von Tiefenstrukturen (Kunter & Trautwein, 2013, S. 77)

Dimension	Erklärung	Beispiele
Klassenführung (Classroom Management)	Wie gut gelingt es, den Unterricht so zu steuern, dass möglichst wenige Störungen auftreten, alle Schüler beim Lernen beteiligt sind und Unterrichtszeit effektiv genutzt wird?	Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterial
Potenzial zur kognitiven Aktivierung	Zu welchem Grad werden die Lernenden angeregt, sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen?	Aufgaben, die an das Vorwissen anknüpfen Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift Inhalte, die kognitive Konflikte bei den Lernenden auslösen
Konstruktive Unterstützung	Auf welche Weise hilft die Lehrkraft den Lernenden, wenn Verständnisprobleme auftreten und wie sehr ist die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden durch Wertschätzung und Respekt geprägt?	Konstruktiver Umgang mit Fehlern Geduld und ein angemessenes Tempo Freundliche, respektvolle Beziehungen

Die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen wird empirisch dadurch belegt, dass die beiden Ebenen relativ unabhängig voneinander variieren (Knoll, 2003; Lipowsky, 2002; Veenman, Kenter & Post, 2000). Während Sichtstrukturen den Rahmen der Unterrichtsgestaltung vorgeben, konnte in zahlreichen Studien ermittelt werden, dass den Tiefenstrukturen in Bezug auf den Lernerfolg der Schüler:innen eine deutlich größere Erklärungsmacht zukommt (Hattie, 2009; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Aus diesem Grund werden sie häufig auch als „Dimensionen der Unterrichtsqualität“ bezeichnet (Kunter & Trautwein, 2013, S. 66).

Um den vielfältigen Bedarfen der Lernenden entsprechend die Lernangebote zu gestalten und dabei potentielle Barrieren zu minimieren, kann das international breit bewährte Prinzip des *Universal Design for Learning* (UDL) eine orientierende Funktion einnehmen (Cook & Rao, 2018; Rose & Meyer, 2002). Im Gegensatz zur klassischen Differenzierung, bei der die Lernmaterialien unter zumeist großem Zeitaufwand auf die Lernvoraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler angepasst

werden, werden gemäß Konzept des UDL allen Lernenden verschiedene Materialien in unterschiedlichen Medien und Lernniveaus angeboten. Das bedeutet auch, dass alle Lernende Zugriff auf Unterstützungsangebote wie Texte in Leichter Sprache, Untertitel, Vorlesefunktionen oder Piktogramme haben.

Für das KLUG-Projekt wurden gezielt Unterrichtsverfahren ausgewählt, die – sofern sie gut umgesetzt werden – in Einklang mit den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität stehen und sich durch angemessene Effektstärken anbieten, bspw.:

- *Feedback von der Lehrperson an die Lernenden* und damit die gezielte Rückmeldung über Aspekte der Leistungen oder des Verstehens der Schülerinnen und Schüler ($d = 0,73$) (Beywl & Zierer, 2018, S. 206; Hattie & Timperley, 2007) ermöglicht die konstruktive Unterstützung der Lernenden durch die Lehrkraft.
- *Kooperatives Lernen* ($d = 0,59$) (Beywl & Zierer, 2018, 251f.) und *Peer-Tutoring* ($d = 0,55$) (Beywl & Zierer, 2018, S. 221) strukturieren das Classroom Management und können das Interesse an den Lerninhalten sowie die Problemlösefähigkeit verstärken. Auch lassen sich positive Effekte auf das Wohlbefinden, das Gefühl der Wertschätzung und auf interpersonale Beziehungen beobachten (Beywl & Zierer, 2018, S. 252f.).
- Der Einsatz des *Advance Organizers* ($d = 0,41$) (Beywl & Zierer, 2018, S. 199) dient der Vorstrukturierung des Lernprozesses für die Lernenden. Durch die Verknüpfung der Inhalte mit deren Vorwissen besitzt der Einsatz des Advance Organizers ein hohes Potenzial zur kognitiven Aktivierung der Schüler:innen.

Hinzu kommt die Nutzung der durch Digitalität eröffneten Möglichkeiten der Lernunterstützung. Bezug genommen wird u. a. auf das in Nordrhein-Westfalen flächendeckend zur Verfügung stehende digitale Lehrwerk mBook gemeinsames Lernen (<https://digitale-schule.nrw/>). Die skizzierten Ansätze bilden die zentralen Themen der Fortbildungsreihe; sie werden an historischen Themen aus unterschiedlichen Epochen und Inhaltsfeldern konkretisiert, nicht zuletzt auch an historischen Beispielen von Inklusion und Exklusion.

5. Projekt KLUG: Qualifizierung und Evaluation

Der zentrale Gegenstand des KLUG-Projekts besteht in der Entwicklung (1) und Evaluation (2) eines theoretisch fundierten Fortbildungsprogramms für Geschichtslehrkräfte der Sekundarstufe I, welches der Vertiefung fachlicher sowie überfachlich-pädagogisch-psychologischer Lehrerkompetenzen für gemeinsames Lernen von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen dient. Die Angebote wurden von einer Projektgruppe aus der Geschichtsdidaktik, der pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik erstellt und durchgeführt.

Die Fortbildung erstreckt sich insgesamt über ein halbes Jahr und besteht aus zwei ganztägigen Präsenzveranstaltungen sowie sechs 90-minütigen, virtuell stattfindenden E-Sessions (mit Live-Moderation) (Tabelle 2). Diese synchronen Elemente

werden ergänzt durch fortlaufende Coaching-Angebote über eine digitale Lernplattform, welche „on demand“ abgerufen werden können (Blended Learning-Konzept). Alle Veranstaltungen und Materialien verfolgen das Ziel, geschichtsdidaktische Themen mit der Qualifikation für einen wirksamen, digital unterstützenden und inklusiven Unterricht zu verzahnen:

Tabelle 2: Qualifizierungsmaßnahme KLUG

Veranstaltung	Thema	Historische Beispielthemen
Präsenzveranstaltung 1	Grundlagen zu gutem, digitalem und inklusivem Geschichtsunterricht	
E-Session 1	Zielklarheit herstellen: Leitende Fragestellungen & Advance Organizer	Erster Weltkrieg (u. a. Kriegsversehrte, für „Exklusion-Inklusion“).
E-Session 2	Kernkonzepte vermitteln: Begriffsarbeit & direkte Instruktion	Erster Weltkrieg, u. a. das Konzept „Propaganda“
E-Session 3	Aus der Fülle der (digitalen) Angebote geeignete Materialien auswählen, unter Beachtung von Zielklarheit, Arbeitsgedächtnis, Vorwissen, Orientierungspotential.	Reformation, Konfessionelles Zeitalter, Quellen und Darstellungen zu ausgewählten Themen
E-Session 4	Methodenkompetenz (Re- und De-Konstruktion) stärken: Peergestützte Verfahren & Feedback	Augusteisches Zeitalter (Re-Konstruktion), für Exklusion/Inklusion epochenspezifische Beispiel von der Rolle des pater familiaris zu Euthanasie (De-Konstruktion)
Präsenzveranstaltung 2	Motivation, Digitalität, Differenzierung	DDR, Differenzierung an Bsp. Diktatur/Ideologie/Staatssicherheit (Exklusion durch Überwachung)
E-Session 5	Differenzierung verwirklichen: Methoden und Formate der Differenzierung	Migration, (Längsschnitt); Inklusion/Exklusion an biographischen und strukturellen Beispielen
E-Session 6	Erfassung der Lernausgangslagen und Lernverlaufsdiagnostik	19./20. Jhdt.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme kommt ein randomisiertes Kontrollgruppendesign (Interventionsgruppe vs. Wartekontrollgruppe) mit Prä- und Post-Test zur Anwendung, um die Effekte der Intervention auf (1) Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte, (2) fachliche und fachdidaktische Kompetenzen (erfasst mithilfe eines standardisierten Tests) sowie auf (3) Unterrichtsqualität (erfasst über Schüler:innen-Urteile und einen Kompetenztest für Schüler:innen) zu untersuchen. In weitergehenden, qualitativen Analysen wird auf Arbeitsergebnisse und Unterrichtsbeobachtungen der Lehrkräfte zurückgegriffen, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden.

6. Erste Ergebnisse

In die ersten deskriptivstatistischen Analysen werden zunächst ausgewählte Variablen und Konstrukte einbezogen, die Fragen inklusiver Bildung – insbesondere individuelle Vorerfahrungen mit und Einstellungen der Lehrkräfte zu inklusivem Unterricht – fokussieren. Die Daten zur Analyse der Effektivität der Fortbildung liegen zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht vollständig vor. In die hier berichteten Analysen fließen die Daten aus der Befragung von $N = 73$ Lehrkräften ($n = 41$ weiblich und $n = 32$ männlich) aus Nordrhein-Westfalen ein. Die befragten Personen sind zwischen 28 und 60 Jahre alt und unterrichten das Fach Geschichte in unterschiedlichen Schulformen (Sekundarschule, Gesamtschule, Gymnasium) mit einer Berufserfahrung zwischen zwei und 32 Jahren.

Die analysierten Daten entstammen einer Fragebogenerhebung für alle Lehrkräfte der Fortbildung; der Zeitpunkt der Befragung lag vor dem Start der Fortbildung. Es ist davon auszugehen, dass die Teilnahme an einer entsprechenden Fortbildungsreihe von Selektionsprozessen beeinflusst ist. Dennoch zeigen die deskriptiv-statistischen Ergebnisse, dass auch innerhalb eines erwartbar selektiven Samples substantielle Unterschiede auftreten.

Die *Abbildungen 1 und 2* vergleichen die Einschätzung der Mittelwertskalen anhand von Boxplots. Die Skalen (Abb. 1) erfahren mehrheitlich eine fünfstufige Einschätzung, wobei nur den Skalen zur Erfassung des „Umgangs mit auftretenden Schwierigkeiten“ (VINS) und der „Selbstwirksamkeit“ (SWGÜ) (Abb. 2) ein vierstufiges Rating zugrunde liegt. In der Einschätzung der Items auf der vier- bzw. fünfstufigen Ratingskala entspricht ein Wert von 1 jeweils keiner Zustimmung, ein Wert von 4 bzw. 5 starker Zustimmung. Die Skala „Vorerfahrung im inklusiven Unterricht“ zeigt eine geringe Anzahl an Vorerfahrungen mit inklusivem Unterricht (keine bis maximal ein oder zwei Kontakte im Jahr). In den weiteren Skalen zeigt sich dennoch, orientiert am Median, eine positive Tendenz in der Einschätzung durch die Lehrkräfte.

Die *Abbildungen* finden Ergänzung in *Tabelle 3*, die die deskriptive Statistik zusammenstellt. Neben Lagemaßen werden Korrelationen zwischen den ausgewählten Mittelwertskalen aufgezeigt.

Cronbachs Alpha liegt mit Werten zwischen .61 und .94 im zufriedenstellenden bis hohen Bereich. Allerdings gilt es hierbei, den Einfluss unterschiedlicher Itemzahlen zwischen den Skalen zu berücksichtigen (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012).

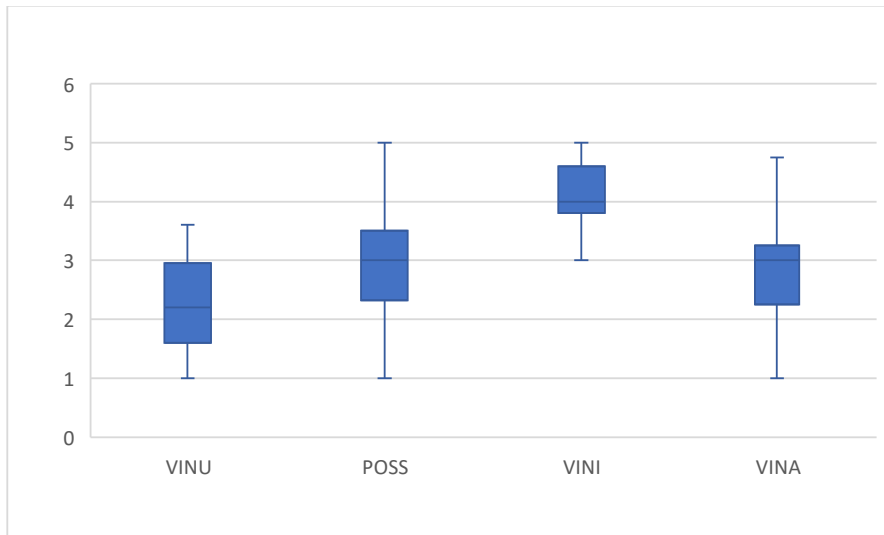


Abbildung 1: Boxplots zu den Mittelwertskalen; VINU = Vorerfahrung im inklusiven Unterricht, POSS = Position zum (inklusive) Schulsystem, VINI = Einstellung zu neuen Unterrichtsmethoden, VINA = Position der Umgebung zum inklusiven Schulsystem

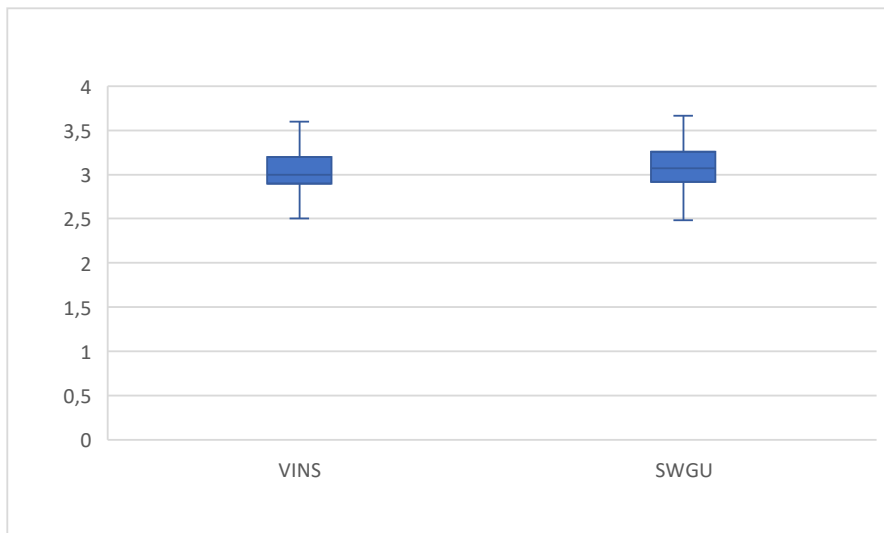


Abbildung 2: Boxplots zu den Mittelwertskalen; VINS = Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten, SWGU = Selbstwirksamkeit

Tabelle 3: M, SD und Korrelationen sowie Cronbachs Alpha der Mittelwertskalen; N = 73

Skala	2	3	4	5	6	M (SD)	Cronbachs α
1 VINU (n = 71)	.242*	.054	.010	-.019	-.044	2.22 (.774)	.61
2 POSS (n = 71)		.341**	.679**	.001	-.018	2.96 (.922)	.94
3 VINI (n = 71)			.254*	-.117	.192	4.11 (.639)	.83
4 VINA (n = 70)				-.142	-.031	2.71 (.874)	.84
5 VINS (n = 71)					.285*	3.05 (.270)	.75
6 SWGU (n = 70)						3.09 (.343)	.91

Anmerkungen: VINU = Vorerfahrung im inklusiven Unterricht, POSS = Position zum (inklusive) Schulsystem, VINI = Einstellung zu neuen Unterrichtsmethoden, VINA = Position der Umgebung zum inklusiven Schulsystem, VINS = Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten, SWGU = Selbstwirksamkeit; * $p < .05$, ** $p < .01$

Ausgewählte Skalen korrelieren signifikant miteinander. Konzentrierte Betrachtung erfährt die erhobene Einstellung zu Inklusion (hier: POSS, eine Adaption des PREIS; Lüke & Grosche, 2016), da sich Lehrkräfte hinsichtlich dessen voneinander unterscheiden und in der Folge weitere Variablen variieren. So korreliert die Einstellung zu Inklusion auf einem Prüfniveau von $p < .05$ ($r = .242$) mit „Vorerfahrungen im inklusiven Unterricht“ (VINU). Auf einem Niveau von $p < .01$ sind weiterhin die Korrelationen zu „Einstellung zu neuen Unterrichtsmethoden“ (VINI; $r = .341$) und „Position der Umgebung zum inklusiven Schulsystem“ (VINA; $r = .679$) signifikant (Tab. 3).

Eine Teilung der Stichprobe nach Geschlecht zeigt keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung der Einstellung zu Inklusion ($d \leq |.2|$) durch weibliche und männliche Lehrkräfte. Eine aussagekräftige Aufteilung der Stichprobe in repräsentative Altersgruppen bzw. nach Berufserfahrung in Jahren ist aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht möglich.

Die Skala zur Erfassung der Einstellung zu Inklusion (Med = 3) führt in der Teilung zwischen dem zweiten und dritten Quartil zu einer Gruppe von Lehrkräften mit einer *eher negativen* Einstellung zu Inklusion ($n = 38$; 1. und 2. Quartil) versus einer *eher positiven* Einstellung zu Inklusion ($n = 33$; 3. und 4. Quartil). Tabelle 4 bildet anhand der generierten Teilstichproben die deskriptive Statistik ab. Während innerhalb der Gruppe von Lehrkräften mit einer *eher negativen* Einstellung zu Inklusion die Korrelation zu deren Vorerfahrungen im inklusiven Unterricht keine Signifikanz erreicht, ist die Korrelation von $r = .375$ zwischen der Einstellung und den Vorerfahrungen in der Gruppe der Lehrkräfte mit einer *eher positiven* Einstellung signifikant ($p < .05$). Die Befunde legen den Schluss nahe, dass Vorerfahrungen von befragten Geschichtslehrkräften im inklusiven Unterricht, beispielsweise Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung, mit einer eher positiven Einstellung zu Inklusion zusammenhängen.

Tabelle 4: M, SD und Korrelationen zwischen Vorerfahrungen im inklusiven Unterricht und Einstellung zu Inklusion; n = 38 „eher neg. Einstellung zu Inklusion“, n = 33 „eher positive Einstellung zu Inklusion“

	Skala	2	4	M (SD)
„eher negative Einstellung zu Inklusion“	1 VINU	.218		2.15 (.823)
	2 POSS			2.28 (.557)
„eher positive Einstellung zu Inklusion“	3 VINU		.375*	2.29 (.718)
	4 POSS			3.75 (.559)

Anmerkungen: VINU = Vorerfahrung im inklusiven Unterricht, POSS = Position zum (inklusiven) Schulsystem; *p<.05

Der Faktor „Einstellung zu Inklusion“ (POSS) zeichnet sich damit bereits in einer ersten deskriptiven Analyse der Daten als relevanter Einflussfaktor ab. Dieser steht in Zusammenhang mit weiteren der ausgewählten Skalen und korreliert mit Vorerfahrungen im inklusiven Unterricht, der Einstellung der Lehrkräfte zu neuen Unterrichtsmethoden und der Position der Umgebung zu einem inklusiven Schulsystem.

Den Einfluss einer *eher positiven* versus *eher negativen* Einstellung auf die einzelnen Variablen gilt es perspektivisch in den Blick bei weiteren Auswertungsschritten zu nehmen, beispielsweise hinsichtlich des Selbstwirksamkeitserlebens der Lehrkräfte. Nach Abschluss der Datenerhebung soll es darüber hinaus möglich sein, Prä-Post-Vergleiche vor und nach Erhalt der Fortbildung anzustellen.

7. Diskussion und Fazit

Die Fähigkeit und Bereitschaft zu einer reflektierten und selbstreflexiven historischen Orientierung stellt eine Kompetenz dar, die für die Individuen einen Beitrag für ihre Autonomie und Verantwortung in einer Gesellschaft bedeutet. Guter Geschichtsunterricht unterstützt und ermöglicht diese Kompetenzentwicklung bei allen Lernenden.

Das KLUG-Projekt will einen Beitrag leisten, durch das Zusammendenken geschichtsdidaktischer, unterrichtspsychologischer und sonderpädagogischer Ansätze und die Nutzung digitaler Möglichkeiten die Passung des Geschichtsunterrichts in Bezug auf diese Zielsetzung zu optimieren. Den Lehrkräften werden theoretisch und empirisch fundierte Grundlagen für eine wirksame Unterrichtsgestaltung angeboten, wobei der Dreh- und Angelpunkt ein vertieftes Verständnis von generischen wie von fachspezifischen Tiefenstrukturen ist. Auf dieser Grundlage wird die Forderung der UN-Konvention nach individueller und bedarfsbezogener Passung der Bildungssysteme erfüllt: Die Entwicklung kognitiv aktivierender Fragestellungen, die Vergangenes erschließen und darüber hinaus historische Orientierung grundlegen, bilden den Ausgangspunkt, darauf abgestimmte Aufgabenstellungen und Materialien schaffen konkrete Lerngelegenheiten, die durch zielgerichtete Unterstützungsangebote eine Zugänglichkeit für alle eröffnen – gerade auch für Lernende, die unter Bar-

rieren aufwachsen müssen. Das Handeln von Lehrkräften im inklusiven Geschichtsunterricht zielt auf die Ermöglichung solcher individuellen Lernprozesse – für alle.

Die ersten Analysen bestätigen die Relevanz von Einstellungen und Vorerfahrungen zu Inklusion sowie deren Zusammenhang auch für die Umsetzung von Inklusion im Geschichtsunterricht. Nicht zuletzt auf diesen Ergebnissen basierend, zielt die KLUG-Fortbildung auf eine konsequente Auseinandersetzung mit dem Inklusionskonzept der UN. Weitergehende Analysen über die Messzeitpunkte hinweg werden die Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme auf mehreren Ebenen prüfen, qualitative Ergebnisse geben dann Zugang zu den individuellen Prozessen teilnehmender Lehrkräfte.

Literatur

- Alavi, B. & Lücke, M. (Hrsg.). (2016). *Wochenschau Wissenschaft. Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. (2011). Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik – Historische Kompetenzen im Fokus sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 136–142.
- Barsch, S. (2016). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen denken historisch – Einblicke in die empirische Forschung. In B. Alavi & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (S. 71–84). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. & Barte, B. (2020). Historisches Denken von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Einblicke in die Forschung. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 188–201). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S., Degner, B., Kühberger, C. & Lücke, M. (Hrsg.). (2020). *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. & Lingelbach, G. (2020). Disability history. Behinderung als Inhalt historischen Forschens und als Gegenstand im Geschichtsunterricht. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 179–187). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bartosch, U., Schreiber, W. & Thomas, J. (Hrsg.). (2018). *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumann, S. (2014). Das Thema Französische Revolution im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Inklusiv – exklusiv: Historisches Lernen für alle* (S. 164–182). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Beywl, W. & Zierer, K. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe, 4. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bräuer, B. & Schreiber, W. (2016). Orientierungsgelegenheiten: Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpäda-*

- gogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts (S. 85–102). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cook, S. C. & Rao, K. (2018). Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 179–191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Erdmann, E. & Hasberg, W. (2011). *Facing – mapping – bridging diversity: Foundation of a European discourse on history education*. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hillenbrand, C. & Casale, G. (2021). Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen* (S. 11–28). Göttingen: Hogrefe.
- Hinni, C. & Zurbruggen, C. (2018). Trend: Intersektionalität in der Sonderpädagogik. Perspektiven für die Analyse der Wechselbeziehungen von Behinderung und anderen Ungleichheitsdimensionen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(2), 167–172. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art17d>
- Knoll, S. (2003). *Verwendung von Aufgaben in Einführungsphasen des Mathematikunterrichts* (unveröffentlichte Dissertation). Freie Universität Berlin.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts. Schulpädagogik*. Braunschweig: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Körber, A. (2019). *Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft: Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen*. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178341
- Körber, A. (2020). Inklusive Geschichtskultur. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 250–258). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Körber, A., Seidl, P., Witt, D. & Bormuth, H. (2020). Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 405–423). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen: Band 2. Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Körber, A. & Seidl, P. (2016). Interkulturelles Geschichtslernen 2.0? Aktualisierte und neue Herausforderungen angesichts der Integration Geflüchteter. In G. Markmann & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule: Impulse für eine inklusive Praxis* (S. 197–202). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kühberger, C. & Schneider-Reisinger, R. (2020). Subjektorientierung. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 27–36). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Lehmann, K. (2014). Theaterarbeit und historisches Lernen an der Förderschule. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Inklusiv – exklusiv: Historisches Lernen für alle* (S. 115–152). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Michailow-Drews & W. Wallrabenstein

- (Hrsg.), *Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 114. Freiarbeit in der Grundschule: Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126–159). Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Lücke, M. (2015). Inklusion und Geschichtsdidaktik. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 197–205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lücke, T. & Grosche, M. (2016). *Professionsunabhängige Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS)*. <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.2245630>
- Meyer-Hamme, J. & Albers, H. (2020). Historische Identitäten im inklusiven Geschichtsunterricht. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 236–248). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rüsen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412212193>
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik: Mit 82 Tabellen* (5. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-17001-0>
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 198–212. <https://doi.org/10.25656/01:4345>
- Schreiber, W. (2007). Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen: Band 2. Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 236–264). Neuried: ars una.
- Schreiber, W. & Trautmannsberger, R. (2018). Empowerment und Partizipation als Ziele inklusiven Fachunterrichts: Digitale Module zur Unterstützung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. In U. Bartosch, W. Schreiber & J. Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt* (S. 207–244). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schreiber, W., Wagner, W., Trautwein, U. & Brefeld, U. (2019). Zur empirischen Beforschung des mBooks Belgien: Die Chancen eines Methodenmix. In C. Kühberger, R. Bernhard & C. Bramann (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Bd. 6. Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen* (S. 57–79). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Trautwein, U., Schreiber, W. & Hasenbein, L. (2021). Geschichtsdidaktische Forschung und allgemeine Unterrichtsforschung: Unbekannte Verwandte? *Unterrichtswissenschaft*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00120-z>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), Article 24 – Education*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- Veenman, S., Kenter, B. & Post, K. (2000). Cooperative Learning in Dutch Primary Classrooms. *Educational Studies*, 26(3), 281–302. <https://doi.org/10.1080/03055690050137114>
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>

- Werner, B., Lange, B. & Franz, E.-K. (2014). „Zeit ist das, was man einer Uhr abliest“ ... oder? – Umgang mit Zeit als zentrale Kompetenz für gesellschaftliche Teilhabe. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauf (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 259–274). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Gorges, J. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>

*Xiaokang Sun, Marco Reith, Robin Schildknecht, Jaar Boskany,
Sarah Hundertmark, Vanessa Seremet, Bettina Lindmeier, Christian
Lindmeier, Alexander Kauertz, Sandra Nitz & Andreas Nehring*

GeLernt: Multiprofessionelle Kooperation von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und Studierenden des Regelschullehramts Biologie, Chemie und Physik zur Gestaltung inklusiver Lerneinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I

Zusammenfassung

Um Regelschullehramtsstudierende der naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Chemie, Physik) und Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik auf die im inklusiven Unterrichtskontext geforderte multiprofessionelle Kooperation vorzubereiten, wurde im BMBF-Projekt *GeLernt* auf der Grundlage des Kompetenzmodells zur multiprofessionellen Gestaltung inklusiver naturwissenschaftlicher Lerneinheiten ein interdisziplinär-kooperatives Seminar entwickelt, das die Studierenden dieser beiden Studiengänge zusammenbringt und ihnen Gelegenheiten zur multiprofessionellen Kooperation im Bereich der Diagnose und Lernmaterialentwicklung bietet. Dabei wird die fächerübergreifende Kommunikation auf Grundlage des Common-Ground-Modells (Clark, 1996) strukturiert und reflektiert. Die Ergebnisse der qualitativen Forschung zeigen unterschiedliche Kooperationsprozesse der Studierendengruppen auf, durch deren Vergleich Einflussfaktoren der Kooperationsprozesse identifiziert wurden.

Schlüsselbegriffe: Inklusion, Kooperation, Kommunikation, Professionalisierung, Naturwissenschaftsdidaktik, Sonderpädagogik

Abstract

Science teaching in inclusive classrooms requires cooperation between the teachers of science and special education teachers. Against this background, the BMBF-joint-project *GeLernt* incorporated inclusive teaching as part of the curriculum of Science Education (biology, chemistry and physics) and Special Needs Education. To foster the competencies of the students, a competence-model was developed, which focuses on the multi-professional co-diagnosis of the pupils learning situations and co-design of learning materials in inclusive classrooms. Based on the competence-model an interdisciplinary-cooperative seminar was conducted and implemented, which provides opportunities for multi-professional teamwork of students from Science Education and Special Needs Education. The results of the qualitative content analysis show various cooperation processes of the students groups and by comparing them, the influencing factors of the cooperation processes were identified.

Keywords: Inclusion, Cooperation, Communication, Professionalization, Science Education, Special Needs Education,

1. Ziele des Projekts

Das zu Grunde gelegte Inklusionsverständnis begreift Inklusion als den Umgang mit Diversität, Heterogenität und als ein „Miteinander der Verschiedenen“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8). Für den inklusiven Unterricht bedeutet ein solches Inklusionsverständnis, dass allen Lernenden trotz unterschiedlicher Lern- und Leistungsvoraussetzungen gemeinsames Lernen ermöglicht wird (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012). Im Kontext des inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts fassen Stinken-Rösner et al. (2020) in Anlehnung an Hodson (2014) die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Kontexten, das Lernen naturwissenschaftlicher Inhalte, das Betreiben naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und das Lernen über die Naturwissenschaften als Ziele inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts zusammen. Um diese Inhalte allen Lernenden zugänglich zu machen, gilt es aus inklusionspädagogischer Perspektive die Diversität der Lernenden anzuerkennen, (Lern)Barrieren zu identifizieren und abzubauen sowie Partizipation zu ermöglichen (Stinken-Rösner et al., 2020). Dazu kann die Sonderpädagogik einen wichtigen Beitrag leisten (Schildmann, 2015), indem die individuellen Lernunterstützungserfordernisse und die spezifischen Barrieren anhand der behinderungsspezifischen Expertise diagnostiziert und abgebaut (Welskop, Gloystein & Moser, 2019) sowie Vorschläge zur Gestaltung adaptiver Lernsituationen im inklusiven Unterricht gemacht werden können (Wember & Melle, 2018).

Um sowohl die fachdidaktische als auch die sonderpädagogische Perspektive ziel führend in die Gestaltung inklusiven Unterrichts einzubinden, ist eine gelungene multiprofessionelle Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderpädagogik-Lehrkräften erforderlich (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014). Aus diesem Anspruch ergibt sich im Kontext der universitären Lehrer:innenbildung (Hopmann & Lütje-Klose, 2018; KMK & HRK, 2015) die folgende Frage: Wie können angehende Lehrkräfte bereits in ihrem Studium auf eine multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Schulkontext adäquat vorbereitet werden?

Das BMBF-Projekt *GeLernt*: Modellierung, Erfassung und Förderung professioneller Kompetenzen zur Gestaltung inklusiver Lerneinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern nimmt diese Anforderung an und entwickelt ein Kompetenzmodell zur multiprofessionell-kooperativen Gestaltung von inklusivem Naturwissenschaftsunterricht (im Folgenden: *GeLernt*-Modell) (Schildknecht et al., 2021). Auf dessen Grundlage wurden interdisziplinär-kooperative Seminare: *Biologie/Chemie/Physik kooperativ und differenziert unterrichten* konzipiert und an den beiden Projektstandorten der Universität Hannover und der Universität Koblenz-Landau implementiert¹. Im Rahmen dieses Seminars kooperierten Studierende des

1 Die Seminare wurden an den beiden Standorten im Sommersemester 2019 und im Wintersemester 2019/2020 durchgeführt. Als Folge der Sars-CoV-2-Pandemie wurden die Seminare in digitalem Format im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/2021 am Standort Landau durchgeführt. Die digitale Umsetzung des Seminarkonzeptes wird im Artikel: Ein digitales Seminarkonzept zur kooperativen und differenzierten Gestaltung von inklusivem naturwissenschaftlichem Unterricht (Seremet et al., i.E.) beschrieben. Der vorliegende Artikel bezieht sich lediglich auf das Seminarkonzept für analoges Lernen der Präsenzseminare.

Regelschullehramts der naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Chemie, Physik) mit Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik (diverser Fächer), um Lernprozesse gemeinsam zu diagnostizieren und adaptive Lernmaterialien zu entwickeln. Im Rahmen der qualitativen Evaluation wurde untersucht, wie die Studierenden in multiprofessionellen Gruppen miteinander kooperieren.

2. Das GeLernt-Modell als Grundlage des Seminarkonzeptes

Wie bereits erläutert gilt es, Lehramtsstudierende bereits während ihrer Hochschulbildung auf multiprofessionelle Kooperation vorzubereiten. Damit bleibt jedoch die Frage unbearbeitet, welche domänenspezifischen Kompetenzen und welche *gemeinsamen* Kompetenzen dazu nötig sind bzw. wie Kooperation mit dem jeweils anderen Lehramt zu einem Wissens- und Kompetenzzuwachs beitragen kann.

Das GeLernt-Modell versteht sich als Erweiterung der Kompetenzmodelle von Harms und Riese (2018) sowie von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015), die multiprofessionell-kooperative Anforderungen berücksichtigt und die erforderliche Wissens- und Kompetenztransformation beschreibt (Schildknecht et al., 2021). Dabei wird davon ausgegangen, dass die professionsspezifischen Kompetenzkomponenten der Regelschul- und Sonderpädagogik-Lehrkräfte, die zunächst getrennt voneinander betrachtet werden (linke Seite der Abb. 1), durch effektive Kommunikation und multiprofessionelle Kooperation nicht mehr nur bei dem Experten oder der Expertin des jeweiligen Lehramts verfügbar sind, sondern z. T. auch von den

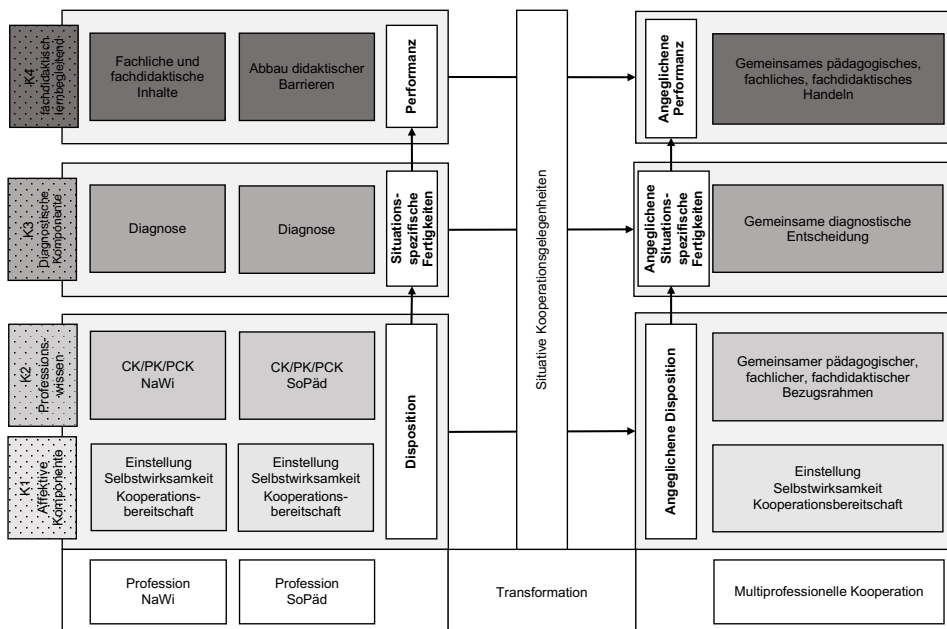


Abbildung 1: Das GeLernt-Modell (Schildknecht et al., 2021, S. 184)

Kooperationspartner:innen erworben werden können. Dadurch können die Ausprägungen der Kompetenzen im Lehrkräfteteam weitgehend angenähert werden (rechte Seite der Abb. 1). Die angenäherten Kompetenzen bündeln die Potenziale beider Lehrämter und fördern eine Anerkennung der jeweiligen Expertise sowie gemeinsam verantwortete Entscheidungen (ebd.).

Eine solche Annäherung bzw. Transformation kann nur geschehen, wenn die Vertreter:innen der beiden Professionen die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels erkennen: Zur Planung und Gestaltung inklusiven Unterrichts bringen Regelschul- und Sonderpädagogik-Lehrkräfte unterschiedliche professionsspezifische Kompetenzen mit (Greiten, 2014). Das domänenspezifische Wissen und Können führt zur Expertise der jeweiligen Profession und stellt insofern die Voraussetzung einer multiprofessionellen Kooperation dar, kann aber die Kommunikation auch erschweren. In Anlehnung an das Common-Ground-Modell nach Clark (1996) und im Hinblick auf dessen Einsatz für fachübergreifende Wissenskommunikation (Bromme, Jucks & Rambow, 2003) lässt sich diese Hürde durch einen strukturierten Kommunikationsprozess, der dem Perspektivenwechsel dient, überwinden.

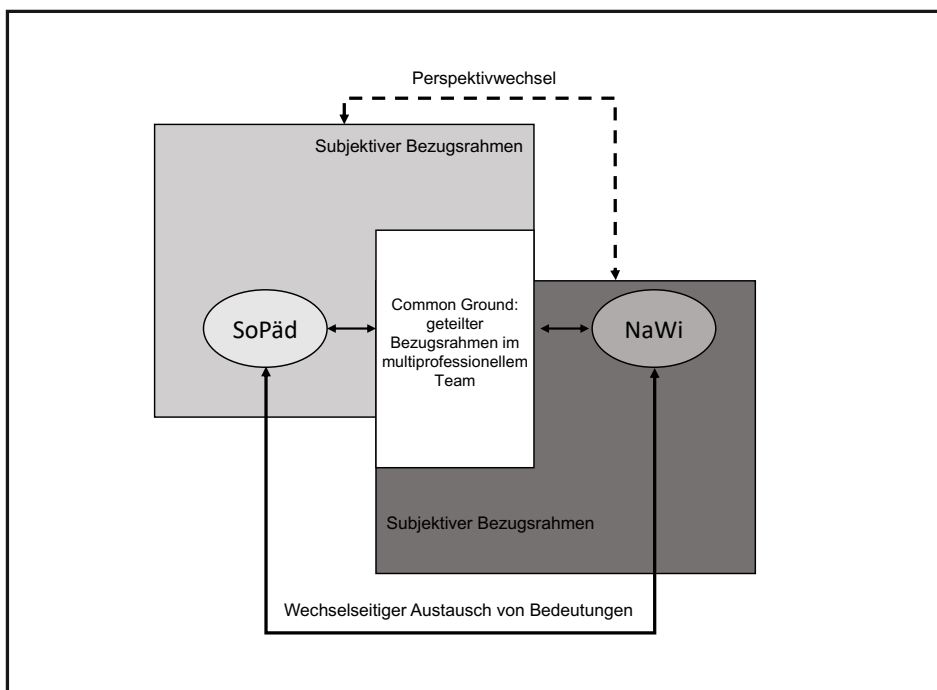


Abbildung 2: Common-Ground-Modell in Anlehnung an Clark (1996) (Schildknecht et al., 2021, S. 186)

Vor dem Hintergrund eines gemeinsam zu lösenden Problems kommunizieren Regelschul- und Sonderpädagogik-Lehrkräfte ihr eigenes Wissen in einem weiten Sinne (Bromme & Jucks, 2001). Um einen sogenannten Common Ground (= geteilten Be-

zugsrahmen) zu entwickeln, müssen sie bereit sein, ihre eigene Perspektive dem Gegenüber zugänglich und verständlich zu machen, dem Gegenüber zuzuhören, dessen Perspektive nachzuvollziehen und in Teilen zu übernehmen (Bromme et al., 2003) (s. Abb. 2). Dies setzt eine anerkennende Arbeitsbeziehung in der Kooperation im Lehrer:innenteam voraus, in der die individuellen Sichtweisen wertschätzend ausgetauscht werden können (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Der auf diese Weise etablierte Common Ground kann die wechselseitige Verständigung, die zielführende Kommunikation sowie die multiprofessionelle Kooperation ermöglichen (Bromme et al., 2003).

3. Seminarkonzept zur Kompetenzentwicklung zur multiprofessionell-kooperativen Gestaltung von Lernmaterialien des inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts²

Das Seminarkonzept zielt auf die Förderung der verschiedenen Kompetenzen des *GeLernt*-Modells ab und umfasst die vier folgenden Module:

1. Kooperation und Kommunikation im multiprofessionellen Lehrer:innenteam
2. Fach- und Fachdidaktisches Wissen
3. Universal Design for Learning (im Folgenden: UDL)
4. Entwicklung von Lernmaterialien

Die Seminareinheiten orientieren sich an den Basismodellen von Oser und Baeriswyl (2001). Modulübergreifend werden zwei Videovignetten zur Diagnose der Lernprozesse eingesetzt. Darin sind Schüler:innengruppen aus inklusiven Schulen zu sehen, die je im Kontext Anpassung (Biologie), Korrosion (Chemie) und Wechselwirkung (Physik) experimentieren. Videovignetten eignen sich auf praxisnahe, aber praktikable Weise zur kriterienorientierten Analyse von konkreten Lernsituationen (v. Aufschnaiter, Selter & Michaelis, 2017). Aufgrund der Anforderung, Lernprozesse aus unterschiedlichen Foki zu analysieren, sind Videovignetten ein geeignetes Mittel, um den Studierenden Anlässe zum Aufbau und zur Reflexion multiprofessioneller Kommunikations- und Kooperationsprozesse zu bieten.

Tabelle 1 liefert eine Übersicht über die der Seminarkonzeption zugrunde liegenden Lernziele und deren Anknüpfungspunkte an das *GeLernt*-Modell sowie das Basismodell von Oser und Baeriswyl (2001).

2 Die Beschreibung des Seminarkonzeptes basiert auf dem Artikel: Ein kooperatives Seminar zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und Studierenden des Regelschullehramts Biologie, Chemie und Physik auf gemeinsamen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht (Schildknecht et al., i. V.), in dem die Seminarinhalte, -gestaltung und die Durchführungshinweise ausführlich beschrieben werden. Darüber hinaus sind die Materialien z. T. auch online verfügbar.

Tabelle 1: Übersicht über die Lernziele der Module des Seminars

Modul	Lernziele	Fokussierte Kompetenzaspekte	Basiskonzept nach Oser und Baeriswyl (2001)
1	„Die Studierenden ... – beschreiben ihre Kooperationserfahrungen und erkennen Kooperation als eine konstruktive Zusammenarbeit zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels. – beschreiben die Bedingungen der gelingenden Lehrkräftekooperation im inklusiven Schulkontext. – erläutern die Bedeutung des Common-Ground-Modells für Wissenskommunikation und Kooperation und wenden dieses auf Diagnoseaufgaben an. – beschreiben und reflektieren ihre Kommunikations- und Kooperationsprozesse in Orientierung an den vermittelten Theorierahmen. – nennen die unterschiedlichen Definitionen, Zielsetzungen, Methoden der Diagnose im schulischen Kontext“ (Schildknecht et al., i.V.).	K1 – Affektive Komponente	Lernen durch Eigenerfahrung
2	„Die Studierenden ... – beurteilen das Konzept der schulischen Inklusion unter Berücksichtigung des drei Adressat:innenverständnisses vor dem Hintergrund der verschiedenen Modelle der Behinderung. – stellen die notwendigen naturwissenschaftlichen Fachinhalte (Variablenkontrollstrategie und fachlicher Gegenstand) zur Klärung der experimentellen Aufgabe in der Vignette dar. – erstellen Aspekte zur Analyse von Gruppenarbeiten im Sinne der Themenzentrierten Interaktion und erarbeiten Informationen für eine umfassende Diagnose des individuellen Lernverhaltens im Rahmen der Kind-Umfeld-Analyse. – diagnostizieren im Tandem Videovignette 1 unter Berücksichtigung beider Expertisen“ (ebd.).	K1 K2 – Professionswissen K3 – Diagnostische Komponente	Konzeptbildung
3	„Die Studierenden ... – kennen die UDL-Maßnahmen. – kennen und reflektieren die Zusammenhänge zwischen Universal Design, UDL, inklusiver Bildung und dem Twin-Track-Approach. – analysieren im Tandem die (Lern-)Barrieren (Videovignette 1) und wenden den UDL-Rahmen an, um die Barrieren abzubauen“ (ebd.).		Konzeptbildung
4	„Die Studierenden ... – diagnostizieren im Tandem Videovignette 2 unter Berücksichtigung beider Expertisen. – planen differenziertes Lernmaterial mithilfe der UDL-Checkpoints anhand der Diagnose von Videovignette 2. – beurteilen anhand eines vorstrukturierten Feedbackbogens Lernmaterial, welches von anderen Tandems gestaltet wurde. – reflektieren das eigene Lernmaterial“ (ebd.).	K1 K2 K3 K4 – Fachdidaktischlernbegleitende Komponente	Problemlösung

Im Folgenden werden die wesentlichen Inhalte und die methodische Gestaltung der einzelnen Module vorgestellt.

3.1 Modul 1: Kooperation und Kommunikation im multiprofessionellen Lehrer:innenteam (2 Sitzungen à 90 Minuten)

Modul 1 ermöglicht den Studierenden auf vielfache Weise theorie-, erfahrungs- und reflexionsbasiertes Lernen. Die Studierenden setzen sich zunächst innerhalb der Nachbarkonstellation mit ihren Rollenerwartungen und Aufgabenvorstellungen als (zukünftige) Lehrkräfte auseinander. Dabei diskutieren sie über die diffusen Zuständigkeiten der Regelschul- und Sonderpädagogik-Lehrkräfte im inklusiven Unterrichtskontext, wobei ihnen die Aufgabenüberschneidungen und das Kooperationspotenzial im Rahmen bestimmter Aufgabenbereiche bewusst werden (sollen). Anschließend bilden sie selbst multiprofessionelle Tandems und basierend auf der ersten Kooperationserfahrung im jeweiligen Tandem erfahren sie, dass der Kooperationsprozess sich durch eine konstruktive Zusammenarbeit zum Erreichen eines gemeinsamen Ziels konstituiert und auf der Bereitschaft zur Kommunikation und Koordination beruht (Kullmann, 2010). Vor dem Hintergrund der Diskussion über die individuellen Kooperationserfahrungen im Schulkontext werden den Studierenden die Relevanz und die zentralen Bedingungen zum Gelingen von multiprofessioneller Kooperation im Lehrer:innenteam (Lütje-Klose & Urban, 2014; Villa, Thousand & Nevin, 2007) erläutert. Anschließend erarbeiten sie ein persönliches sowie gemeinsames Vorverständnis zum Thema „Diagnose im Unterricht“, das als Grundlage für die Reflexion ihrer Kommunikationsprozesse dient.

Basierend auf der Reflexion ihrer Kommunikationsprozesse wird den Studierenden in der zweiten Sitzung eine Einführung zum Common-Ground-Modell gegeben, das zeigt, wie ein geteilter Bezugsrahmen durch den Perspektiv austausch und -wechsel hergestellt werden kann und welchen Nutzen dieser für die wechselseitige Verständigung und den Kompetenzaufbau bietet. Die Studierenden führen anschließend zuerst einzeln und danach gemeinsam eine Diagnose der Lernprozesse der Schüler:innen (Videovignette 1) in Tandems durch. Sie dokumentieren ihre Ergebnisse auf einer Vorlage des Common-Ground-Modells. Die Ergebnisse ihrer Einzelarbeit bilden dabei den subjektiven Bezugsrahmen, die festgestellten Gemeinsamkeiten ihrer Beobachtungen und Beurteilung innerhalb des Tandems stellen den geteilten Bezugsrahmen dar.

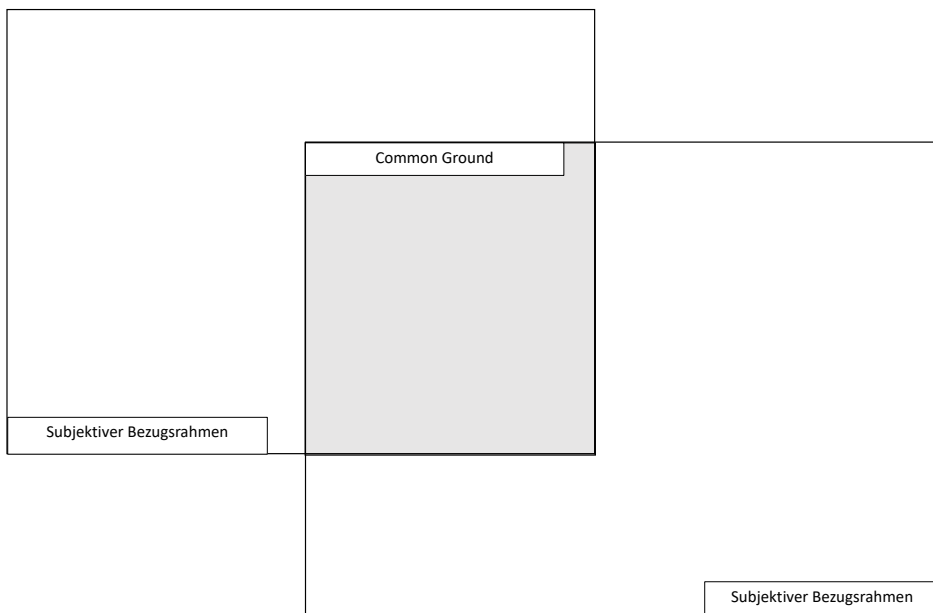


Abbildung 3: Common-Ground-Modell als Arbeitsmaterial zur Reflexion von Kommunikation

Im Anschluss an die erste gemeinsam durchgeführte Diagnose von Lernprozessen folgt eine kurze Einleitung in das Thema Diagnose im schulischen Kontext. Vor diesem Hintergrund werden die Studierenden aufgefordert, die Foki und Grenzen ihrer Diagnose zu reflektieren, um sich das Kooperationspotenzial in diesem Bereich bewusstzumachen (Schildknecht et al., i. V.). Zum Abschluss des Moduls werden Reflektionsfragen zu der gemeinsamen Diagnose und der Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation für die Professionalisierung der Studierenden gestellt. Insgesamt liefert das erste Modul wichtige Kenntnisse und Erfahrungen hinsichtlich der fachübergreifenden Kommunikation sowie der Bedingungen für gelingende multiprofessionelle Kooperation im Lehrer:innenteam, die als Orientierung für die Kooperationen im Rahmen des Seminars dienen können.

Die Vorlage des Common-Ground-Modells (s. Abb. 3) wird im Seminar mehrfach zur Strukturierung der Kommunikationsprozesse und Dokumentation der Einzel- und Tandemarbeitsergebnisse eingesetzt. Zur Veranschaulichung wird das Common-Ground-Modell (s. Abb. 2) zusätzlich auf einem Poster illustriert und steht den Studierenden in jeder Sitzung im Seminarraum zur Verfügung. Auf diese Weise können sie ihren Austausch mit Hilfe des Modells strukturieren und ihre Kommunikations- und Kooperationsprozesse orientiert an dem Modell beobachten. Das Modell stellt insofern nicht nur einen theoretischen Rahmen dar, sondern dient auch dahingehend als Selbstreflexions- und Metakommunikationsfolie, ob und wie sich der subjektive und geteilte Bezugsrahmen während des Seminars verändert.

3.2 Modul 2: Fach- und fachdidaktisches Wissen (4 Sitzungen)

Das Bewusstsein und die Reflexion des individuellen Inklusionsverständnisses sind für die vorgesehene kooperative Diagnose und Lernmaterialentwicklung besonders relevant, denn je nach Inklusionsverständnis ergeben sich unterschiedliche Blickwinkel auf die Pädagogik und die Art und Weise der Kooperation in Lehrer:innenteams (Schlüter, 2018). Durch die Konzeption einer inklusiven Aufgabe in Tandems wird die Selbstreflexion bezüglich des eigenen Inklusionsverständnisses angeregt. Anschließend wird das dem Seminar zugrunde gelegte Inklusionsverständnis erläutert, welches Inklusion und inklusive Bildung vor dem Hintergrund des menschenrechtlichen Modells von Behinderung (Degener, 2009; United Nations, 2006) versteht.

Zur Erarbeitung des subjektiven und geteilten Bezugsrahmens mit dem Fokus auf Fachwissen, fachdidaktisches und sonderpädagogisches Wissen sollen die Studierenden:

1. die Thematik aus ihrer domänenspezifischen Perspektive in Expert:innengruppen erarbeiten (2. Sitzung), relevante Aspekte für die Diagnose der Lernprozesse identifizieren sowie die entsprechenden Beispiele zur Erklärung finden, um sich auf den Expertiseaustausch vorzubereiten (3. Sitzung);
2. ihre jeweilige Expertise dem Tandempartner oder der Tandempartnerin vermitteln, um einen geteilten Wissensbezugsrahmen zu schaffen (4. Sitzung),
3. diesen geteilten Bezugsrahmen auf die kooperative Diagnose anwenden und dessen Ausgestaltung erfahrungsbasiert reflektieren (4. Sitzung).

Dieses Vorgehen kann als Muster der multiprofessionellen Kommunikation und Kooperation betrachtet werden. In der gesamten Arbeitsphase stellen die Dozierenden den Studierenden Beratung und Hilfe zur Verfügung. Die auf der Vorlage des Common-Ground-Modells (s. Abb. 3) dokumentierten subjektiven und geteilten Bezugsrahmen der Fachkonzepte, welche von beiden Tandempartner:innen als relevant anerkannt sind, dienen als Grundlage ihrer kooperativen Diagnose der Schüler:innengruppenarbeit beim Experimentieren (Videovignette 1). Angeschlossene Reflexionsphasen ermöglichen den Studierenden, sich rückblickend mit ihren Kommunikations- und Kooperationsprozessen auseinanderzusetzen und zu reflektieren, inwiefern ihr subjektiver Bezugsrahmen dadurch erweitert wird und inwiefern es ihnen gelingt, den geteilten Bezugsrahmen zielführend auf die Diagnose anzuwenden.

Das zweite Modul liefert somit wichtige Grundsteine für die Bewusstmachung, Aktivierung und Weitervermittlung der eigenen Expertise sowie die Wissenstransformation zwischen den Tandempartner:innen, welche eine theoriebasierte Diagnose aus beiden Perspektiven der Naturwissenschaftsdidaktik und der Sonderpädagogik fördert.

3.3 Modul 3: UDL (2 Sitzungen)

Im dritten Modul steht das UDL als Orientierungsrahmen zur Erstellung barrierefreier Materialien im Mittelpunkt. Nachdem als Einstieg selbst erlebte Barrieren in der eigenen Bildungsbiographie ausgetauscht wurden, lernen die Studierenden in der ersten Sitzung das UDL-Konzept zur Reduktion dieser Barrieren kennen. Dazu leitet ein Dozierendenvortrag zum Konzept des Universal Designs über den Begriff der Barrierefreiheit zum UDL (CAST, 2018; Fissler, 2015) über. Zur Realisierung der inklusiven Bildung wird ergänzend zum UDL-Ansatz, der nicht alle Schüler:innen gleichermaßen erreicht, der Twin-Track-Approach zur Berücksichtigung vulnerabler Gruppen und zum Abbau von spezifischen Barrieren (Lindmeier, 2018) herangezogen. Anschließend analysieren die Studierenden in Tandems erneut die erste Videovignette, um die möglichen Barrieren bei der Anwendung der Variablenkontrollstrategie beim Experimentieren zu identifizieren (Schlüter, 2018, S. 73–74).

Die zweite Sitzung des dritten Moduls bietet den Studierenden die Gelegenheit, ein Arbeitsblatt zu einem chemischen Thema, das unter Orientierung an UDL-Prinzipien entwickelt wurde, mit dem klassischen Arbeitsblatt zu vergleichen (Schlüter & Melle, 2017). Sie diskutieren zudem die Möglichkeiten sowie die Notwendigkeit der Gestaltung der Zugänglichkeit der unterrichtlichen Inhalte und Methoden für möglichst alle Lernenden im naturwissenschaftlichen Unterricht. Zum Abschluss werden in Tandems die Kooperationsprozesse vor dem Hintergrund des Common-Ground-Modells auf einer Meta-Ebene reflektiert.

Im Modul 3 lernen die Studierenden hilfreiche Maßnahmen zur Materialentwicklung, die eine erhöhte Variabilität und Flexibilität bietet und in einem umfassenden Sinne barrierefrei und inklusiv ist. Damit liefert das dritte Modul essentielle Grundsteine für das darauffolgende Modul, in welchem die kooperative Entwicklung von UDL-basierten Materialien fokussiert wird (Schildknecht et al., i. V.).

3.4 Modul 4: Entwicklung von Lernmaterialien (3 Sitzungen)

Im letzten Modul des Seminars kommen die zuvor erworbenen Kenntnisse zur Anwendung, indem die Studierenden auf Grundlage der von ihnen in Tandems angefertigten Diagnose (Videovignette 2) Lernmaterialien zum Erlernen und zur Anwendung der Variablenkontrollstrategie mithilfe von UDL zum Zweck der Barrierefreiheit erarbeiten (Sitzung 1 und 2). Es wird dabei erwartet, dass die Struktur der multiprofessionellen Kommunikations- und Kooperationsprozesse, die durch die explizite Nutzung des Common-Ground-Modells in den Sitzungen zuvor verinnerlicht wurde, hier implizit in die kooperative, mehrere Perspektiven berücksichtigende Diagnose und Materialentwicklung einfließt und das Vorgehen auf diese Weise verstetigt wird. In Sitzung 3 finden die Ausstellung der selbst entwickelten Lernmaterialien, die kategorienbasierte Beurteilung der Lernmaterialien anderer Gruppen sowie die Selbstreflexion der Materialien anhand der Feedbacks statt.

Zum Abschluss des Seminars wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, den Seminarverlauf zu reflektieren. Dabei ist besonders von Interesse, inwiefern eine Veränderung der Perspektive auf inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht im Verlauf des Seminars stattgefunden hat.

4. Qualitative Evaluationsergebnisse zur Implementierung der Seminare

Im Rahmen des Projektes fanden sowohl quantitative als auch qualitative Evaluationen statt. Im Folgenden wird ein Einblick in die qualitativen Forschungsergebnisse gegeben.

Im Fokus der qualitativen Forschung stand die Frage, wie die Studierenden in multiprofessionellen Gruppen miteinander kooperieren. Dazu wurden die Prozesse der kooperativen Materialentwicklung (Modul 4) von sechs Studierendengruppen³ aus den drei Seminaren im Wintersemester 2019/2020 audiografiert und die Transkripte wurden im Analyserahmen: Kommunikation, Arbeitsbeziehung, Inklusions- und Rollenverständnis (Sun, Lindmeier, Lindmeier & Seremet, angenommen) mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) untersucht. Im Rahmen dieses Beitrags werden Einblicke anhand von drei Fällen skizziert.

In den Kooperationen der Gruppen 2 und 6 beziehen die Tandempartner:innen ihre Perspektiven aufeinander und durchlaufen bei der Materialentwicklung konstruktive Prozesse. Die Studierenden der beiden Gruppen zeigen eine grundsätzliche Akzeptanz von Heterogenität als Normalität des Schulalltags, welche zur Entwicklung der differenzierten und adaptiven Lernmaterialien führt. Zwischen den Tandempartner:innen der beiden Gruppen sind noch flexible Rollen- und Aufgabenverteilungen zu beobachten.

Konträr dazu vollzieht sich die Einteilung der Tätigkeiten und Rollen in Gruppe 1 entlang der jeweiligen Studiengänge und Fächer, sowie Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Sie stellen diese Aufteilung nicht in Frage, obwohl diese sich als problematisch für die Materialentwicklung für eine heterogene Schüler:innengruppe erweist (Sun et al., angenommen). In der konkreten Kommunikationssituation über Variablenkontrollstrategien zum Thema Wechselwirkungen zeigt sich, dass die beiden Lehramtsstudierenden des Regelschullehramts maßgeblich das Gespräch führen, wobei die Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik sich dabei weitestgehend zurückhält. Es lässt sich bei ihr eine Unsicherheit im Fachinhalt sowie eine distanzierte Haltung zur Auseinandersetzung mit den fachbezogenen Themen erschließen. Darüber hinaus zeigen die Studierenden ungeklärte oppositionelle Ansichten zur Inklusion sowie zur gestellten Aufgabe. Das Festhalten an einem Idealbild einer homogenen Lerngruppe im Fachunterricht durch einen Regelschul-

3 Darunter sind zwei Tandems (2 und 6) und vier Dreier-Gruppen (1, 3, 4 und 5), in denen jeweils zwei Regelschullehramtsstudierende mit einem:r sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden zusammenarbeiten. Während die sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden der Gruppen 2 und 3 Biologie als Studienfach haben, studieren die sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden der anderen Gruppen keine naturwissenschaftlichen Fächer.

lehramtsstudierenden hindert die konstruktive Kooperation in der Gruppe (Sun et al., angenommen).

Durch den Vergleich der drei Fälle sowie im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse in der Pilotphase des Projektes lassen sich die folgenden Einflussfaktoren für die Kooperationsprozesse identifizieren. Die gemeinsame Materialentwicklung zur Unterstützung naturwissenschaftlichen Lernens in *heterogenen* Lerngruppen benötigt vor allem einen Common Ground zwischen den Gruppenmitgliedern, der die Akzeptanz der Zielsetzung inklusiven Unterrichts sowie eine Vorstellung bezüglich dessen Realisierbarkeit umfassen müsste (Sun et al., angenommen). Erst auf dieser Basis können die Studierenden erfolgreich mit der Bearbeitung der Aufgabe beginnen. Es konnte zudem herausgearbeitet werden, dass das Verstehen und Anwenden naturwissenschaftlichen Fachwissens der Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik eine wesentliche Voraussetzung für eine gegenseitige Verständigung auf der Fachebene und eine gleichberechtigte Kooperation darstellt. Dieses Selbstvertrauen ist insbesondere von Wichtigkeit, wenn sie kein naturwissenschaftliches Unterrichtsfach studieren (Sun et al., angenommen; Sun, Lindmeier & Lindmeier, 2020). Gleichzeitig erfordert eine intensive Kooperation für alle beteiligten Studierenden ein Abrücken von der tradierten Rolle als Alleinverantwortliche:r für den eigenen gewohnten Arbeitsbereich: Die Verantwortungsübernahme der Sonderpädagogikstudierenden, ihre Bereitschaft, Lernprozesse und Lernmaterialien auch aus fachlicher Perspektive diagnostizieren und gestalten zu können, werden durch die Bereitschaft der Regelschullehramtsstudierenden zum Perspektivenwechsel und zum Verzicht auf die gewohnte Autonomie im Bereich der Unterrichtsgestaltung unterstützt (Sun et al., angenommen; Sun et al., 2020).

5. Fazit und Ausblick

Das *GeLernt*-Modell und das darauf basierende Seminarkonzept liefern einen Professionalisierungsansatz, der die Entwicklung von Kompetenzen und Reflexivität bei der multiprofessionell-kooperativen Gestaltung inklusiver naturwissenschaftlicher Lerneinheiten fokussiert. Insgesamt trägt das Seminarkonzept dazu bei, dass die Lehramtsstudierenden sowohl ihre domänenspezifischen Kompetenzen ausbauen als auch bestimmte Kompetenzen des anderen Lehramts durch einen Transformationsprozess im Sinne der wiederkehrenden strukturierten Kommunikation, systematischen Kooperation und kritischen Reflexion erwerben sowie die geteilten Kompetenzen auch gezielt in die Anwendung bringen können. Damit wird dem Desiderat Rechnung getragen, multiprofessionelle Kooperation von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden bereits als Themenfeld der inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung im Bereich des Naturwissenschaftsunterrichts zu verankern (Nehring & Walkowiak, 2017), um eine naturwissenschaftliche Grundbildung und damit verbunden ein Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe und beruflicher Integration bei möglichst allen Schüler:innen zu gewährleisten.

Insbesondere im Hinblick auf diejenigen Gruppen, bei denen Kooperationsprozesse sich als herausforderungsvoll erwiesen, besteht die Notwendigkeit, Studierenden im Seminar noch mehr Zeit, Raum und Unterstützung zu geben, damit sie über die Schwierigkeiten bei der Kooperation sprechen, die eigenen Zielsetzungen und Rollenerwartungen in der Kooperation gegenseitig klären und abstimmen sowie ihre eigenen bildungs- und berufsbiographischen Vorerfahrungen mit Inklusion, Kooperation und naturwissenschaftlichem Unterricht reflektieren können. Dies sollte mit Bezug auf die jeweils unterschiedliche Expertise, aber auch vor dem Hintergrund der institutionellen Rahmenbedingungen und Ansprüche erlebten Fachunterrichts (in heterogenen Gruppen) thematisiert und reflektiert werden (Sun et al., angenommen).

Eine fallorientierte rekonstruktive Analyse der Kooperationsprozesse im Rahmen der verschiedenen Aufgabenbearbeitung der unterschiedlichen Module könnte den Zusammenhang zwischen den Prozessen des Expertiseaustausches und den kooperativen Anwendungssituationen weitergehend erhellen, um ein tieferes Verständnis gelingender und misslingender Kooperationsprozesse sowie Hinweise in Bezug auf die Förderung der Kommunikation und Kooperation zu erhalten.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 160–174). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson R. (2015). Beyond dichotomies. Viewing competence as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bromme, R. & Jucks, R. (2001). Wissensdivergenz und Kommunikation: Lernen zwischen Experten und Laien im Netz. In H. F. Hesse & F. Friedrich (Hrsg.), *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar* (S. 81–103). Münster: Waxmann.
- Bromme, R., Jucks, R. & Rambow, R. (2003). Wissenskommunikation über Fächergrenzen: Ein Trainingsprogramm. *Wirtschaftspsychologie*, 5(3), 94–102.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield, MA: Author. Verfügbar unter: <http://udlguidelines.cast.org>
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620539>
- Degener, T. (2009). Die neue UN-Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive der Disability Studies. *Behindertenpädagogik*, 48(3), 263–283.
- Fisseler, B. (2015). Universal Design im Kontext von Inklusion und Teilhabe – Internationale Eindrücke und Perspektiven. *Recht & Praxis*, 2(2), 45–51.
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Harms, U. & Riese, J. (2018). Professionelle Kompetenz und Professionswissen. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen*

- Forschung* (S. 283–298). Berlin: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_17
- Hodson, D. (2014). Learning Science, Learning about Science, Doing Science: Different goals demand different learning methods. *International Journal of Science Education*, 36(15), 2534–2553. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.899722>
- Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 209–216). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) & HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation – Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Lindmeier, C. (2018). Implikationen der internationalen Fachdiskussion über einen ‚Twin-Track Approach‘ der inklusiven Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(4), 156–166.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2 – Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283–294. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systematischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 153–174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nehring, A. & Walkowaik, M. (2017). Eine inklusive Lernumgebung ist nicht genug: Fachspezifik, Theoretisierung und inklusive Unterrichtsentwicklung in den Naturwissenschaftsdidaktiken. *Zeitschrift für Inklusion*, 3, verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/450/334>
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (4. Aufl.) (S. 1031–1065). American Educational Research Association.
- Schildknecht, R., Hundertmark, S., Seremet, V., Sun, X., Nitz, S., Kauertz, A., Lindmeier, B., Lindmeier, C. & Nehring, A. (2021). Entwicklung eines Kompetenzmodells zur multiprofessionell-kooperativen Gestaltung von inklusivem Naturwissenschaftsunterricht. In S. Hundertmark, X. Sun, S. Abels, A. Nehring, R. Schildknecht, V. Seremet & C. Lindmeier (Hrsg.), *Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion, 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute*, (S. 176–190). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schildknecht, R., Hundertmark, S., Sun, X., Boskany, J., Seremet, V., Nitz, S., ... Nehring, A. (in Vorbereitung). Ein kooperatives Seminar zur gemeinsamen Vorbereitung von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und der Fächer Biologie, Chemie und Physik auf inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. *HLZ*.

- Schildmann, U. (2015). Sonderpädagogische und inklusionspädagogische Professionalität – ein kritischer Vergleich. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 18–24). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schlüter, A.-K. (2018). *Professionalisierung angehender Chemielehrkräfte für einen gemeinsamen Unterricht*. Berlin: Logos Verlag.
- Schlüter, A.-K. & Melle, I. (2017). Luft ist komprimierbar. Beispiele für die Umsetzung des Universal Design for Learning. *Unterricht Chemie*, 162, 36–39.
- Seremet, V., Gierl, K., Boskany, J., Schildknecht, R., Kauertz, A., Nitz, S. & Nehring, A. (im Druck). Ein digitales Seminarkonzept zur kooperativen und differenzierten Gestaltung von inklusivem naturwissenschaftlichem Unterricht. In M. Kubsch, S. Sorge, J. Arnold & N. Graulich (Hrsg.), *Lehrkräftebildung neu gedacht – Ein Praxishandbuch für die Lehre in den Naturwissenschaften und deren Didaktiken* (S. 44–52). Münster: Waxmann.
- Stinken-Rösner, L., Rott, L., Hundertmark, S., Baumann, T., Menthe, J., Hoffmann, T., ... Abels, S. (2020). Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: Inclusive Pedagogy and Science Education. *RISTAL*, 3, 30–45.
- Sun, X., Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2020). Kooperation von Lehramtsstudierenden bei der gemeinsamen Diagnose im Naturwissenschaftlichen Unterricht. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – fremde Schwestern?* (S. 219–224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sun, X., Lindmeier, B., Lindmeier, C. & Seremet, V. (angenommen). Kooperation von Sonderpädagogik und Regelschullehramtsstudierenden zur Entwicklung der Lernmaterialien für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. Im Herausgeberband: *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (Arbeitstitel).
- United Nations (2006). *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Villa, J. S., Thousand, A. I. & Nevin, R. A. (2007). Collaborative Teaching: Critique of Scientific Evidence. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (S. 417–428). London: Sage Publishing.
- von Aufschnaiter, C., Selter, C. & Michaelis, J. (2017). Nutzung von Vignetten zur Entwicklung von Diagnose- und Förderkompetenzen – Konzeptionelle Überlegungen und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung. In C. Selter, S. Hußmann, C. Hößle, C. Knipping, K. Lengnik & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen: Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 58–106). Münster: Waxmann.
- Welskop, N., Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 89–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wember, F. B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 57–72). Münster: Waxmann.

*Silvia Greiten, Matthias Trautmann, Daniel Mays, Nathalie Mannes,
Franziska Müller, Lisa Schneider & Lena Riederer*

IKU – Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I

Kooperation von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften als Brücke zur Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen

Zusammenfassung

In der wissenschaftlichen Debatte wird die Kooperation von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften als eine wesentliche Gelingensbedingung für die Entwicklung einer inklusiven Schule und inklusiven Unterrichts identifiziert. Wie Lehrkräfte aber Unterricht für inklusive Lerngruppen planen und dies auch kooperativ vollziehen, ist bislang ein Desiderat. Im Projekt Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I (IKU) wurde eine Qualifizierungsmaßnahme für Tandems aus Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften der Sekundarstufe I konzipiert, erprobt und evaluiert. Die Maßnahme unterteilte sich in Netzwerktagungen mit Erprobungsphasen und Phasen von Interventionen in der schulischen Praxis. Die qualitativ-empirische Begleitstudie war im Pre-Post-Design mit Datenerhebungen in Form von Interviews und Planungsgesprächen konzipiert, die mit der Qualitativen Inhaltsanalyse und der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Dieser Beitrag stellt die theoretischen und forschungsmethodischen Kontexte vor, beschreibt die Qualifizierungsmaßnahme und die verwendeten Materialien und endet mit einem Ausblick für die Lehreraus- und weiterbildung.

Schlüsselbegriffe: Unterrichtsplanung, inklusiver Unterricht, Kooperation, qualitative Forschung, Lehrerprofessionalisierung

Abstract

In the scientific debate, collaboration between special education teachers and specialist teachers is identified as an essential prerequisite for the development of an inclusive school and inclusive teaching. How teachers plan lessons for inclusive learning groups and also do this in a cooperative manner has so far been a desideratum. In the IKU project, an in-service training course for tandems made up of special needs pedagogues and specialist teachers at lower secondary level was designed, tested and evaluated. The course consisted of network meetings with field testing and phases of school practice. The qualitative-empirical accompanying study was conceived as pre-post design with data collection in the form of interviews and planning discussions, which were evaluated with qualitative content analysis and the documentary method. This article presents the theoretical and methodological contexts of IKU, describes the training course and the materials used, and ends with an outlook for teacher training and further education.

Keywords: lesson planning, inclusive teaching, cooperation, qualitative research, teacher professionalization

1. Forschungsstand, Hintergründe und Ziele des Projekts

Forschungsstand zu (kooperativer) Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung ist seit den 1950er Jahren Gegenstand einer umfangreichen konzeptuellen Diskussion mit einer wachsenden Vielfalt an allgemein- und fachdidaktischen Modellen, die Planungsprozesse strukturieren und anleiten sollen (vgl. Knorr 2015; Wernke & Zierer Hrsg. 2017). Schwerpunkte der Forschung zum Thema bilden Studien zu mentalen Prozessen von Lehrkräften beim Planen (vgl. Leinhardt & Greeno 1986; Bromme 1981, 1992) sowie Untersuchungen zum Planungs-handeln von Lehrpersonen (vgl. z.B. Haas 1998; Tebrügge 2001). Neuerdings wird Unterrichtsplanung auch als Facette professioneller Handlungskompetenz modelliert und empirisch untersucht (vgl. Rey et al. 2018; Wolf et al. 2018; Scholl et al. 2020).

Das Planen von Unterricht kann als eine Art Problemlösetätigkeit (Bromme & Seeger 1979) verstanden werden, in der die Lehrkräfte einen Handlungsplan konzipieren, der eine Antizipation des Handelns darstellt. Das Planungshandeln wird durch verdichtete Wissensbestände beeinflusst, die in der Forschung u. a. als kognitive bzw. handlungsleitende Schemata und subjektive Theorien konzeptualisiert werden (Tebrügge 2001; Blömeke, Eichler & Müller 2003). Diese gelten als verfestigt und zeitlich konstant (ebd.). Dabei stellt die Beschäftigung mit inhaltlichen Fragen für viele Lehrkräfte einen zentralen Gegenstand der Unterrichtsplanung dar (Bromme 1981; Seel 2011). Die Suche nach geeigneten Aufgaben, durch die der Fachinhalt angemessen repräsentiert und vermittelt werden kann, sowie didaktisch-methodische Überlegungen, die die Sequenzierung jeweiligen Inhalte betreffen, stellen den Kern der Planung dar. Methodenfragen und Überlegungen in Bezug auf Schwierigkeitsgrade richten sich dabei vorrangig an der gesamten Klasse aus. Diagnoseaktivitäten finden, wenn überhaupt, eher implizit und informell statt, sind kaum auf Einzelne bezogen und die Planung ist immer noch eher eine Alleinplanung am häuslichen Arbeitsplatz.

Gerade im Kontext der Inklusionsdebatte ist die Kooperation von Lehrpersonen zum Gegenstand vieler Hoffnungen, aber auch empirischer Untersuchungen gemacht worden. Während zum Teamteaching im inklusiven Unterricht inzwischen einige Studien vorliegen (u. a. Lütje-Klose & Urban 2014), gilt dies nicht für die gemeinsam erfolgte Planung von Unterricht. Zwar haben einige Studien Einstellungen und Haltungen von (Fach)Lehrkräften zur gemeinsamen Planung zum Gegenstand (Greiten 2014; Pratt, Imbody, Wolf & Patterson 2017), doch die Praxis der kooperativen Planung ist noch kaum untersucht. Eine Studie von Greiten (2018) weist für die Planung von Fachlehrkräften und Sonderpädagog:innen auf Unterschiede der Berufsgruppen bzgl. Ihrer Planungsentscheidungen im Gemeinsamen Unterricht hin: So ist die Unterrichtsplanung der Regelschullehrkräfte an der Klasse orientiert, die Planung der Sonderschullehrkräfte eher an Teilgruppen oder Einzelschüler:innen. Während Sonderpädagog:innen ihre Lernziele an der „Lebenspraxis“ ausrichten und sich „differenzierter mit der Planung individueller Lernwege und Lernzugänge auseinander[setzen]“ (ebd., S.178), ist die Planung der Regelschullehrkräfte überwiegend an fachlichen Vorgaben und Standards orientiert.

Als Desiderata der Unterrichtsplanungsforschung lassen sich zusammenfassend formulieren, dass einerseits noch zu wenig bekannt ist über die Praxis der Unterrichtsplanung für inklusive Klassen allgemein, andererseits über die gemeinsame Planung in interprofessionellen Tandems. Da Studien eine relative Gleichförmigkeit unterrichtlichen Handelns an Regelschulen dokumentieren (vgl. Blömeke et al. 2003), kann die Modifikation verfestigter Strukturen in Anpassung an neue bzw. veränderte Bedingungen dabei als wichtige Voraussetzung zur inklusiven Unterrichtsentwicklung festgehalten werden. In diesem Zusammenhang ergeben sich auch mit Blick auf die Weiterentwicklung der Lehrkräfte Anforderungen an den Ausbau der Planungskompetenzen für einen Unterricht, der sich an heterogenen Lernvoraussetzungen, individueller Förderung und Inklusion orientiert.

Theoretische Hintergründe zu den Professionalisierungserfordernissen

Das IKU-Projekt stützt sich auf theoretische Hintergründe zur Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht, zu Konzepten der Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen und Erkenntnisse über gelingende Lehrerfortbildung. Diese Hintergründe werden nachfolgend skizziert.

In der wissenschaftlichen Debatte wird die Kooperation von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften als eine wesentliche Gelingensbedingung für die Entwicklung einer inklusiven Schule und inklusiven Unterrichts identifiziert (Prengel 2013; Lütje-Klose & Urban 2014; Arndt & Werning 2016). Insbesondere für die Unterrichtsentwicklung und die Professionalisierung der Unterrichtsplanungskompetenzen ist die gemeinsame Planung von Unterricht ein Ansatzpunkt, um die Expertisen beider Professionen zu explizieren und so in den Planungsprozess einzubringen, dass es zum wechselseitigen Austausch kommt. Daher wurde für das IKU-Projekt die Bezeichnung *interprofessionell* gewählt, um die Kooperation von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften mit ihren Expertisen herauszustellen. Ziele des im IKU-Projekt angelegten interprofessionellen Professionalisierungsprozesses waren, den Unterricht im Klassenverband so zu planen und durchzuführen, dass Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und insbesondere auch zieldifferent zu unterrichtende Schüler:innen die bestmöglichen Lernbedingungen erhalten und dass die kooperierenden Lehrkräfte ihre Planungskompetenzen für inklusiven Unterricht erweitern.

Spezifische Fragen und Themen des Projekts

Das IKU-Projekt konzentrierte sich zunächst auf die Fragen, über welche Kenntnisse zu inklusivem Unterricht und Unterrichtsplanung Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräfte verfügen, welche Handlungspraxis sie beschreiben und welche Qualifizierungsbedarfe sich zu kooperierender Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen ableiten lassen. Das im Projekt entwickelte Qualifizierungskonzept basiert auf der Annahme, dass sich bei Lehrkräften kognitive Skripte und Kompetenzen zur Unterrichtsplanung durch Interventionen verändern lassen. Dazu setzte das Projekt auf a) Wissensaufbau zum Themenfeld sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe und Fördermöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern, Inputs zu didaktischen

Grundlagen inklusiven Unterrichts und Planungstools, b) Erprobungen und Coaching zur Reihenplanung in kooperierenden Teams von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften auf Netzwerktagungen und c) interprofessionelle kooperative Unterrichtsplanung in der realen Schulpraxis, Coaching durch das Projektteam und deren Reflexion. Lehrpersonen sollten durch dieses Qualifizierungskonzept ihre kognitiven Skripte und Kompetenzen zur Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen reflektieren, erweitern und professionalisieren.

Zielsetzung in Bezug auf Aus-, Fort- und Weiterbildung

Das Projekt verfolgte das Ziel, ein Planungsmodell für inklusiven Unterricht zu entwickeln und ein entsprechendes Qualifizierungskonzept für Fachlehrkräfte und Sonderpädagog:innen der Sekundarstufe I zu konzeptionieren, zu erproben und zu evaluieren. Von der Maßnahme sollen alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Lerngruppen profitieren. In den vielfältigen Möglichkeiten, die in dem Qualifizierungskonzept zur Unterrichtsplanung erprobt wurden, können alle Förderschwerpunkte integriert werden. Die verwendeten Planungstools unterstützen Lehrkräfte dabei, individuelle Förderbedarfe von Schüler:innen zu beschreiben und Konsequenzen für die Unterrichtsreihenplanung abzuleiten.

2. Forschungsdesign und empirische Befunde

Das IKU-Projekt kombiniert die Entwicklung einer Qualifizierungsmaßnahme mit einer schulbezogenen Begleitforschung mit dem Fokus auf Unterrichtsplanungsprozessen von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften, die im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I kooperieren. Zunächst werden das Forschungsdesign vorgestellt und aus den im Projekt durchgeführten Teilstudien Professionalisierungsbedarfe für Lehrkräfte beschrieben.

2.1 Forschungsdesign

Die wissenschaftliche Begleitforschung war als explorative Interventions- und Längsschnittstudie im Pre-Post-Design konzipiert. Das Forschungsdesign bestand aus 6 Zyklen, in denen die Weiterentwicklung der Qualifizierungsmaßnahme und Datenerhebungen verwoben waren.

Das Projekt wurde mit drei Projektschulen durchgeführt, einer Hauptschule und zwei Gesamtschulen aus Nordrhein-Westfalen, mit je zwei Tandems von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften. Insgesamt bestand das Sampling aus 14 Lehrkräften, von denen 8 Lehrkräfte durchgängig teilnahmen.

Die Begleitforschung orientierte sich an übergeordneten Fragen: (1) Welche kognitiven Skripte und Facetten der Kompetenz zur Unterrichtsplanung von Fachlehrpersonen der Sekundarstufe und Sonderpädagogen lassen sich rekonstruieren? (2) Wie gestalten sich die Aushandlungsprozesse mit Bezug auf die kognitiven Skripte

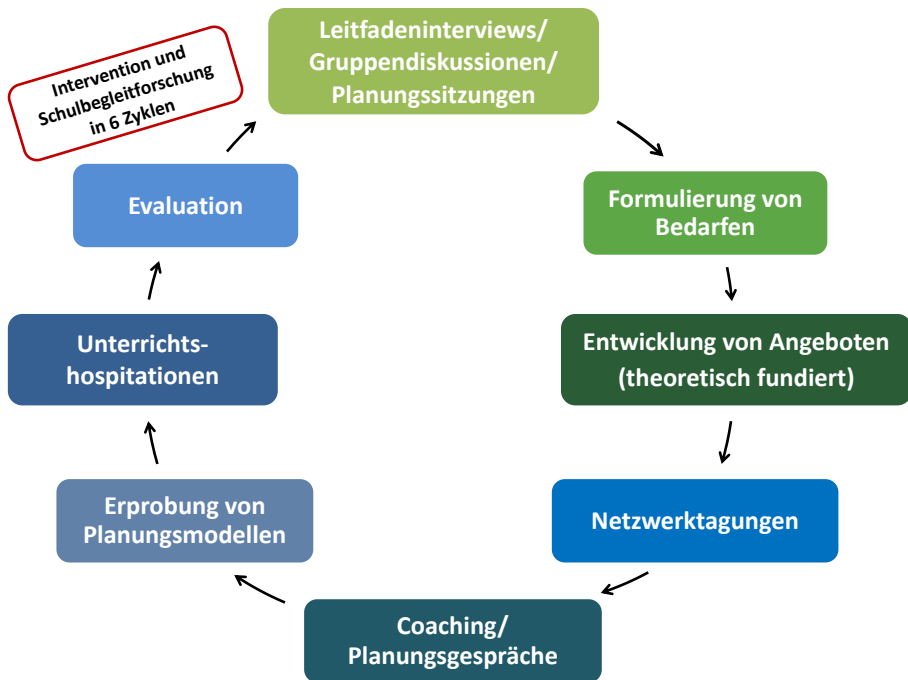


Abbildung 1: Zyklen zur Intervention und Schulbegleitforschung im IKU-Projekt

und Kompetenzen während des Planungsprozesses? (3) Wie entwickelt sich die Planungskompetenz von Lehrkräften im Kontext der interprofessionellen Kooperation? (4) Werden die veränderten Skripte und Planungskompetenzen auch in der unterrichtlichen Umsetzung handlungsleitend?

Zur Datenerhebung wurden Leitfadeninterviews, Planungsgespräche und Unterrichtbeobachtungen eingesetzt. Die Pre-Post-Leitfadeninterviews orientierten sich an dem Expertenparadigma und wurden geführt, um die Ausgangslage und die Veränderungen nach den Interventionen im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme zu erfassen. Planungsgespräche wurden audiografiert. Auch hierzu wurde zunächst die Ausgangslage erfasst. Im Laufe des Projektes wurden aber auch intervenierte Planungsgespräche aufgezeichnet, in denen die Lehrkräfte ausgewählte Planungstools der Qualifizierungsmaßnahmen nutzten. Unterrichtbeobachtungen und Beobachtungsprotokolle dienten als Hintergrundinformation, um u. a. Kooperationsprozesse, Unterrichtssituationen in Bezug auf Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und Stundenkonzeptionen zu reflektieren.

Die Auswertung der Interviews und auch einiger Planungsgespräche erfolgte nach ausgewählten Schwerpunkten mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Kuckartz 2018) unterstützt durch MAXQDA. Zur Bearbeitung von Orientierungen der am Projekt teilnehmenden Lehrkräfte und deren Veränderung wurden Planungsgespräche mit der Dokumentarische Methode ausgewertet (Bohnsack 2014; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014).

2.2 Eigene empirische Befunde zu Professionalisierungsbedarfen von kooperierenden Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften aus der Erfassung der Ausgangslage

Die über zweieinhalb Jahre laufende Begleitforschung untersuchte Veränderungen der kooperativen *Planungsprozesse*, der *kognitiven Planungsskripte* der Lehrpersonen sowie ausgewählte Aspekte der Umsetzung der kooperativ erfolgten Planung im Unterricht. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus qualitativ-empirischen Teilstudien vorgestellt, die sich v.a. auf Interviews und Planungsgespräche aus den ersten Phasen des IKU-Projektes beziehen und aus denen sich Professionalisierungsbedarfe für Lehrkräfte zur kooperativ angelegten Planung für inklusiven Unterricht ableiten lassen.

Planungssituationen und Planungsmittel

In der Analyse von Interviews mit den am IKU-Projekt teilnehmenden Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften kristallisierte sich zum Beginn der Studie heraus, dass Planungssituationen im Schulalltag und Planungsmittel für die Kooperation in den Planungsprozessen bedeutsam sind (Greiten, Müller, Trautmann & Mays 2019; Müller, Greiten, Mays & Trautmann 2019).

Die von den Lehrkräften in Interviews beschriebenen Planungssituationen beziehen sich auf Orte, Zeiten und Kommunikationsformen. Um Absprachen zum Unterricht zu treffen, nutzen Lehrkräfte Mittagspausen und Frühstückspausen im Lehrerzimmer, während Phasen selbstständigen Arbeitens das Klassenzimmer und in Pausenzeiten zwischen Unterrichtsstunden auch Flure im Sinne von Tür- und Angelgesprächen. Darüber hinaus halten sie Kontakt über E-Mails, Telefonate oder soziale Medien. Als Planungsmittel verwenden Fachlehrkräfte vorrangig den Lehrplan, Schulbücher des Jahrgangs, Verlagsmaterialien, Internetforen, „privates Material“ und, sofern vorhanden, auch Schulbücher und weitere Lernmaterialien aus dem Förderschulbereich. Die Planungsmittel von Sonderpädagog:innen sind umfassender. Sie nutzen sowohl Schulbücher der Regelschule des Jahrgangs und anderer Jahrgänge als auch weitere Lehrwerke für Förderschulen und Grundschulen, Übungshefte, Lehrerhandbücher, „privates Material“, Verlagsmaterial, das spielerisch, handlungsorientiert ausgerichtet ist, Montessori-Material, nachrangig auch Förderpläne.

Lebensnähe und Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzipien

In den Interviews konnten für die Planung für inklusiven Unterricht „Lebensnähe“ und „Handlungsorientierung“ als bedeutsame Unterrichtsprinzipien identifiziert werden (Riederer, Greiten & Skribbe (eing.)). Bemerkenswert an diesen Unterrichtsprinzipien ist, dass Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräfte diese teilweise unterschiedlich kontextualisieren und sie mit divergenten Zielen in den Planungsprozess einbringen. Beide Professionen verbinden damit aber v.a. Förderung einzelner Schüler:innen und stellen Bezüge zur den sonderpädagogischen Förderbedarfen her.

Strukturierung und Kooperation in Planungsgesprächen

In Planungsgesprächen setzen sich die kooperierenden Lehrkräfte vorrangig mit der konkreten inhaltlichen Gestaltung inklusiven Unterrichts auseinander (Riederer, Trautmann, Mays & Greiten 2019; Riederer, Schneider, Trautmann, Mays & Greiten 2020). Oftmals eröffnet die Fachlehrkraft das Gespräch im Charakter des überblicksartigen Informierens mit Varianten (Riederer et al. 2019): Variante a: Die Fachlehrkraft hat die Differenzierung für zieldifferent zu unterrichtende Schüler:innen größtenteils bereits mitgedacht, gibt dies als Information an die Sonderpädagog:innen weiter. Im Gespräch kann es dann zur Beratung der Fachlehrkraft durch die Sonderpädagogin/den Sonderpädagogen kommen. Variante b: Meist erfolgt aber durch Sonderpädagog:innen eine Adaption, Differenzierung für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den durch die Fachlehrkraft vorgegebenen Unterrichtsgegenständen. Variante c: Die Initiative im Planungsgespräch geht von der Sonderpädagogin/dem Sonderpädagogen aus, mit der Fokussierung explizit auf fachliche und sonderpädagogisch ausgerichtete Fördereinheiten für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als integrierender Bestandteil des Klassenunterrichts (Riederer et al. 2020).

Die Gesprächsanteile zur Kooperation der Tandempartner:innen verweisen auf die klare Trennung von Zuständigkeits- und Verantwortungsbereichen, Probleme mangelnder Fachexpertise in Bezug auf einige Unterrichtsfächer bei Sonderpädagog:innen und in Bezug auf sonderpädagogische Förderbedarfe bei Fachlehrkräften. Die Kooperation erfolgt meist auf der Ebene der Absprache weiterer arbeitsteiliger Vorbereitung (Riederer, Trautmann, Mays & Greiten 2019).

Diagnostik in der Unterrichtsplanung

Diagnostik gilt als wichtige Planungskategorie für fachbezogenen kompetenzorientierten Unterricht, besonders auch für inklusiven Unterricht. In Planungsgesprächen kooperierender Tandems spielt Diagnostik eine Rolle (Riederer & Müller 2020): Es dominieren erfahrungsbasierte, informelle Einschätzungen zu fachspezifischen Lernvoraussetzungen, Leistungsvermögen, antizipierten Lernschwierigkeiten und Einschätzungen von Lernvoraussetzungen sowie potentiellen Lernschwierigkeiten von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, meist generalisierend für diese Gruppe *und* von der Großgruppe ‚Klasse‘ abweichend. Erwartungswidrig fehlten diagnostische Methoden zur Ermittlung fach- oder förderbedarfsspezifischer Lernvoraussetzungen sowie Hinweise auf Förderpläne mit diagnostischen Ergebnissen und individuellen Entwicklungsziele und -maßnahmen.

Orientierungen zur Passung von Anforderungen und individuellen Voraussetzungen

In Planungsgesprächen fielen mehrfach Passagen auf, in denen die Tandems Nichtpassung einzelner Schüler:innen oder Teilen der Lerngruppe in Bezug auf Anforderungen des Regelunterrichts und individuellen Voraussetzungen diskutierten. Für diese in Planungsgesprächen vergleichbare Passagen konnten zwei Orientierungen rekonstruiert werden: Die Orientierung *Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen* und die Orientierung *Integration in die Strukturen des Regelunterricht*

(Mannes, Trautmann & Greiten 2020). Hierbei zeigte sich, dass in den Fällen, in denen Schüler:innen den Anforderungen des Regelunterrichts nicht genügen konnten, hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen intensiver besprochen wurden – mit dem Ziel, Unterricht und Förderung so zu gestalten, dass eine Integration in den Regelunterricht möglich wird. Veränderung der Lernziele oder auch Ausrichtung des Unterrichts auf individuelle Entwicklungsfortschritte oder Förderplanung erfolgte zu meist nicht.

Planung binnendifferenzierender Unterrichtssettings

Gesprächspassagen zur Binnendifferenzierung haben einen großen Anteil in Planungsgesprächen der kooperierenden Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräfte. Bei der Erfassung der Ausgangslage zum Beginn des IKU-Projektes zeigte sich, dass die teilnehmenden Lehrkräfte binnendifferenzierende Maßnahmen nicht an der gesamten Lerngruppe ausrichteten, sondern sich ausschließlich auf Schüler:innen und Schüler:innengruppen mit sonderpädagogischem Förderbedarf konzentrierten, im Sinne einer Zweigruppentheorie. In Organisationsformen des selbstgesteuerten Lernens aber wurden niveaudifferenzierte Arbeitspläne für die gesamte Lerngruppe angeboten (Riederer, Schneider, Trautmann, Mays & Greiten 2019).

Beschreibung der inklusiven Lerngruppe

Sowohl in den Interviews mit Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften als auch in den Planungsgesprächen im Kontext von Überlegungen zur Auswahl von Material, zum Schwierigkeitsgrad von Aufgabestellungen, zur Bearbeitung von Materialien oder auch zur Einbindung in Sozialformen des Unterrichts wurden Schüler:innen auf unterschiedliche Arten thematisiert und adressiert. Die Kommunikation war auf Schüler:n:innen ausgerichtet, in einer „Drei-Gruppen-Perspektive“ – Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und die „Klasse“ – oder in einer „Vier-Gruppen-Perspektive“, in der auch noch „Schüler:innen mit weiteren Bedarfen“ differenziert wurden. Der Fokus liegt auf der Beschreibung von „Schülergruppen“ mit spezifischen Förderbedarfen, die zieldifferenten Unterrichten erfordern, beschrieben als „GBs“ (Schüler:innen mit einer geistigen Behinderung), „L-Kinder“ für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder auch verallgemeinernd „GUs“ für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht (Riederer, Trautmann, Mays & Greiten 2019; Müller, Greiten & Trautmann i. V.)

Ableitung von Professionalisierungsbedarfen

Als Professionalisierungsbedarfe ließen sich aus den beschriebenen Teilstudien folgende Schwerpunkte für die Entwicklung der Qualifizierungsmaßnahme für kooperierende Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräfte ableiten:

- Kooperierenden Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräfte fehlen gemeinsame Planungsdimensionen für inklusiven Unterricht.

- Es dominiert die klassische Unterrichtsgestaltung mit Phasierungen in Einstieg, Erarbeitung und Sicherung, auch mit Phasen der Separierung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- Die Unterrichtsreihenplanung gestaltet sich überwiegend als „Perlenkette“ von Einzelstunden mit Separierungsphasen, weniger als Verzahnung mit Optionen komplexer binnendifferenzierter Unterrichtssettings für alle Schüler:innen.
- Binnendifferenzierung und Diagnostik werden kaum miteinander verbunden. Individuelle Lernvoraussetzungen von Schüler:innen und entsprechende Lernbedingungen werden in der Unterrichtsplanung zu wenig berücksichtigt.
- Die Planungsgespräche weisen keine oder zu wenig ausgebildete kooperativ angelegte Strukturen auf. Die Gespräche verlaufen eher zufällig, entwickeln und etablieren sich im Schulalltag.
- Die Expertise von Sonderpädagog:innen hat in den Planungsgesprächen und in der kooperativen Unterrichtsplanung und -gestaltung zu wenig Raum.
- Fachlehrkräfte benötigen mehr Kenntnisse zu Grundlagen sonderpädagogischer Förderbedarfe.

3. Vorstellung der Qualifizierungsmaßnahme und der Handreichung

Im IKU-Projekt wurden eine Qualifizierungsmaßnahme und Planungsmaterialien für im inklusiven Unterricht kooperierende Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräfte entwickelt, erprobt und evaluiert. Die Maßnahme und die Materialien werden nachfolgend skizziert

3.1 Qualifizierungsmaßnahme

Die Qualifizierungsmaßnahme gliederte sich in zwei Bereiche: Netzwerktagungen, an denen die beteiligten Lehrkräfte aus den drei Projektschulen zusammenkamen, und Zwischenphasen, in denen die Lehrkräfte im Schulalltag eine Unterrichtsreihe kooperativ planten.

Auf den Netzwerktagungen erhielten die Lehrkräfte Inputs zu Ergebnissen aus der Unterrichts- und Professionalisierungsforschung in Bezug auf inklusiven Unterricht und Kooperation von Lehrkräften; im Laufe des Projektes kamen auch Ergebnisse aus der Schulbegleitforschung hinzu. Auf den Netzwerktagungen stellte das Projektteam sukzessive auch Planungstools und Reflexionsmaterialien vor (s. 4.2). Die teilnehmenden Lehrkräfte erhielten dann Zeit, diese im Zuge der Planung einer Unterrichtsreihe zu erproben. Mit diesen Informationen und Vereinbarungen zu weiteren Arbeitsschritten gingen die Tandems in die nächste Zwischenphase, in der sie auf der Basis der erprobten Materialien in ihrem Schulalltag exemplarisch Unterrichtsreihen planten, Coachings durch das Projektteam erfuhren und ihre Planungsprozesse reflektierten. So ergab sich ein Zyklus von sechs Durchläufen in zweieinhalb Jahren.

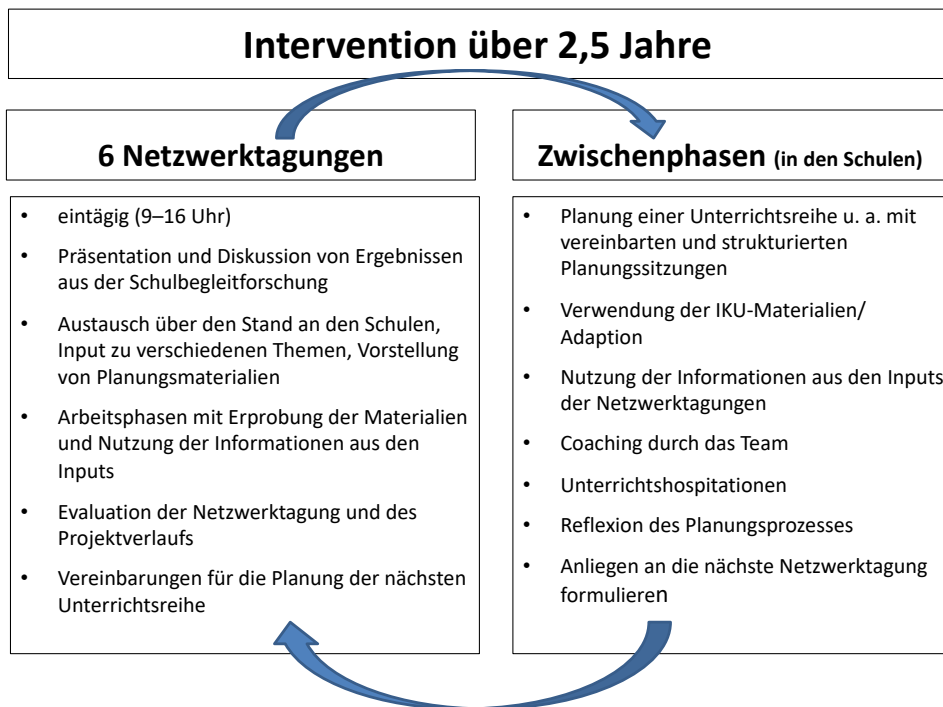


Abbildung 2: Übersicht über den Interventionsprozess der Qualifizierungsmaßnahme

3.2 Handreichung zur kooperativen Unterrichtsreihenplanung

Während der im IKU-Projekt entwickelten Qualifizierungsmaßnahme wurden Arbeitsmaterialien in Form von Reflexionsaufgaben zur Kooperation, Planungstools zur Unterrichtsreihenplanung und Arbeitshilfen für die Kooperation entwickelt, erprobt und evaluiert. Diese Materialien und Beschreibungen werden in der *Handreichung Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I. Informationen und Arbeitsmaterialien* (Greiten et al. 2021) dargestellt und beschrieben. Auch finden sich dort Hinweise zu deren Nutzung in der individuellen und kooperativen Unterrichtsreihenplanung sowie Vorschläge zu einer Qualifizierungsmaßnahme in der Lehrerbildung.

Kooperativ tätige Tandems von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften werden mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Nutzung dieser Materialien starten. Einige Lehrkräfte arbeiten schon längere Zeit zusammen, haben Routinen entwickelt. Andere Tandems kennen sich kaum, befinden sich noch in Aushandlungsprozessen zu ihren Rollen und konkreten Aufgaben in der kooperativen Planung. Zur Klärung dieser Bedingungen setzen die *Reflexionsimpulse* an, mit Fragen danach, welche Herausforderungen sich durch unterschiedlichen Förderbedarfe und Vorgaben zur fachbezogenen Kompetenzorientierung ergeben, wie sich Unterrichts-

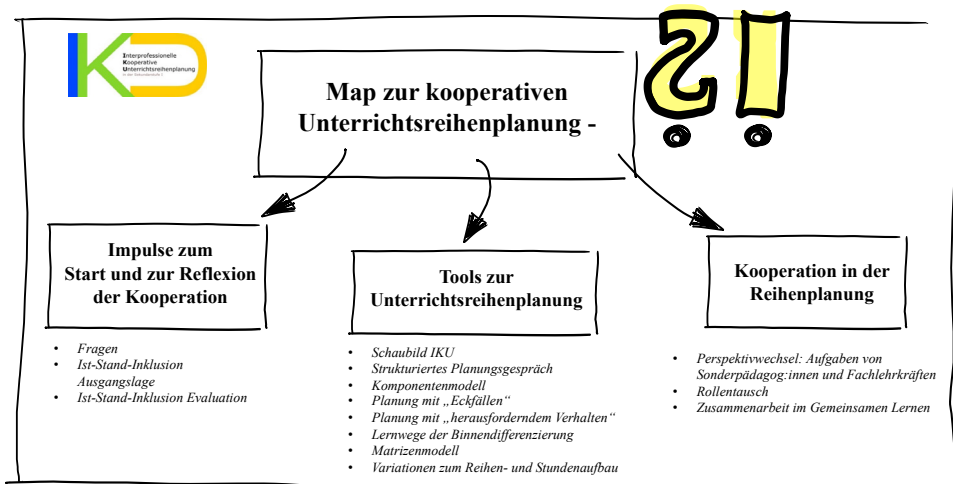


Abbildung 3: Map zur Qualifizierung für kooperative Unterrichtsreihenplanung im IKU-Projekt

reihen so gestalten lassen, dass Informationen über Lernvoraussetzungen einzelner Schüler:innen gewonnen werden können, wie Binnendifferenzierung auch individuelles Lernen ermöglichen kann und wie eine realistische Kooperation im Schulalltag aussieht. Hinzu kommt ein *Vierfelderschema zum Ist-Stand der Inklusion*, mit dem die Lehrkräfte die Entwicklung der Inklusion an der eigenen Schule und den aktuellen Stand erfassen. Diese Reflexionsimpulse bieten Gesprächsanlässe, um sowohl die schulsystemischen als auch individuellen Bedingungen in den Blick zu nehmen. Mit den Materialien erhält das Gespräch eine Rahmung, schafft Struktur auch für Folgegespräche im Sinne eine Ist-Soll-Bilanz zur Entwicklung des Kooperationsprozesses.

Zu den Planungstools zählen Materialien für Inhalte von kooperativ geführten Planungsgesprächen und konkrete Materialien zum Prozess der Unterrichtsreihenplanung. Der *Leitfaden Unterrichtsreihenplanung für ein strukturiertes Planungsgespräch* umfasst Fragen zum fachbezogenen Curriculum, zum Vorwissen und Lernvoraussetzungen von Schüler:innen, zur Diagnostik, zu Beschreibungen der Leistungsanforderungen und Formen der Leistungserbringung innerhalb der Unterrichtsreihe, zur Gestaltung von Arbeitsprozessen (Aufgaben, Methoden, Medien, Sozialformen usw.), didaktischen Zugängen, Binnendifferenzierung und Organisationsformen sowie zur Kooperation der Lehrkräfte in der Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe. Eine dazu passende *Checkliste* bildet die Kurzform des Planungsgesprächs ab und unterstützt dabei, den Überblick im Planungsprozess zu behalten.

Konkrete Materialien zur Reihenplanung sind u. a. das *Komponentenmodell der Reihenplanung* (Greiten 2013; Greiten i. V.) und verschiedene Optionen in Anlehnung an die *Differenzierungsmatrix* (Sasse & Schulzeck 2021). Hierzu finden sich Empfehlungen zu Arbeitsschritten für den Planungsprozess und Beispiele zur Platzierung verschiedener Organisationsformen von Unterrichtssettings innerhalb der Unterrichtsreihe. Ergänzt wird das Material durch den *Leitfaden mit dem Fokus auf*

herausforderndem Schüler:innenverhalten, der vorausschauend das Classroom-Management mitdenkt.

Der dritte Bereich der Handreichung konzentriert sich auf die Gestaltung der Kooperation von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften. Mit dem Material *Austausch im Perspektivwechsel* diskutieren Lehrkräfte unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht, auf Schüler:innen und listen von ihnen vermutet und zugeschriebene Aufgaben der mit ihnen kooperierenden Lehrkraft im Schulalltag auf. So soll ein wechselseitiges Verständnis der Arbeitssituation initiiert werden. Dem folgt eine Beschreibung zum *Experiment „Rollentausch/Perspektivwechsel“*. Dieses Experiment ist als Angebot formuliert und soll Lehrkräfte motivieren, in ausgewählten Phasen der Unterrichtsreihe die Rolle der anderen Lehrkraft zu übernehmen, um die Kooperationsprozesse und den Blick auf Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen einzelne Schüler:innen innerhalb der Klassensituation zu schärfen. Eine *Checkliste für die Zusammenarbeit im Gemeinsamen Lernen* bietet dann an, konkrete Aufgaben für die Unterrichtsplanung, die konkrete Unterrichtsvorbereitung, Elternarbeit, Organisation der Kooperation, Leistungsbeurteilung, Zeugniserstellung und Förderplanung zu vereinbaren.

4. Erfahrungsberichte und Evaluationen zur Anwendung in der Lehrerweiterbildung

Die beschriebene Qualifizierungsmaßnahme wurde durch Fragebögen im Anschluss an die Netzwerktagungen, durch Gruppengespräche zu einem Entwurf der Handreichung evaluiert. Eine Endevaluation konnte aufgrund der Pandemiebedingungen nicht mehr durchgeführt werden.

Aus den Evaluationen lassen sich für die Lehrerweiterbildung folgende Diskussionspunkte zur Weiterentwicklung ableiten.

Die einzelnen Lehrkräfte ändern ihre Planungsprozesse nicht grundlegend, bleiben in der Konzentration auf die Einzelstunde. In ihre Überlegungen beziehen sie aber Variationen von Unterrichtssituationen innerhalb der Reihenplanung ein. Individuelle Förderbedarfe von Schüler:innen werden intensiver und detailreicher beschrieben und Konsequenzen daraus für den Unterricht abgeleitet. Binnendifferenzierung und Diagnostik werden als Planungskategorien verstärkt beschrieben und genutzt, wenngleich dies von den individuellen Kenntnissen über Maßnahmen der Binnendifferenzierung und der Diagnostik abhängt. Je mehr Wissen die Lehrkräfte über binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung, Methoden, Organisationsformen besaßen, umso mehr waren sie auch in der Lage, in ihre Planungsüberlegungen individuelle Bedarfe von Schüler:innen einzubeziehen und die angebotenen Planungstools zur Binnendifferenzierung darauf bezogen zu anzuwenden. Diagnostik wurde überwiegend eher oberflächlich als Teil des Planungsprozesses genannt und meist ohne konkrete Instrumente beschrieben. Hier fehlt es an Kenntnissen und an Praxis.

Die in der Maßnahme angebotenen inhaltlichen Vorschläge und Planungstools wurden von den Lehrkräften unterschiedlich angenommen. Auch hier trifft zu, dass

die Vorbedingungen zu Kenntnissen und Planungspraxis darüber entscheiden, ob jemand für sich neue Planungstools erprobt, reflektiert und für seine Bedingungen adaptiert. Eine engere Begleitung und Dokumentation der Planungsprozesse im Schulalltag wären sinnvoll.

Die Kooperationsprozesse haben sich im Laufe der Qualifizierung verstärkt, nach Einschätzung der Lehrkräfte v. a. durch die Auseinandersetzung mit den in der Qualifizierungsmaßnahme gestellten Aufgaben und durch die gemeinsame Planungszeit und Erprobung von Planungstools während der Netzwerktagung. Die Intensivierung der Kooperation reichte teilweise zu schulsystemischen Veränderungen in Form von Vereinbarungen von Planungszeiten, der Rückanbindung an Gesprächsstrukturen und an ausgewählten Materialien.

Nach Rückmeldung der beteiligten Lehrkräfte wurde eine Annäherung der Perspektiven von Fachlehrkräften und Sonderpädagog:innen, im Sinne von „sonderpädagogischen“ und „fachlichen“ Aspekten der Unterrichtsplanung, durch Material zum Perspektivwechsel verstärkt.

Zu den Gelingensbedingungen der Qualifizierungsmaßnahme zählte auch, dass die Netzwerktagungen, ob im Schul- oder im Universitätsgebäude, gute Rahmenbedingungen mit Verpflegung und bereitgestellten Materialien und auch Moderationsmaterialien boten. Vor allem wurde die Zeit zum Austausch und zur gemeinsamen Unterrichtsplanung als wichtig betont.

5. Konklusion und Ausblick

Unter der Annahme, dass sich kognitive Planungsskripte von Lehrkräften nur schwer verändern lassen, erscheint es notwendig, Fortbildungen zur Unterrichtsplanung zu intensivieren und davon ausgehend Unterrichtsplanung in der realen Schulpraxis eng zu begleiten, damit Lehrkräfte neue Routinen bilden können. Für die Weiterentwicklung der Schulsysteme sind dazu nachdrücklich die Verankerung von kooperativ gestalteten Planungszeiten und Planungsgesprächen einzufordern.

Die im IKU-Projekt entwickelte Handreichung bietet Anschlüsse zur Weiterentwicklung der dort vorgestellten Planungstools und Adaption an die jeweiligen Bedingungen des Unterrichtsfaches.

Die IKU-Qualifizierungsmaßnahme wurde für eine Staatliche Lehrerfortbildung der Bezirksregierung Arnsberg, Nordrhein-Westfalen, als Jahresfortbildung für Schulteams adaptiert und pilotiert (Klecker 2020). Aufgrund der Pandemiesituation fehlt die Evaluation. Im Schuljahr 2021/22 wird die Maßnahme noch einmal modifiziert und wissenschaftlich begleitet.

An der Universität Siegen und der Bergischen Universität Wuppertal wurden die Planungstools auch in der Lehrerbildung im Kontext von schulpädagogischen Seminaren und in Begleitveranstaltungen zum Praxissemester eingesetzt. Dabei war zu berücksichtigen, dass die Erprobung der Materialien nur vor dem Hintergrund geringer Unterrichtserfahrungen geschieht. Für Studierende bleibt diese noch abstrakt,

wenn sie die Materialein nicht auch direkt in eigenen Unterrichtsreihen im Praxissemester einsetzen können.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, 160–174.
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103–121.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bromme, R. & Seeger, F. (1979). *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsvorbereitung*. Königstein i. Ts.: Scriptor.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Greiten, S. (2013). Individuelle Förderung und Individualisierung. Mit vertretbarem Aufwand im Schulalltag umsetzbar? *Pädagogik*, 65(11), 20–23.
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Greiten, S. (2018). Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I. Analyse zu Planungsbegriffen von Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 175–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiten S. (i. V.). *Das Komponentenmodell der Reihenplanung*.
- Greiten, S., Franz, E.-K. & Biederbeck, I. (2016). Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 143–157). Münster: Waxmann.
- Greiten, S., Müller, F., Trautmann, M. & Mays, D. (2019). Welche Planungssituationen und Planungsmittel beschreiben Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Fachlehrkräfte, die im inklusiven Unterricht kooperieren? – Ausgewählte Ergebnisse einer Interviewstudie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 292–302). Weinheim: Beltz Juventa.
- Greiten, S., Trautmann, M. & Mays, D. (2019). Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I – Skizze des Schulbegleitforschungsprojekts IKU zur Unterrichtsentwicklung im Kontext von Inklusion. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. (S. 167–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Greiten, S., Trautmann, M., Mays, D., Mannes, N., Müller, F. & Schneider, S. (2021). *Handreichung Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I. Informationen und Arbeitsmaterialien*. <https://www.bildung.uni-siegen.de/iku/>
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs-handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer.
- Kleckler, M. (2020). Gemeinsam planen und unterrichten. Eine Fortbildung für Lehrertandems im inklusiven Unterricht. *Pädagogik*, 8, 67–70.
- Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung – Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. Tübingen: Narr.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75–95. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.75>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *VHN*, 81(4), 283–294. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN* 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Mannes, N., Trautmann, M. & Greiten, S. (2020). Orientierungen von Lehrkräften zur kooperativen Planung von Unterricht für inklusive Lerngruppen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 10, 108–122.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, F., Greiten, S. M. & Trautmann, M. (i. V.). Schülerbilder, Etikettierungen und Typisierungen von Schüler*innen bei der Planung inklusiven Unterrichts durch Lehrkräfte.
- Müller, F., Mays, D., Greiten, S. & Trautmann, M. (2019). Wissenstransfer durch Kooperation? Kritische Analyse ausgewählter Planungskontexte kooperierender Sonderpädagog/innen und Fachlehrkräfte. In V. Manitiut & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 151–170). Münster: Waxmann.
- Pratt, S., Imbody, S., Wolf, L. D. & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243–249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>
- Prenzel, A. (2013). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. 2. Aufl. (S. 177–185). Stuttgart: Kohlhammer.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. München: Oldenburg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Rey, T., Lohse-Bossenz, H., Wacker, A. & Heyl, V. (2018). Adaptive Planungskompetenz bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Befunde einer Pilotierungsstudie aus Baden-Württemberg. *heiEDUCATION Journal*, 1/2, 127–150.
- Riederer, L. & Müller, F. (2020). Diagnostik und Gestaltung binnendifferenzierender Lernarrangements als Kernkategorien von Planungsgesprächen interprofessionell kooperierender Lehrkräfte zu inklusivem Unterricht? – Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, G. Bruns, B. Ehl & N. C. Jansen (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 287–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riederer, L., Greiten, S. & Skribbe, S. (i. V.). *Lebensnähe und Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzipien inklusiven Unterrichts – Schnittstellen und Divergenzen allgemeindidaktischer und sonderpädagogischer Perspektiven. Ergebnisse einer Interviewstudie*. (eingereicht)

- Riederer, L., Schneider, L., Trautmann, M., Mays, D. & Greiten, S. (2020). Über was sprechen interprofessionell kooperierende Lehrkräfte, wenn sie inklusiven Unterricht planen? – Analyse eines Planungsgesprächs. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz* (S. 259–266). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Riederer, L., Trautmann, M., Mays, D. & Greiten, S. (2020). Planungsgespräche von interprofessionell kooperierenden Lehrkräften für inklusiven Unterricht. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 111–125.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (Hrsg.) (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren: Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scholl, D., Küth, S., Flath, M., Hertema, H., Schwarz, B., Wolters, P., Rheinländer, K. & Schüle, C. (2020). Zum Konstrukt der Planungskompetenz in allgemein- und fachdidaktischen Ansätzen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 75–94.
- Seel, A. (2011). Wie angehende Lehrer/innen das Planen lernen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 31–45.
- Tebrügge, A. (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufs Anforderung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.) (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolf, J., Seiffert, J., Seifert, A., Rothland, M. & Brauch, N. (2018). Das geschichtsdidaktische Planungswissen von angehenden Geschichtslehrer/innen. Entwicklung und Pilotierung eines Testinstruments zur Messung des fachdidaktischen Planungswissens von Lehramtsstudierenden im Fach Geschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69, 373–392.

*Birgit Lütje-Klose, Sandra Grüter, Phillip Neumann, Antonia Weber,
Janka Goldan, Julia Gorges & Elke Wild*

„Weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenen Schätzen bringt“

Konzeptionelle Bausteine zur Entwicklungsplanung der Kooperation in multiprofessionellen Jahrgangsteams am Beispiel der „Schatzkiste“

Zusammenfassung

Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation gilt als eine der zentralen Herausforderungen für inklusive Schulen. Für die Etablierung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2017) stellt eine gelingende Kooperation nicht nur zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schulen und sonderpädagogischem Personal, sondern auch mit Schulsozialarbeiter:innen, Integrationshelfer:innen und Fachkräften des pädagogischen Ganztags sowie mit den Eltern und außerschulischen Institutionen eine zentrale Bedingung dar (Arndt & Werning, 2018; Lütje-Klose & Urban, 2014; Hoppey & McLeskey, 2014).

Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi) wurde entwickelt, um inklusive Schulen bei der unerlässlichen Entwicklung von multiprofessionellen Kooperationsstrukturen und -praktiken zu unterstützen. In der für inklusive Schulen der Sekundarstufe I konzipierten Fortbildung werden Angebote zur Entwicklung von Teamstrukturen im Jahrgangsteam mit dem Aufbau der Schule-Eltern-Kooperation verknüpft (Wild et al., 2020).

Im Beitrag steht die Weiterentwicklung multiprofessioneller Kooperation innerhalb von Jahrgangsteams im Mittelpunkt. Zunächst werden der Projektkontext sowie das Fortbildungskonzept kurz vorgestellt. Anschließend erläutern wir theoretische Grundlagen zur Förderung multiprofessioneller Kooperation und stellen Prinzipien des fortbildungsdidaktischen Vorgehens exemplarisch anhand des Instruments „Schatzkiste“ zur Evaluation vorhandener Ressourcen im Jahrgangsteam vor.

Schlüsselworte: Inklusion, Schulentwicklung, multiprofessionelle Kooperation, multiprofessionelle Teams, schulinterne Fortbildung

Abstract

The development of interdisciplinary cooperation is considered a key challenge for inclusive schools. For the establishment of inclusive cultures, structures and practices (Booth & Ainscow, 2017), a successful cooperation, not only between teachers of general schools and special education teachers, but also with school social workers, inclusion assistants and professionals of the pedagogical all-day program as well as with parents and extracurricular institutions is imperative (Arndt & Werning, 2018; Hoppey & McLeskey, 2014; Lütje-Klose & Urban, 2014).

The “Bielefeld Training on Cooperation in inclusive Schools” (BiFoKi) has been developed to support inclusive schools in developing multi-professional cooperation structures and practices. The training is designed for inclusive schools in secondary education and combines the implementation of team structures with the development of the cooperation between schools and parents (Wild et al., 2020).

This article focuses on the development of multiprofessional cooperation in the year-based teams. First, the project context and the training concept are presented. Then, the theoretical foundations for the promotion of multi-professional cooperation are explained and the principles of the didactic training approach are represented exemplarily by the ‘treasure chest’, an evaluation instrument for existing resources in year-based teams.

Keywords: Inclusion, school development, multi-professional cooperation, multi-professional teams, in-service training

1. Das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen – BiFoKi

Inklusive Schulen stehen vor der Herausforderung, die Kooperation innerhalb der Schule und mit den Eltern weiterzuentwickeln. Im Rahmen des Projekts „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi)¹ wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt und umgesetzt, welches sowohl die multiprofessionelle Kooperation in Jahrgangsteams als auch die Kooperation mit den Eltern als zentrale Stellschrauben an inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen adressiert (Wild et al., 2020). Die zugrundeliegende Annahme bei der Konzeption der Fortbildung war, dass durch die Stärkung der Zusammenarbeit aller unterschiedlichen Akteur:innen in der Schule die innerschulischen Prozesse und die Kommunikation mit den Eltern verbessert werden können und somit eine bessere Passung zwischen Bildungsangebot und den Bedarfen der Schüler:innen geschaffen werden kann. Die Fortbildung setzt am Übergang in die weiterführende Schule (5. und 6. Jahrgang) an, um zu Beginn der Zusammenarbeit in einem neu zusammengesetzten Jahrgangsteam die Kooperation innerhalb des Teams und mit den Eltern in der Sekundarstufe zu planen. Das Konzept umfasst insgesamt fünf Bausteine (ausführliche Beschreibung in Wild et al., 2020):

- Eine zentral organisierte Auftaktveranstaltung für Schulleitungen der teilnehmenden Schulen
- die Fortbildung der Jahrgangsteams vor Ort
- ein in die Fortbildung eingebettetes Elternforum
- Unterstützung der Verfolgung schulspezifischer Vorhaben über mehrere Monate
- ein Vernetzungstreffen für alle teilnehmenden Schulen

Die Fortbildung mit den Jahrgangsteams vor Ort erstreckt sich über 1,5 Tage je Schule. Der erste Fortbildungstag umfasst zwei Module zur Entwicklung der Teamarbeit im multiprofessionellen Jahrgangsteam. Am Ende des ersten Tages ist ein Elternforum vorgesehen, in dessen Rahmen das Feedback der Eltern zur bisherigen Kooperation mit den Lehrkräften der Schule bzw. im Jahrgangsteam eingeholt wird. Dieses Feedback wird am zweiten Tag der Fortbildung in das Team gespiegelt und

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1732 gefördert. Link zur Projekthomepage: www.bifoki.de

produktiv für die Entwicklung der Schule-Eltern-Kooperation aufgegriffen. Die Fortbildung wurde vor Ort an den Schulen durch ein interdisziplinäres Team aus Sonderpädagogik/Erziehungswissenschaft und pädagogischer Psychologie durchgeführt. Insgesamt wurden bislang ca. 300 Jahrgangsteammmitglieder an 25 Schulen fortgebildet, darunter allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, Fachkräfte der Schulsozialarbeit, Schulpsycholog:innen und Schulbegleitungen.

2. Kooperation in inklusiven Schulen

In inklusiven Schulen sollen alle Schüler:innen gemeinsam und entsprechend ihrer jeweiligen Interessen und Bedarfe beschult werden. Grundlage des Projektes BiFoKi ist ein Verständnis schulischer Inklusion, wie es bereits in der Integrationspädagogik und darauf aufbauend im Rahmen der inklusiven Pädagogik (Prenzel, 2006) entwickelt wurde und sich „auf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8) bezieht.

Im Kontext Schule gelten nicht nur, aber insbesondere Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) als vulnerable Gruppe, weil sie besonders hohen Risiken in Bezug auf das Erreichen eines Schulabschlusses (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020), ihre schulischen Leistungen (Kocaj, Kuhl, Haag, Kohrt & Stanat, 2017) und ihre psychosoziale Entwicklung (Serke, 2019; Wild et al., 2015) unterliegen. Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009 ist die Zahl der Schüler:innen mit SPF kontinuierlich gestiegen, von 5,9% aller Schüler:innen im Jahr 2008 auf 7,4% im Jahr 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Scheer & Melzer, 2020). Durch den stetigen Ausbau inklusiver Beschulung ist die Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2017) eine Aufgabe für prinzipiell alle Schulen, auch wenn es bundeslandspezifisch unterschiedliche Modelle der Umsetzung gibt und im Sekundarbereich insbesondere die integrierten Schulformen diese Aufgabe übernehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Bereits seit den ersten Begleitforschungen zu integrativen Schulversuchen gilt eine gelingende Kooperation zwischen den Lehrkräften der allgemeinen Schulen und Sonderpädagog:innen als eine zentrale Bedingung inklusiver Unterrichtung und Förderung (Lütje-Klose & Urban, 2014). Gelingt die Kooperation, dann unterstützt dies eine erfolgreiche Adaption des Unterrichts an unterschiedliche Bedarfe sowie die Förderung und die soziale Integration aller Schüler:innen. Dies bestätigt sich auch in jüngeren Untersuchungen zum inklusiven Unterricht (Arndt & Werning, 2018; Haas & Arndt, 2017).

Darüber hinaus bedarf es der Etablierung *multiprofessioneller Kooperation* mit Schulsozialarbeiter:innen, den Fachkräften des Ganztagsangebots und Integrationshelfer:innen (Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019). Durch die sich ergänzende Verschränkung verschiedener professioneller Perspektiven auf schulisches Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, kann ein produktiver Umgang mit Heterogenität in der Schule entwickelt werden (Neumann et al., 2021).

Der zentrale Ort für multiprofessionelle Kooperation und die Entwicklung notwendiger Kooperationsstrukturen ist das Jahrgangsteam (Bondorf, 2012; Lütje-Klose & Urban, 2018). Im Rahmen der Jahrgangsteamsitzungen werden wichtige Entscheidungen für den Alltag in der Schule getroffen. Ein Team fällt gemeinsam Entscheidungen über Unterrichtsinhalte und -methoden, spricht Klassenregeln miteinander ab, bespricht Einzelfälle, entscheidet auf Grundlage diagnostischer Daten über pädagogische Interventionen und konzipiert idealerweise eine gemeinsame Elternarbeit. Aufgrund der überwiegend umgesetzten Zuständigkeit des Unterstützungspersonals für den gesamten Jahrgang und der Vielzahl an Themen, welche über das Klassenteam hinaus besonders im Sekundarbereich im Jahrgangsteam besprochen und entschieden werden, setzt das Bielefelder Fortbildungskonzept an genau dieser Teamebene an.

3. Kooperation im Jahrgangsteam – Teamarbeit auf verschiedenen Ebenen entwickeln

Den Lehrkräften an inklusiven Schulen ist die Relevanz von Kooperation für die Entwicklung von Schule und Unterricht durchaus bewusst und sie nehmen kooperative Prozesse mehrheitlich als Bereicherung wahr (Idel et al., 2019; Richter & Pant, 2016). Zugleich weisen empirische Untersuchungen aber auch an inklusiven Schulen – trotz der dort besonders deutlichen Kooperationsnotwendigkeiten – auf eher niedrige Kooperationsniveaus hin (Gebhardt, Müller, Pauly & Sälzer, 2015; Neumann, 2019; Richter & Pant, 2016). Um Herausforderungen und förderliche Bedingungen für die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation in inklusiven Schulen zu systematisieren, eignet sich die Ebeneneinteilung der Theorie integrativer Prozesse (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986), die auf dem Modell der *Themenzentrierten Interaktion* (TZI) basiert und vielfach in Arbeiten zur Kooperation in integrativen/ inklusiven Settings aufgegriffen wurde (z. B. Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Serke, 2019; Wocken, Antor & Hinz, 1988). Es werden vier Ebenen differenziert: die individuelle Ebene, die interaktionelle Ebene, die Sachebene sowie die institutionelle Ebene. Auf allen Ebenen können förderliche und hemmende Faktoren für die Zusammenarbeit im Team identifiziert werden.

Auf der *institutionellen Ebene* sind Rahmenbedingungen der Einzelschule durch administrative Prozesse, gemeinsame Planungszeiten, Klassenfrequenzbegrenzungen, räumliche und materielle Bedingungen und Unterstützungssysteme der Aus- und Fortbildung sowie Supervisionsprozesse und Schulentwicklung in verschiedenen Formen verortet. Institutionelle Rahmenbedingungen wie z. B. zeitliche Entlastungen (Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017), die Etablierung von Vorbereitungsphasen für gemeinsame Unterrichtsvorhaben (Schwager, 2011) bzw. zur Verfügung gestellte Zeitfenster für Kooperation (Neumann, 2019) können die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation begünstigen, erfordern allerdings die Planung und Evaluation kooperativer Prozesse auf den weiteren Ebenen.

Auf der *Sachebene* ist die gemeinsame Klärung von Rollen und Aufgaben zentral. Hier werden konkrete pädagogische Praktiken im schulischen Alltag thematisiert (Lütje-Klose & Urban, 2014). Sowohl für Regelschullehrkräfte als auch für sonderpädagogische Lehrkräfte und die Schulsozialarbeit verändern sich im Zuge inklusiver Schulentwicklung die Aufgaben in der Schule und im Unterricht (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014; Lütje-Klose & Neumann, 2018). Dabei sollte Transparenz in der Aufgabenverteilung bestehen und im Optimalfall die Verteilung nach Fähigkeiten und Erfahrungen der Beteiligten erfolgen. Eine Voraussetzung dafür besteht darin, dass etwaige Kompetenzen im Team bekannt sein müssen (Hofmann, Koch & von Stechow, 2012). Auch problematische Prozesse auf der interaktionellen Ebene können zu unklaren Aufgabenverteilungen führen.

Auf der *interaktionellen Ebene* werden Kooperations- und Aushandlungsprozesse der Kooperationspartner:innen beschrieben (Lütje-Klose & Urban, 2014). Hierbei sind die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher Meinungen und Sichtweisen sowie das Vertrauen gegenüber allen Beteiligten Voraussetzungen für gelingende Kooperation (Kreis, 2015). Bei einem Mangel gegenseitiger Anerkennung können Konflikte zu Hierarchisierungen und einseitigen Aufgabenzuweisungen gegenüber den sonderpädagogischen Lehrkräften (Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005), aber auch gegenüber Fachkräften im Ganztag (Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017) und der Schulsozialarbeit (Holtbrink, 2015) führen. Werden Rollen und Aufgaben nicht gemeinsam geklärt, wirkt sich dies beispielsweise auf die unterrichtsbezogene Kooperation aus: Sonderpädagog:innen praktizieren vor allem bei Konflikten vermehrt Formen äußerer Differenzierung (Lütje-Klose et al., 2005), um nicht in die Rolle der „Nachhilfelehrer“ zu gelangen (Arndt & Werning, 2016). Bei der Schulsozialarbeit besteht das Risiko einer weitgehenden Delegation der Verantwortung z. B. für die Beratung oder Förderung von Schüler:innen, vor allem im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ohne Rückbezug auf den Unterricht (z. B. beim Trainingsraumkonzept) (Neumann et al., 2021).

Die *individuelle Ebene* beschreibt die „Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115) der Kooperationspartner:innen. Neben der selbstbestimmten Entscheidung für (Friend & Cook, 1990) und Motivation zur Kooperation (Gorges, Goldan, Lütje-Klose & Neumann, 2021) ist eine gemeinsame pädagogische Haltung ebenso von Bedeutung für kooperative Prozesse wie hohe Leistungsansprüche und eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schüler:innen (Hofmann et al., 2012; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Dabei kann die für anspruchsvollere Kooperationsmodi (s. o.) erforderliche Teilung der Autonomie im Klassenzimmer allerdings insbesondere für Regelschullehrkräfte einen kooperationshemmenden Faktor darstellen, da ihre professionsspezifischen Unterrichtserfahrungen häufig primär durch unabhängige Unterrichtsgestaltungen geprägt wurden (Arndt & Werning, 2016). Auch divergierende Professionsverständnisse können zu unterschiedlichen Ziel- und Kooperationsvorstellungen führen (Hopmann et al., 2017). In Bezug auf die einzelfallbezogene Kooperation berührt die Frage der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowohl die Diagnostik und Förderplanung als auch die Beratung des Kindes selbst sowie seiner Eltern. Für all

diese Bereiche könnten sowohl allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte als auch die Schulsozialarbeit gleichermaßen eine Zuständigkeit reklamieren bzw. delegieren.

Eine wichtige Grundlage für die Planung von individualisierendem Unterricht und adaptiver Förderung ist die Kenntnis über vorhandene Kompetenzen im Team. Nach Friend und Cook (1990) ist das spezifische Wissen, das die Beteiligten in die Kooperation einbringen, als eine Ressource zu verstehen, die für eine gelingende Kooperation gemeinsam genutzt werden sollte. Die für das Gelingen kooperativer Prozesse sehr bedeutsame gemeinsame Verantwortungsübernahme der Beteiligten stellt eine maßgebliche förderliche Bedingung für das Lernen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarfen dar (zsf. Lütje-Klose et al., 2018; Serke, 2019). In der Praxis werden allerdings zum Teil (noch) starre Zuordnungen der Zuständigkeiten von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen für Schüler:innen z. B. anhand des Kriteriums ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ vorgenommen (Wolf, Dietze, Kuhl & Moser, 2020). Dies überdeckt jedoch die Tatsache, dass nicht alle Sonderpädagog:innen gleichermaßen für *alle* Förderbedarfe und Fächer qualifiziert sind und dass auch Regelschullehrkräfte über notwendige didaktische und diagnostische Kompetenzen, vor allem in Bezug auf ihre studierten Unterrichtsfächer, verfügen (Wocken, 2017). Eine engere Verzahnung der Arbeit im Ganzttag sowie der Beratungs- und Freizeitangebote der Schulsozialarbeit bietet zudem die Möglichkeit, Förderziele über das fachliche Lernen im Unterricht hinaus anzubahnen. Neben den direkt auf Unterricht und Förderung bezogenen Kompetenzen sind auch weitere Fertigkeiten und Interessen der Teammitglieder für die gemeinsam verantwortete Förderung der Schüler:innen relevant. So können beispielsweise aufgrund von beruflichen Vorerfahrungen oder Sprachkenntnissen den Unterricht erweiternde oder ergänzende Angebote kooperativ entwickelt werden, um alle im Team vorhandenen Ressourcen bestmöglich nutzbar zu machen.

Auf der individuellen Ebene gelten die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Beteiligten als weitere Bedingung für die Bereitschaft zur Kooperation an inklusiven Schulen (Hellmich, Löper, Görel & Pfahl, 2017). Über die individuellen Überzeugungen der Beteiligten in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten hinaus, scheint für eine gelingende Kooperation insbesondere auch die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Bedeutung zu sein, d. h. inwieweit die Beteiligten das Gefühl haben, Herausforderungen gemeinsam als Gruppe zu meistern (Urton, Wilbert & Hennemann, 2015; Schmitz & Schwarzer, 2002).

An inklusiven Schulen dürfte die Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens insbesondere für Professionen relevant sein, die keine sonderpädagogische Ausbildung absolviert haben und sich daher häufig zu wenig für den inklusiven Unterricht ausgebildet fühlen. Aber auch für sonderpädagogische Lehrkräfte mit Förderschulerfahrung in kleineren Lerngruppen ist die Unterrichtung inklusiver Schulklassen möglicherweise eine neue Herausforderung, wenn sie sich auf ihre neue Rolle an inklusiven Schulen umstellen. Zur Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen sind individuelle Erfahrungen wie eigene Erfolgserlebnisse und Erfolgserlebnisse anderer Personen mit vergleichbaren Fähigkeiten (z. B. bei der Gestaltung

inklusive Unterrichts), verbale Ermutigungen und die Wahrnehmung der eigenen Gefühle bedeutsam (Bandura, 1997). Als Möglichkeit zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften verweist Urton (2017) auf Personalentwicklungsgespräche und kollegiale Fallberatungen, in denen die Kompetenzen und Entwicklungsfelder der jeweiligen Person klar herausgestellt werden. Weiterhin ermöglicht der Austausch im Kollegium die Steigerung des kollektiven Selbstwirksamkeitserlebens, „da er die gegenseitige Unterstützung ermöglicht und zu einer Abstimmung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten auf Schulebene“ beitrage (Urton, 2017, S. 9). In das Bielefelder Fortbildungskonzept wurden entsprechende Formate des Austauschs integriert, um die Lehr- und Fachkräfte in ihrem Handeln zu bestätigen und darüber auch die Bereitschaft zur (gemeinschaftlichen) Verantwortungsübernahme für inklusiven Unterricht zu fördern.

4. Individuelle Kompetenzen sichtbar machen: Die Schatzkiste

4.1 Didaktisch-methodischer Kommentar

Insbesondere an inklusiven Ganztagschulen, an denen besondere Problemlagen erwartbar zum Alltag gehören und Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen und Vorerfahrungen arbeiten, sind vielfältige Herausforderungen zu bewältigen. Daher gilt es, die Kompetenzen aller in die gemeinsame Förderung der Schüler:innen einzubinden. Am Beispiel eines ausgewählten didaktischen Instruments, der von Serke, Urban und Lütje-Klose (2014) im gemeinsamen Fortbildungskontext entwickelten und hier adaptierten „Schatzkiste“, soll das auf aktivierenden, kooperativen Selbsterfahrungsübungen und deren gemeinsamer Reflexion im Team basierende methodische Vorgehen der Fortbildung veranschaulicht werden. Diese Übung dient der Sichtbarmachung und dem Austausch über die im Team je individuell und damit auch kollektiv vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen und ist primär auf der individuellen Ebene angesiedelt. Zudem ist mit dem Austausch über individuelle Kompetenzen und Ressourcen auch die interaktionelle Ebene der Kooperation angesprochen. Ziel der Übung ist es, den Mitgliedern des Jahrgangsteams ein Bewusstsein darüber zu vermitteln, dass alle an der inklusiven Beschulung beteiligten Personen und Professionen vielfältige und unterschiedliche Ressourcen in die gemeinsame Arbeit einbringen können – und wollen. Durch die Übung wird die Erkenntnis angeregt, dass es im Team „verborgene Schätze“ geben kann, die im Interesse einer bestmöglichen Nutzung der vorhandenen Möglichkeiten und der Schaffung von Synergieeffekten im gemeinsamen inklusiven Handeln gehoben werden sollten. Folgende fortbildungsleitenden didaktischen Prinzipien werden umgesetzt.

Ressourcenorientierung: Multiprofessionelle Teams leben von unterschiedlichen Personen und Professionen und ihren sich ergänzenden Kompetenzen und Sichtweisen. Allerdings ist der im Kontext der Umsetzung schulischer Inklusion häufig thematisierte Ressourcenmangel für die an den Schulen tätigen Personen in ihrer täglichen Arbeit spürbar und beeinflusst die Möglichkeiten der multiprofessionellen

Kooperation. Ziel der Übung ist es, die Aufmerksamkeit auf die vorhandenen (und ggf. bislang ungenutzten) Ressourcen zu lenken, damit sie zukünftig stärker in die Arbeit im Jahrgangsteam eingebracht werden können.

Kompetenzorientierung: Der Fokus wird bei der Übung auf die verschiedenen pädagogischen Qualifikationen und die professionellen Kompetenzen der vertretenen Berufsgruppen gelegt. Darüber hinaus können aber auch weitere Kompetenzen, Interessen und individuelles Engagement benannt werden. Dies bietet insbesondere den nicht-lehrenden, zum Unterstützungspersonal gehörenden Team-Mitgliedern (oftmals erstmalig) die Gelegenheit, eigene professionelle Kompetenzen im Team vorzustellen und sichtbar werden zu lassen, so dass sie zukünftig bei Bedarf angefragt werden können (z. B. Beratungskompetenz, spezifisches Wissen über bestimmte Förderschwerpunkte, Diagnostik und Förderkonzepte).

Wertschätzung: Jedes Teammitglied kann bei dieser Übung seine eigenen Stärken hervorheben. Durch die Besprechung und Spiegelung ihrer Stärken in der Kleingruppe erfahren die Teammitglieder Wertschätzung für die eigenen Fähigkeiten, ihre Arbeit und die Rolle im Team. Da das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen einen Einfluss auf die Einstellung zu inklusivem Unterricht hat, ist das Ziel der Übung, dass die Teammitglieder zu einer optimistischen Auffassung in Bezug auf die gemeinsame Bewältigung vielfältiger Herausforderungen gelangen.

4.2 Beschreibung der Übung

Vorbereitung: Die „Schatzkiste“ wird als A0-Ausdruck im Raum aufgehängt bzw. an eine Tafel/Flipchart aufgemalt. Die an der Übung teilnehmenden Personen sitzen an Gruppentischen zu 3–4 Personen, dort liegen Klebezettel in verschiedenen Farben bereit.

Phase 1 (Plenum und folgende Einzelarbeit): Um in die Übung einzuleiten, wird zunächst theoretisch ein Einblick in Forschungsergebnisse zur Relevanz der individuellen Ebene für die inklusive Kooperation gegeben, insbesondere mit Blick auf Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und individuell unterschiedliche professionelle Kompetenzen (siehe Abschnitt 4). Anschließend erfolgt die Ankündigung, dass nun die individuellen „Schätze“ im Jahrgangsteam geborgen werden sollen. Die Instruktion an die Teilnehmer:innen lautet:

„Schreiben Sie jede und jeder für sich auf mehrere Klebezettel in einer Farbe, welche Stärken und Ressourcen Sie ins Team einbringen können! Was können Sie besonders gut?“

Verwenden Sie pro Kompetenz, Stärke oder Ressource jeweils einen Klebezettel.“

Für das Notieren sollte eine Einzel-Arbeitsphase von etwa zehn Minuten eingeplant werden, in der die Teilnehmenden sich zunächst auf die eigenen Kompetenzen konzentrieren sollen. Manchen Teilnehmenden fällt es schwer, eigene Kompetenzen und Fertigkeiten zu benennen. Deswegen sollten die Fortbildner:innen bei Bedarf darauf hinweisen, dass im Studium oder darüber hinaus erworbene Kompetenzen häufig für die anderen Teammitglieder unsichtbar sind, z.B. bestimmte fachliche Inhalte, die aufgrund des Studien- oder Ausbildungsschwerpunktes oder aus Interesse vertieft studiert, in Weiterbildungen oder durch Erfahrungen erworben wurden. Weiterhin können die Teilnehmenden dazu angehalten werden, den Ablauf eines typischen Arbeitstages durchzugehen und anhand der verschiedenen Aktivitäten zu sammeln, welche ihrer Kompetenzen zur Anwendung kommen. Auch Kompetenzen, die außerhalb von Ausbildung und Beruf implizit erlernt wurden, können hier genannt werden, wie z.B. Erfahrung in der Erziehung eigener Kinder oder Hobbies.

Phase 2 (Sammlung): Nachdem alle Teilnehmer:innen ihre Klebezettel beschriftet haben, kommt das Team im Halbkreis um die „Schatzkiste“ zusammen. Es sollten sich alle Teammitglieder gegenseitig sehen können. Es folgt die Instruktion:

„Nun wollen wir gemeinsam Ihre Schatzkiste füllen. Bitte kommen Sie nacheinander nach vorne und kleben Sie alle Kompetenzen, die Sie im Jahrgangsteam bereits einbringen, *auf* die Schatzkiste. Alle Kompetenzen, die Sie aktuell noch nicht in die Arbeit im Jahrgangsteam einbringen, kleben Sie bitte *neben* die Schatzkiste.“

Phase 3 (Plenum): Weiterhin im Halbkreis stehend, stellen alle Teilnehmenden ihre Kompetenzen, Stärken und Ressourcen vor. Dies kann bei Bedarf durch die Fortbildungsleitung moderiert werden. Währenddessen können bereits Ideen gesammelt werden, wie die bisher von den anderen noch nicht wahrgenommenen Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit mit und für die Schüler:innen eingebracht werden können. An diesem Punkt werden häufig ko-konstruktiv Ideen für die Teamarbeit entwickelt, die durch die Fortbildenden parallel auf Karten festgehalten werden können. Sollte sich die Situation ergeben, dass für die gemeinsame inklusive Arbeit benötigte Kompetenzen von niemandem der anwesenden Personen eingebracht werden können, sollten auch diese Hinweise aufgegriffen werden, um Lösungsvorschläge zu entwickeln (z.B. Einbindung außerschulischer Institutionen, Hospitationen zur Weiterqualifizierung organisieren oder Fortbildungsbedarf an die Schulleitung weitergeben).

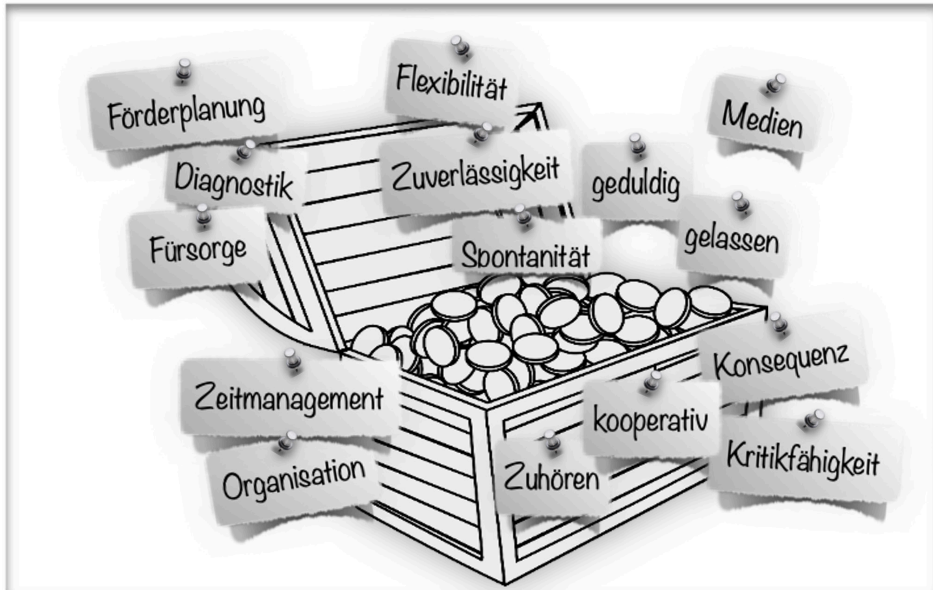


Abbildung 1: Beispiel für die Schatzkiste eines Jahrgangsteams

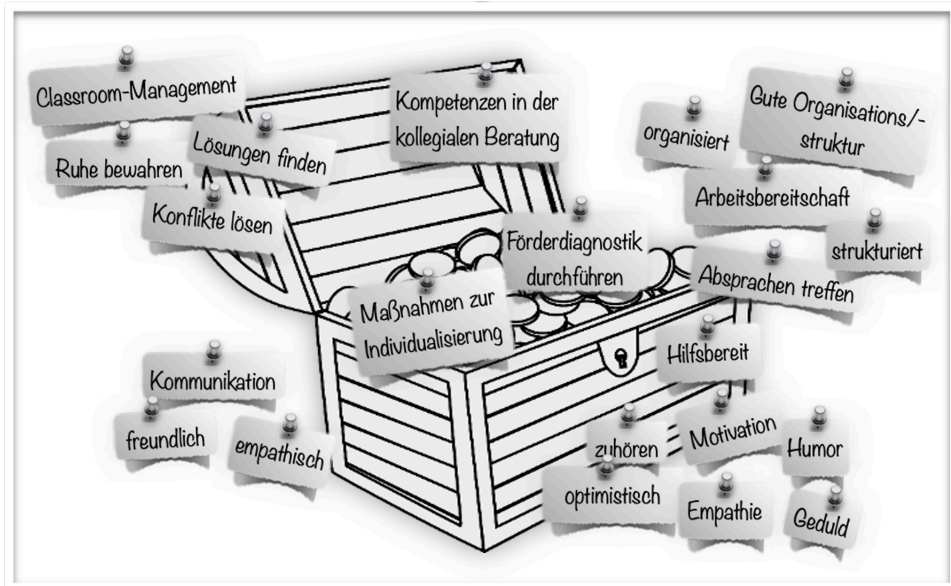


Abbildung 2: Beispiel für die Schatzkiste eines Jahrgangsteams

Phase 4 (Sicherung): Abschließend wird schriftlich festgehalten, in welcher Weise künftig die gesammelten Kompetenzen genutzt werden sollen. Dabei werden Ziele gesetzt, die in ihrer Umsetzung realistisch erscheinen und einen Mehrwert für die kooperative Arbeit im Team versprechen. Die „Schatzkiste“ verbleibt beim Jahrgangsteam und kann im Team-Raum oder im Lehrer:innenzimmer aufgehängt werden. Falls es keinen Team-Raum oder ausreichend Platz zum Aufhängen der „Schatzkiste“ gibt, kann das Team mit Hilfe eines Fotos auf die Sammlung und ihren „Ressourcen-Schatz“ zurückgreifen.

4.3 Optionale Möglichkeiten der Adaption

In multiprofessionellen Teams ist es zielführend, für die gesammelten Kompetenzen und Interessen je nach Professionszugehörigkeit oder Rolle (z.B. Sonderpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen, allgemeine Lehrkräfte, Integrationshelfer:innen) unterschiedliche Farben zu verwenden. Aufgrund der häufig vorzufindenden Trennung von Zuständigkeiten zwischen Regelschullehrkräften, Sonderpädagog:innen und Schulsozialarbeit (Neumann et al., 2021) und der unklaren Rollenbeschreibung von nicht professionalisierten Integrationskräften (Lübeck, 2019) oder weiterem pädagogischen Personal (Grüter, Hölz, Lütje-Klose, Neumann, eingereicht) besteht die Gefahr, dass Kompetenzen der einzelnen Personen gar nicht bekannt sind bzw. ausgeblendet und somit nicht berücksichtigt werden. Mit der farblichen Hervorhebung der unterschiedlichen Gruppen kann dies im Rahmen der Fortbildung deutlich werden und gemeinsam mit dem Team diskutiert werden.

In der beschriebenen Variante, die sich besonders für neu zusammengesetzte Teams oder solche mit distanzierteren Arbeitsbeziehungen eignet, schreibt jedes Teammitglied die je eigenen „Schätze“ auf. In einer weiteren Variante, die sich vor allem für schon gut miteinander vertraute Teams eignet, schreiben die jeweils anderen Mitglieder einer Kleingruppe für jede Kollegin und jeden Kollegen auf, welche „Schätze“ sie an ihr/ihm besonders wahrnehmen und schätzen. Dann folgt daraus eine Wertschätzungsübung im Team, die zur Fokussierung auf die Stärken der anderen und zur Vergewisserung gegenseitiger Anerkennung beitragen kann.

4.4 Erfahrungen mit der Übung

In den bisher 25 durchgeführten Fortbildungen im Rahmen des Projektes BiFoKi wurde die Übung in nahezu allen Teams durchgeführt, und zwar im Rahmen des ersten Moduls nach einem theoretischen Input und Warm-up. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Mitglieder eines Jahrgangsteams auch nach mehrmonatiger Zusammenarbeit viele Kompetenzen und Ressourcen der anderen Teammitglieder nicht kennen. Dies wurde an interessierten Rückfragen zum Hintergrund der eingebrachten Kompetenzen und z.T. erheblicher Überraschung über bislang im Team noch nicht wahrgenommener Stärken einzelner Personen deutlich. Die Mitglieder

sowohl kleiner als auch großer Teams waren sich zwar meist im Vorfeld der Fortbildung bekannt, allerdings fehlte an vielen Schulen die Gelegenheit zur Teamfindung zu Beginn der Zusammenarbeit, wie eine Sonderpädagogin einer teilnehmenden Schule beschreibt:

„[...] unser Kollegium ist da ja auch sehr heterogen aufgestellt und tatsächlich kannten sich auch gar nicht alle untereinander so, dass man zum Beispiel das, was man in der Übung „Verborgene Schätze heben“ von den anderen erfahren hat, vorher gewusst hätte.“ (SoP1)

Von der Sonderpädagogin besonders herausgestellt wird die Gelegenheit, sich außerhalb des Tagesgeschäfts dem Kennenlernen und dem Teamentwicklungsprozess zu widmen:

„Also zunächst einmal wirklich so diese Prozesse des Kennenlernens losgelöst vom Unterrichtsalltag [...] war hier einfach mal die Möglichkeit da, sich auf einer ganz anderen Ebene, in einem ganz anderen Setting begegnen zu können. Und das war sehr sehr wertvoll, weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenen Schätzen bringt. Ja, also das war selbst auch in Konstellationen, die schon länger zusammengearbeitet haben, nicht der Fall.“ (SoP1)

Meist kannten die allgemeinen Lehrkräfte in den Jahrgangsteams ihre (oft fachbezogenen) Kompetenzen untereinander besser als die der sonderpädagogischen Lehr- und pädagogischen Fachkräfte. Auch Personen, die über einen sogenannten „Seiteneinstieg“ in der Schule tätig werden, bringen häufig Erfahrungen und Kompetenzen aus anderen Berufsfeldern mit, die im Team nicht bekannt sind, an inklusiven Schulen aber sinnvoll in verschiedenste Bereiche eingebunden werden können (z. B. Berufsorientierung, AGs, Projektunterricht) und den anderen nicht bekannt waren. Die Übung scheint daher geeignet, die Ressourcen aller Personen im Team transparent zu machen und kann zudem wiederholt werden, um neue Kolleg:innen in das Team zu integrieren. Die „Schatzkiste“ kann so auch als Entwicklungsinstrument fortgeführt und regelmäßig erweitert werden.

5. Diskussion

Die Entwicklung von multiprofessioneller Kooperation stellt inklusive Schulen des Sekundarbereichs vor Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen. Zwar ist die Teamentwicklung von organisationalen Rahmenbedingungen wie personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen beeinflusst, diese sind jedoch meist durch die in Schulen tätigen Personen – anders als das eigene individuelle und gemeinsame pädagogische Handeln – nur begrenzt veränderbar. Diese Tatsache kann nicht ausgeblendet werden und wird in der Fortbildung auch an anderer Stelle adressiert. Ein früher Fokus auf die institutionelle Ebene wirkt allerdings hemmend und verursacht ein Gefühl der Machtlosigkeit.

Ausgehend vom Ebenenmodell der TZI und basierend auf unseren Erfahrungen in den Fortbildungen, ist es daher notwendig, die Akteur:innen in den multiprofessionellen Teams in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken, indem vorhandene Ressourcen auf den verschiedenen Ebenen sichtbar und damit nutzbar gemacht werden. Die „Schatzkiste“ erscheint nach unseren Erfahrungen für die Öffnung eines ressourcenorientierten Blicks besonders geeignet. Die Thematisierung individueller Kompetenzen und Ressourcen erfordert allerdings auch die Bereitschaft zur Öffnung der Beteiligten gegenüber dem Jahrgangsteam und zur Teilung von Autonomie.

Die Arbeit mit der „Schatzkiste“ bietet eine Basis, um anhand vorhandener Ressourcen kooperativ zu bearbeitende Aufgaben wie z. B. den gemeinsam verantworteten Unterricht, die Förderplanung und Umsetzung von Fördermaßnahmen sowie die Gestaltung von Ganztagsangeboten und die Kooperation mit Eltern zu planen, zu koordinieren und fortwährend bei Veränderungen der Teamkonstellation zu evaluieren. Über das Jahrgangsteam hinaus kann die Übung auch in weiteren Teams (Schulleitung, Ganztagsteam, Fachkonferenz), aber auch außerhalb von Schulen, z. B. in Arbeitsgruppen und Projektteams, eingesetzt werden.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 62. Schulische Inklusion* (S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15–34). Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 117–128). Münster: Waxmann.
- Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 105–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_7
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Friend, M. & Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69–86. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4

- Gebhardt, M., Müller, K., Pauly, E. & Sälzer, C. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. 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. 129–152). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_5
- Gorges, J., Goldan, J., Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2021). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen: Erkenntnisse zur Motivation von Lehrkräften. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik)* (S. 29–46). Göttingen: Hogrefe.
- Grüter, S., Hölz, S., Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (eingereicht). „Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge“ – Erste Befunde zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. Manuskript eingereicht zur Begutachtung.
- Haas, B. & Arndt, I. (2017). *Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen. Zukunftsforum Lehrer_innenbildung*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hellmich, F., Löper, M. F., Görel, G. & Pfahl, R. (2017). Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Bedingungen der sozialen Partizipation im inklusiven Unterricht der Grundschule. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 98–124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, C., Koch, A. & von Stechow, E. (2012). Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule* (S. 122–137). Kassel: Prolog-Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12rv7.13>
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Holtbrink, L. (2015). Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. *Sozialmagazin*, 40(11–12), 30–38.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. In J. Gorges, B. Lütje-Klose & C. Zurbriggen (Hrsg.), *HLZ Herausforderung Lehrer*innenbildung, Themenheft: Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule – fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze*, 2(3), 400–421. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108
- Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (Sonderheft 14: Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten)*, 95–108.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2014). What are Qualities of Effective Inclusive Schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice* (S. 17–29). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., ..., Schneider, W. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klie-me, B. Lütje-Klose, P. Stanat, S. Schipolowski (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–161). Münster: Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P. & Stanat, P. (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302–315). Münster: Waxmann.

- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion: Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 24–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der »Rolle Schulbegleitung« in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018). Kooperation im Jahrgangsteam. *Schule inklusiv*, 2018(1), 20–23.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2005(3), 82–94.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990437>
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, 16(3), 115–122.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(11), 575–591.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivati-*

- onsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 192–214). Weinheim: Beltz.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(3), 92–98.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Serke, B., Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In E. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 249–260). Hohengehren: Schneider.
- Urton, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? Fachportal Wissenschaft-Praxis. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2017(3), 1–12.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 147–157. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art09d>
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020). Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 26(4), 56–68.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D.,..., Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7–21.
- Wocken, H. (2017). Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma. Auf der Suche nach einer „optimalen“ Lösung des Ressourcenproblems. In H. Wocken (Hrsg.), *Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken* (S. 251–292). Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (1988). *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio.
- Wolf, L., Dietze, T., Kuhl, J. & Moser, V. (2020). Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen – Erste Ergebnisse zu Einsatz und Aufgaben in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 164–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zur forschungsorientierten Fallarbeit in der universitären Lehre auf der Grundlage von Befunden der FallKo-Verbundstudie

Zusammenfassung

Das an der Goethe-Universität Frankfurt und an der Universität Kassel von Oktober 2017 bis November 2020 geförderte Verbundprojekt FallKo („Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen“) untersucht, wie in schulischen Unterstützungssystemen „im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner, 2018) in gemeinsamer Verantwortung von sonder- und sozialpädagogischen Professionellen und/oder auch arbeitsteilig zu bearbeitende Fälle jeweils zum „Fall“ werden, wie beide Berufsgruppen zusammenarbeiten und vor welche pädagogischen Handlungsprobleme sie sich in dem Zusammenhang gestellt sehen (vgl. Silkenbeumer & Thieme, 2019).

Materiale Basis der in der Tradition hermeneutisch-rekonstruktiver Sozialforschung stehenden Untersuchung bilden Erhebungen an einer Ganztagsgrundschule, zwei Integrierten Gesamtschulen, einer Förderschule für Erziehungshilfe und Kranke sowie an zwei Beratungs- und Förderzentren in Form von teilnehmenden Beobachtungen, audiografierten Realkommunikationen und qualitativen Interviews sowie von für die Kooperationspraxis bedeutsamen Artefakten und Dokumenten.

Ausgewählte Befunde der Studie finden in der universitären Ausbildung in Form fallbasierter Lehre Eingang in die Qualifizierung Studierender, um darüber in Lehrveranstaltungen die Entwicklung reflexiver Kompetenzen des Fallverstehens zu unterstützen, wie dies im Rahmen theoretisch und methodologisch unterschiedlich akzentuierter Ansätze einer Kasuistik in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen konzeptualisiert wird (vgl. u.a. Hollenstein & Kunz, 2019; Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016; Kraimer, 2014; Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014; Wittek, Rabe & Ritter, 2021).

Schlüsselworte: Professionalisierung/Professionalität, Soziale Arbeit, Sonderpädagogik, Fallkonstitution, Kooperation, Inklusion, Kasuistik, fallbasierte Lehre

Abstract

The qualitative research project FallKo (Interprofessional case construction and cooperation in settings of inclusive education), carried out at the Goethe University Frankfurt and at the University of Kassel from October 2017 to November 2020, investigates the following research questions (cp. Silkenbeumer & Thieme, 2019): How do social workers and special educational needs teachers construct cases in inclusive settings and how do they cooperate?

At one inclusive full-day primary school, two inclusive comprehensive schools, one “Förderschule für Erziehungshilfe und Kranke” and two centres for students with social and emotional needs, consultation and support processes of case construction and cooperation are studied by using an ethnographic approach including participant observations, the recording of institutional talk and qualitative interviews as well as the analysis of documents. All data are sequentially interpreted.

Selected findings from the study are used in university education in the form of case-based teaching and learning (see for different theoretically and methodologically accentuated approaches Hollenstein & Kunz, 2019; Hummrich et al., 2016; Kraimer, 2014; Pieper, Frei,

Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014; Wittek, Rabe & Ritter, 2021). The essential goal is to support students in the development of competencies in the understanding of cases they later need for their daily professional practice.

Keywords: professionalisation/professionalism, social work, special needs education, case construction, cooperation, inclusion, casuistry, case-based teaching and learning

1. Ziele des Verbundprojekts FallKo

In die Umsetzung des in der UN-Behindertenrechtskonvention verankerten Auftrags, ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem zu entwickeln und zu gestalten, ist neben der Schule auch die Kinder- und Jugendhilfe involviert (vgl. Otto, 2014, S. 105; Fabel-Lamla & Reineke-Terner, 2014; Lütje-Klose, 2013). Mit diesem Auftrag geht die institutionelle Verankerung integrierter, an der allgemeinbildenden Schule verorteter erzieherischer und psychosozialer Hilfen für Kinder und Jugendliche einher, deren Lern- und Entwicklungsprozesse von (drohenden) Behinderungen und Benachteiligungen gekennzeichnet sind. Bereits mit dem Ausbau von Ganztagschulen und dem damit einhergehenden Anspruch einer individuellen Förderung (vgl. Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015; Wischer, 2012) ist die zeitlich wie inhaltlich zu differenzierende Zusammenarbeit in berufsgruppenübergreifenden Teams von Regelschullehrkräften, Sonderpädagog:innen und Sozialpädagog:innen sowie weiteren Akteur:innen notwendig geworden.

Gerade sonder- und sozialpädagogischen Professionellen obliegen in diesem Zusammenhang je spezifisch akzentuierte Zuständigkeiten für Förder-, Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen von Kindern und Jugendlichen, womit der Fallbezug beider Professionen in den Vordergrund rückt. Die in schulischen, auf Inklusion zielenden Unterstützungssystemen von den beiden Berufsgruppen zu bearbeitenden Fälle sind, professionssoziologisch betrachtet, jedoch nicht einfach gegeben, sondern müssen als solche erst konstituiert werden (vgl. Bergmann, 2014, S. 16), ausgehend von einem alltagsweltlich „als störend oder problematisch empfundene[n] Ereignis, das der professionellen Expertise zur Beurteilung und weiteren Betreuung angetragen wird“ (Bergmann, Dausendschön-Gay & Oberzaucher, 2014, S. 9). Eingebettet sind solche Prozesse der Fallkonstitution in organisationale Rahmungen und die Mandate der jeweiligen Organisationen des Bildungs- und Erziehungssystems.

Vor diesem Hintergrund zielt die von Oktober 2017 bis November 2020 an der Goethe-Universität Frankfurt und an der Universität Kassel geförderte Verbundstudie „Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen“ (FallKo)¹ auf die qualitativ-rekonstruktive Erforschung von Fallkonstitutionen in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit zwischen sonder- und sozialpädagogischen Professionellen in inklusionsorientierten Schulen und Beratungs- und Förderzentren entlang der folgenden Fragestellungen:

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV1705A (Standort Frankfurt) und 01NV1705B (Standort Kassel) gefördert.

- 1) Wie werden in gemeinsamer Verantwortung zwischen sonder- und sozialpädagogischen Professionellen und/oder auch arbeitsteilig zu bearbeitende Fälle jeweils zum Fall, wie vollziehen sich demgemäß also Prozesse der Fallkonstitution?
- 2) Wie arbeiten sonder- und sozialpädagogische Professionelle in schulischen Unterstützungssystemen im Anspruch von Inklusion zusammen?
- 3) Vor welche pädagogischen Handlungsprobleme sehen sie sich in diesem Kontext jeweils gestellt?

Materiale Basis der FallKo-Studie bilden Erhebungen an einer Ganztagsgrundschule, zwei Integrierten Gesamtschulen, einer Förderschule für Erziehungshilfe und Kranke sowie an zwei Beratungs- und Förderzentren in Form von teilnehmenden Beobachtungen, audiografierten Realkommunikationen (z. B. Teamgespräche, Eltern- und Schüler:innengespräche) und qualitativen Interviews sowie von für die Kooperationspraxis bedeutsamen Artefakten und Dokumenten.

Die im Projekt erfolgten Rekonstruktionen beziehen sich auf die von sonder- und sozialpädagogischen Professionellen, auch in der Kooperation mit Regelschullehrkräften und weiteren Akteur:innen, gestaltete Fallarbeit sowie auf die damit verbundenen (Neu-)Ordnungen von Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit pädagogischer Berufsgruppen in inklusionsorientierten Schulen sowie Beratungs- und Förderzentren. Die im Folgenden skizzierten Befunde weisen auf bestimmte Professionalisierungsbedarfe hin.

2. Skizze wesentlicher Befunde der FallKo-Studie sowie darin ersichtlich werdende Professionalisierungsbedarfe

Mit Blick auf das Setting inklusionsorientierter Schulen konnte rekonstruiert werden, dass die berufsgruppenübergreifende Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller – entgegen der im Diskurs zu multiprofessioneller Kooperation überwiegend geteilten Annahme, dass Kooperation „als Strategie [...] [fungiert,] um durch Verfahren der Koordination und Abstimmung die Bearbeitung komplexer Aufgaben zu erleichtern bzw. zu ermöglichen“ (Ziegler, 2017, S. 24) – nicht per se eine solche Strategie darstellt und zu einer besseren Bewältigung komplexer Aufgaben wie gemeinsamen Fallkonstitutionen und bearbeitungen beiträgt (vgl. Marr, Molnar & Thieme, i. E.).

Vielmehr zeigte sich eine institutionalisierungsbedingte Zuständigkeitsdiffusität der pädagogischen Berufsgruppen (vgl. u. a. Wernet, 2014, 2016, S. 274), die rekurrierend auf die Oevermannsche „revidierte[] Theorie professionalisierten Handelns“ (1996) erklärt werden kann: Dieser entsprechend ist zunächst davon auszugehen, dass sich Professionen durch eine sie konstituierende Handlungslogik, die Oevermann als stellvertretende Krisenbewältigung benennt, kennzeichnen lassen. Diese Handlungslogik der stellvertretenden Krisenbewältigung sei wiederum als Antwort auf ein spezifisches Handlungsproblem der primären Lebenspraxis zu verstehen: Mit ihr werde auf das Problem reagiert, dass existentiell bedeutsame Krisen von der Le-

benspraxis nicht mehr autonom bewältigt werden könnten (vgl. u.a. Oevermann, 2002, S. 22). Professionen sind demzufolge als Berufe zu fassen, die mit einer stellvertretenden Krisenbewältigung für existentiell bedeutsame Krisen beauftragt sind. Zu unterscheiden sind in diesem Zusammenhang drei Funktionsfokusse (vgl. Oevermann, 2009, S. 120), in denen die als etabliert geltenden Professionen der Jurisprudenz, der Medizin bzw. Therapie und der Wissenschaft sowie Kunst jeweils kernzuständig seien für Krisen, die eine (Wieder-)Herstellung der normativen Ordnung, der Integrität des Subjektes und der begrifflichen und sinnlichen Erkenntnis erforderten (vgl. Wernet, 2014, S. 84).

Die pädagogischen Berufe dagegen sind nicht innerhalb eines Funktionsfokusses zuständig, sondern in mehreren Funktionsfokussen und befinden sich somit in einer Querlage zu den drei genannten Fokussen (vgl. dazu, bezogen auf den Lehrer:innenberuf, Wernet, 2014, S. 85).

Mit Blick auf die in inklusionsorientierten Schulen kooperierenden Berufsgruppen heißt das, dass bereits vor Eintritt der Kooperation eine solche „*allgemeine Zuständigkeitsproblematik*“ (Kunze, 2016a, S. 274) bestehe, diese jedoch erst durch das *Zusammentreffen und Zusammenarbeiten* von Regelschullehrer:innen sowie sonder- und sozialpädagogischen Professionellen im gemeinsamen organisationalen Kontext virulent werde (vgl. Kunze & Reinisch, 2019, S. 54).

Resultat ist das Erfordernis eines kontinuierlichen Aushandelns von (Nicht-)Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteur:innen, das z.T. in konflikt- bzw. konkurrenzträchtige Situationen eingebettet ist (vgl. Fabel-Lamla, Lux, Schäfer & Schilling, 2019; Marr & Thieme, 2021).

Besonders vor dem Hintergrund dieses Befunds ergibt sich dahingehend der Bedarf, (angehende) sonder- und sozialpädagogische Professionelle, aber auch Regelschullehrer:innen, für die Herausforderungen berufsgruppenübergreifender Kooperation zu sensibilisieren, denn entgegen der weitgeteilten Annahme, berufsgruppenübergreifende Kooperation führe zu einer Arbeitserleichterung, erweist sie sich vielfach als konflikthaft, durch Konkurrenz geprägt, und sie erfordert ein Mehr an Zeit und Aufwand, der insofern für die „*eigentliche*“ Fallarbeit nicht mehr zur Verfügung steht.

Darüber hinausgehend konnte in der FallKo-Studie eine Wirkmächtigkeit der organisationalen Rahmenbedingungen rekonstruiert werden, die die Umsetzung des Anspruchs der beteiligten Professionellen, Fälle gemeinsam zu bearbeiten, z.T. erschwerte. So begünstigten insbesondere in der Kooperationspraxis der an Beratungs- und Förderzentren tätigen sonderpädagogischen Professionellen mit Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen des Allgemeinen Sozialen Dienstes des Jugendamtes unterschiedliche, vorrangig organisational bedingte Relevanzsetzungen und Perspektivierungen der Fälle ein Nebeneinander verschiedener Fallkonstitutionen. In diesen wurde, pointiert formuliert, weniger vom Fall, sondern eher von den eigenen organisationalen Möglichkeiten und Erfordernissen ausgehend gedacht und agiert (vgl. Thieme, i. E., S. 65ff.).

Genau für diese Herausforderungen berufsgruppenübergreifender Kooperation im Kontext gemeinsamer und/oder arbeitsteilig verantworteter Fallarbeit in schuli-

schen Unterstützungssystemen im Anspruch von Inklusion gilt es angehende sonder- und sozialpädagogische Professionelle, aber auch Regelschullehrer:innen zu sensibilisieren, wozu eine im folgenden Kapitel dargelegte forschungsorientierte Fallarbeit in der universitären Lehre in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen einen entscheidenden Beitrag leisten kann.

3. Zur forschungsorientierten Fallarbeit in der universitären Lehre

Den Ausgangspunkt des Projekts bildete die auch zum festen Wissensbestand disziplinärer Diskurse zur Professionalisierung pädagogischer Berufe gehörende Erkenntnis der konstitutiven Konstruktivität pädagogischen Handelns (vgl. z. B. Kunze, 2014). Damit gemeint ist erstens die erfahrungswissenschaftlich fundierte Einsicht, dass das, was zum Bezugspunkt des eigenen Handlungsvollzugs wird, zwar durch institutionelle und organisationale Rahmungen mitstrukturiert wird, dass jedoch situations- und interaktionsbezogen das, was zum Fall und als Handlungsproblem fokussiert wird, immer erst durch die je konkret pädagogisch Handelnden hergestellt werden muss. D. h., dass ein Fall immer erst in bestimmter Weise handelnd hervorgebracht bzw. konstituiert wird. Damit verschränkt ist zweitens, dass mit dem Fall verbundene Problemdefinitionen nicht per se stabil sind, sondern durchaus wechseln und damit auch wieder verloren gehen können.

Gerade im Blick auf Ansprüche an interinstitutionelle Kooperationen, etwa zwischen Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule, aber auch hinsichtlich des Zusammenhandelns zwischen Sonderpädagog:innen und weiteren Lehrpersonen, wird vielfach von berufskulturellen Differenzen und Habitus ausgegangen, wobei eine berufsgruppenvergleichende Forschung bislang nicht systematisch konkrete, aufeinander bezogene und unabhängig voneinander erfolgende Handlungsvollzüge von Sonder- und Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen vergleichend untersucht hat. An diesem Desiderat setzte unser Projekt an, in dem folgende Fragestellungen in den Blick genommen worden sind: Wie werden bestimmte Sachverhalte und Schwierigkeiten in zu bearbeitende Problemstellungen „übersetzt“? Wie werden Ereignisse als (bestimmte) Krisen markiert, und wie werden diese einer spezifisch konturierten Bearbeitung zugeführt? Und: Wer reklamiert welche Form der Expertise und Zuständigkeit sowie Verantwortung, wie erfolgen Delegationen von Verantwortung und wie werden Zuständigkeit bzw. Nicht-Zuständigkeit im Sprechen über Vorfälle, die zu Fällen werden, hergestellt?

Davon ausgehend wird im Folgenden Bezug genommen auf eine forschungsorientierte Fallarbeit in der akademischen Lehre im Blick auf Fragen der „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte“ (gemäß der BMBF-Förderrichtlinie) im Anspruch schulischer Inklusion.

3.1 Zur Differenz von Vermittlungs- und Forschungslogik in der Arbeit mit Fällen

Ausgehend von der Differenz zwischen einer „*Forschungslogik und Vermittlungslogik*“ (Helsper, 2021, S. 147) im Umgang mit Fällen pädagogischer Praxis und damit verbundenen Unterscheidungen etwa zwischen einer illustrativen und einer rekonstruktiven (vgl. Wernet, 2006) bzw. einer praxisreflexiven und einer rekonstruktiven Kasuistik (vgl. Kunze, 2016b), ist unser Fokus auf eine forschungsorientierte Fallarbeit in der universitären Lehre gerichtet. Während im Rahmen einer vermittlungslogisch operierenden Fallarbeit über die Rekonstruktion von Fällen protokollierter sozialer Wirklichkeit etwas gezeigt werden soll und über „natürliche“ oder durch Forscher:innen erzeugte Protokolle (bspw. Interviews) Fälle für bestimmte „pädagogische Zwecke“ (Helsper, 2021, S. 148) verwendet werden, etwa um auf bestimmte pädagogische Sachverhalte aufmerksam zu machen, liegt der Fokus forschungsorientierter Fallarbeit auf einer methodisch regelgeleiteten Erschließung von Sinnspuren pädagogischer Praxis. Ohne Zweifel ist der vermittlungslogischen Auseinandersetzung mit Fällen aus der Praxis ein Stellenwert in der universitären erziehungswissenschaftlichen Lehre und auch im Rahmen von Weiterbildung beizumessen. So ließen sich z. B. in einer schulinternen Fortbildung für Lehrpersonen und weitere pädagogisch Tätige zum Thema Förderplanung Fallvignetten zur Einbeziehung von Eltern in Förderplangespräche heranziehen, entlang derer veranschaulicht werden könnte, wie Eltern von Fachkräften adressiert werden, wie die Markierung von zu bearbeitenden Problemstellungen durch schulische Logiken immer schon (vor-)strukturiert wird und dass der Sozialen Arbeit im Kontext Schule potentiell eine wichtige Funktion darin zukommt, dass sie nicht nur diese Logiken zu irritieren vermag. Dies scheint wiederum daran geknüpft, sich der empirisch beobachtbaren Tendenz der Vereinnahmung Sozialer Arbeit durch die Sonderpädagogik in Schulen im Anspruch schulischer Inklusion zu entziehen. Gerade auch die Bedeutung beratender Begleitung von Schüler:innen in diesen zu bewältigenden Übergangssituationen ließe sich hier verdeutlichen, nicht zuletzt hinsichtlich der Deutungsarbeit, die Schüler:innen – und ihre Eltern – in solchen Situationen leisten müssen, in denen sie mit „Diagnosen“ konfrontiert werden (vgl. z. B. Silkenbeumer, Becher & Schulmeister, 2020). Es geht dann jedoch nicht darum, gestützt auf bereits interpretierte Fälle und somit wissenschaftliche Forschungsergebnisse Handlungsvollzüge einer Bewertung zu unterziehen, sondern um eine fallbezogene Reflexionsarbeit (vgl. dazu auch Schott-Lesser, 2019).

3.2 Forschungsorientierte Fallarbeit in der Lehre – Potentiale und Grenzen

Bedeutsam ist, dass es sich bei dem im Rahmen des Projekts FallKo erhobenen Material weitestgehend um sogenannte „natürliche“ Protokolle handelt, was hochschuldidaktisch gesehen für die Fallauswahl nicht unerheblich ist, wie Wolf hinsichtlich der Datenmaterialelektionsentscheidungen für kasuistische Lehrveranstaltungen

verdeutlicht (vgl. 2020, S. 17). Bezogen auf eine fallbasierte, forschungslogisch operierende Kasuistik ist zunächst hervorzuheben, dass diesem methodisch durchaus vielfältigen Format (vgl. Schelle, Rabenstein & Reh, 2010) aus strukturtheroretisch, interaktionistisch und praxeologisch fundierten Perspektiven auf Professionalisierung und Professionalität pädagogischen Handelns im Diskurs überwiegend das Potential zugesprochen wird, in der ersten Phase der Professionalisierung, d.h. im Studium, einen reflexiven professionellen Habitus anzubahnen bzw. dieses Format in dem Anspruch steht. Das heißt, dass dadurch „eine Grundlage für eine reflexive Auseinandersetzung mit der Antinomie, dem Spannungsverhältnis von Rekonstruktion und Subsumtion in handlungsbelasteten Praxiszusammenhängen, begründet werden [kann]. Das ermöglicht eine praxisreflexive Kasuistik und einen reflexiven Vorbehalt gegenüber allzu schnellen kategorisierenden und subsumtiven Klassifikationen“ (Helsper, 2021, S. 148). Die Metapher einer „Brücke zur Praxis“ kommt deshalb ins Spiel, da die im Rahmen von Interpretationsgruppen erfolgende handlungsentlastete Auseinandersetzung mit Fällen aus der pädagogischen Praxis, in Form einer Bildung von am Material entwickelten Lesarten, auf die „Herausbildung eines Begründungs-, Reflexions- und kasuistisch-rekonstruktiven Fallwissens“ (Helsper, 2021, S. 148) zielt und dies letztlich als „Vorbereitung für kollegiale Beratung, für die kollegiale Fallarbeit und die extern begleitete Arbeit am eigenen und fremden Fall in Form von Supervision in der späteren professionellen Praxis fungieren [kann]“ (Helsper, 2021, S. 148f.). So zeigen Leser und Jornitz (2019) etwa in der Rekonstruktion einer Supervisionssitzung an einer Sprachheilschule, in welcher Weise sonderpädagogische Diagnostik in den Dienst der Delegation oder der Zurückweisung pädagogischer Verantwortung gestellt wird und somit den schulischen Bildungsauftrag unterläuft.

Wird stärker die Idee der Praxisbedeutsamkeit fokussiert, ist jedoch mit Wernet (vgl. 2006, 2016, S. 310; Wernet, 2021; auch Wolf, 2020; Wolf & Bender, i.E.) auf die begrenzte Reichweite von Kasuistik einzugehen, der die Vorzüge einer kasuistischen Lehre vor allem darin sieht, dass der am Protokoll zu rekonstruierende Fall als „Diskursimpuls“ dienen kann und zudem herausstellt, dass damit keine normativ-praktischen pädagogischen Fragen beantwortet werden können (vgl. Wernet, 2021). Diese Perspektivierung arbeitet einer Stärkung der „wissenschaftssystemimmanente [n] Orientierung“ (Wolf, 2020, S. 20) universitärer Lehre zu. Gleichwohl lassen sich beispielsweise das Verhältnis des Seienden zum Seinsollenden und so auch die Momente der Verknennung der Pädagogik – und eben auch der „inkluisiven“ Pädagogik – im Rahmen kasuistischer Lehre ausleuchten und gestützt auf die zu rekonstruierende protokollierte soziale Praxis reflektieren. Ein solches Vorgehen zielt unter anderem darauf, die pädagogische Praxis im Lichte ihres eigenen Anspruchs vertiefend zu betrachten und auf Problemstellungen schulischer inklusiver Bildung und hier im Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe – und nicht nur Teilnahme – zu reflektieren, routineförmige und abkürzende Prozeduren im Rahmen pädagogischer Fallarbeit u.a. in Form einer gemeinsamen Arbeit ‚am Fall‘ auf ihre Eigenlogiken zu hinterfragen und subsumptionslogischen Abkürzungsstrategien etwas entgegenzusetzen (vgl. z.B. die Beiträge in Hummrich et al., 2016; Ellinger & Schott-Leser, 2019).

Dies ist, aus unserer Sicht, in höchstem Maß praktisch bedeutsam, wenngleich an Elisabeth Flitner (1991) anknüpfend eine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung pädagogische Attitüde und Jargon mitunter kränkt und den von der Pädagogik gesetzten Anspruch enttäuscht, während die Pädagogik selbst dagegen im Sinne einer Ermutigung der pädagogischen Praxis in ihren Aussagesätzen operiert (siehe dazu auch Rademacher & Wernet, 2014). Um einem Missverständnis vorzubeugen: Sowohl die Praktik des Zeigens entlang von bereits interpretierten Fällen und somit von wissenschaftlichen Forschungsbeiträgen als auch eine rekonstruktive forschungsorientierte kasuistische Lehre sollten nicht auf das Vorführen gelingender oder misslingender Praxisvollzüge zielen, sondern bspw. am Exemplarischen allgemeine Struktur- bzw. Handlungsprobleme und darauf bezogene Praxen offenlegen, sich dieser Zusammenhänge theoretisierend vergewissern, ohne Erkenntnisse Theoriefolien unterzuordnen bzw. diesen anzuschmiegen. Bedeutsam ist, dass sich, je nach metatheoretischem und methodologischem Fokus, das Operieren von Tiefenstrukturen pädagogischer und schulischer Ordnungen (z. B. der Schüler:innenrolle), die bekanntermaßen eine erstaunliche Beharrungskraft und Stabilität sowie Funktionalität aufweisen, herausarbeiten lässt oder bestimmte Handlungsstile, berufskulturelle Habitus oder auch die Formen, in denen die jeweiligen kommunikativen Formate der Zusammenarbeit mit Sinn gefüllt werden (d. h. ihnen Bedeutungen zugeschrieben und sie zur Aufführung gebracht werden, z. B. im Format kollegialer Fallberatung). Somit lassen sich höchst unterschiedliche Dimensionen ins Zentrum der je konkreten forschungslogischen Fallarbeit rücken, die auch auf die im Diskurs um Inklusion, Kooperation und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte weiter zu diskutierende Frage verweisen, in welche Praxis Student:innen und Professionelle eingeübt werden sollen, worauf jüngst Eike Wolf und Saskia Bender (i. E.) hingewiesen haben.

So haben Combe und Helsper Anfang der 1990er Jahre dargelegt, in welcher Weise

„eine über das Fallverstehen entwickelte Handlungstheorie des Pädagogischen auch zu zeitdiagnostisch relevanten Ergebnissen führt [...]. Da der konkrete Einzelfall nicht von außen mit einem ihm fremden Analyseschema konfrontiert, sondern die reale Verlaufsdynamik des Handelns untersucht wird, gelingt es, Konstellationen und Phänomene sichtbar zu machen, die vorher in dieser Gestalt noch gar nicht bekannt waren oder über die, z. B. im Rahmen der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie, nur Vermutungen vorlagen. Eine sozialwissenschaftlich begründete Hermeneutik riskiert und gewinnt so einen am konkreten Fall geschärften Blick auf die Situation der Erziehung, der Schule und des Unterrichts“ (Combe & Helsper, 1994, S. 211f.).

Während Combe und Helsper vor allem Konstellationen und Phänomene des Schul- und Unterrichtsgeschehens sichtbar machen, zielt komplementär dazu eine Kasuistik, in der „Schule als Fall“ fokussiert wird, auf ihre institutionellen und organisationalen Ausformungen (vgl. Bender, Dietrich & Silkenbeumer, 2021).

Im Hinblick auf die Erkenntnisse des Forschungsprojekts FallKo eröffnen sich auch in thematischer Hinsicht zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine kasuistisch ausgerichtete Lehre. Die im Rahmen des Projekts protokollierte soziale Wirklichkeit von Fall- und Teambesprechungen, kollegialen Fallberatungen und Förderplangesprächen unter Beteiligung von Sonder- und Sozialpädagog:innen/ Sozialarbeiter:innen und zum Teil auch im Rahmen interinstitutioneller Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Gesundheitswesen lässt sich auf diese Weise von „innen“ her aufschließen, d.h. die Struktureigenschaften der verschiedenen kommunikativen Formate lassen sich herausarbeiten und z.B. in Beziehung zu den mikrologisch rekonstruierten Rationalitätsmustern vergleichbarer Formate in schulischen Handlungsbereichen setzen. Gegenüber praxisbezogenen Postulaten vom Charakter eines „Interprofessionelle Kooperation funktioniert dann, wenn...“ oder „Inklusive Bildung in der Schule ist auf gelingende interprofessionelle Kooperation angewiesen“, zielt eine forschungsorientierte Fallarbeit in der Lehre dann etwa auf einen „Vergleich des Rekonstruierten mit dem Möglichen zwischen Idee (Sollen) und Realität (Sein)“ (Kraimer, 2014, S. 90): Genauer heißt dies, wie Kraimer (2014, S. 90) pointiert: „Konstruktive Kritik des ‚Gegebenen‘“, z.B. im Blick auf institutionelle Reaktionsmuster und Handlungsabläufe im Rahmen interinstitutioneller und interprofessioneller Zusammenarbeit, beispielsweise, wenn es um die Rekonstruktion von Förderplangesprächen geht.

So arbeiten Hornung und Becher (2019) gestützt auf eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion eines Protokolls eines „Runden Tisch-Gesprächs“ anlässlich eines zu organisierenden Rückschulungsprozesses einer Schülerin nach einem Klinik-aufenthalt und einer damit verbundenen Beschulung in der Schule für Kranke einen bislang kaum erforschten Übergang heraus, der sich innerhalb des Förderschulsystems entlang bestimmter Kategorisierungen (hier: „Sprache“ und „Lernen“) vollzieht. Sie zeigen, wie „die Weiterreichung bestimmter – als „Problemkinder“ gekennzeichnet – Schüler:innen legitimiert und prozessiert wird“ (Hornung & Becher, 2019, S. 76), letztlich ist es die nicht explizierte schulische Nicht-Passung, die zum Ausschluss bzw. zur Weiterreichung führt, der bzw. die gestützt auf den „Mythos der Förderung“ begründet wird. Somit wird diese Überweisung nicht als von der Schülerin zu bewältigender und schulorganisatorisch legitimer „Abstieg“ sichtbar, sondern als zu ihrem Wohlergehen beitragender Akt (vgl. Hornung & Becher, 2019, S. 100).

Weiter an diese Vignette anschließend ließe sich somit nicht nur die erwartbare Wirkmächtigkeit organisationaler und institutioneller Rahmungen auf konkrete Handlungsvollzüge pädagogischer Fachkräfte herausarbeiten, sondern auch die Klammer und Kluft zwischen vorgegebenen (auch rechtlichen) Rahmungen (auch diskutierbar als Mandat der Institution) und der konkreten Interventionspraxis. Ob und wie die je eigene Berufsrolle gerade beim Vorliegen manifester zu bearbeitender handlungspraktischer Krisen (wieder) eingenommen werden kann, welche Habitusformationen der pädagogisch Tätigen (mit welchen Folgen für „Hilfen“ und weitere Interventionen) in welcher Weise im Blick auf die Bearbeitung von Problemen wirksam werden und welche Problembearbeitungen überhaupt im Rahmen des Zu-

sammenhandelns und der Zusammenarbeit zentral gestellt werden, sind orientierende Fragen mit Blick auf das in der FallKo-Studie fokussierte Feld, denen im Rahmen kasuistischen Arbeitens in der universitären Lehre weiter nachgegangen werden kann. Denn das Ringen um ein Miteinander, aber auch Dynamiken des Gegeneinanders und Nebeneinanders der pädagogisch Tätigen in der Bearbeitung komplexer Problemstellungen amalgamieren auch mit der Herausforderung, eine Berufsrolle als Professionelle:r der Sozialen Arbeit und als sonderpädagogische Lehrperson stabil einzurichten, diese einnehmen zu können und Zuständigkeitsansprüche durchzusetzen, aber auch Verantwortungszuschreibungen abzuwehren. Bedeutsam ist nun, dass sich im Rahmen des Zusammenhandelns ergebende Aushandlungsnotwendigkeiten nicht qua Etablierung von Ablaufplänen und Regelungen stillstellen lassen. Demgegenüber ist stärker in den Blick zu nehmen, wodurch es dazu kommt, dass sich Nicht-Zuständigkeiten durchsetzen oder es zu einer Überdehnung von Zuständigkeiten und Entgrenzungen in verschiedenster Form kommen kann (vgl. u. a. Silkenbeumer, Thieme & Kunze, 2017). Anders gewendet: Gerade dann, wenn es darum geht, Schüler:innen im schulischen „Spiel“ zu halten und „sozialerzieherisch“ und sorgend (vgl. Idel & Schütz, 2018) im schulischen Handlungsrahmen und an dessen Rändern tätig zu werden, stoßen wir auf die Fragen „Wohin mit den Störer:innen?“ und „Was ist wessen Fall?“ und somit auf das, was zum gemeinsamen oder auch arbeitsteilig bearbeiteten Bezugspunkts pädagogischen Handelns wird, etwa angesichts eines z. B. als „verhaltensauffällig“ kategorisierten Verhaltens. Die Verknüpfung einer stärker akteur:innenorientierten Kasuistik, in der pädagogische Handlungsvollzüge ins Zentrum rücken, mit einer klient:innenorientierten Kasuistik (zur Unterscheidung vgl. Wernet, 2006), die sich bspw. auf schüler:innenbiografische Rekonstruktionen stützt, birgt Potential, um Prozessierungen von Ein- und Ausgrenzungen und die Herstellung von institutionellen und biografischen Möglichkeitsräumen schulischer Teilhabe (siehe dazu z. B. auch Hebenstreit & Hinrichsen, 2016) mehrperspektivisch in den Blick zu bringen.

4. Fazit

Abschließend möchten wir zu den angedeuteten Wirkungshoffnungen, genauer den erhofften Professionalisierungswirkungen von Kasuistik im Blick auf den Gegenstandsbereich inklusiver schulischer Bildung, und damit immer auch auf das Verhältnis von Exklusion und Inklusion und von Bildungsteilhabe, Ausgrenzungsrisiken und Ausschluss, zurückkehren und in diesem Zusammenhang noch zwei weitere Aspekte anführen.

Erstens ermöglicht die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen, wie sie etwa in Form von Vignetten erfolgt, die als bereits interpretierte Fälle vorliegen, eine Auseinandersetzung mit Fragen der Professionalisierung und Professionalität pädagogischen Handelns, auch wenn ein solches Vorgehen eher zeigenden Charakter im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder auch Weiter- und Fortbildungen hat und als Reflexionsimpuls und Anstoß für weitergehende Erschließungen dienen kann. Fol-

gen wir mit Wolf (2020) der These, dass „Wirkungen von Hochschullehre technologiedefizittheoretisch ohnehin nicht kausal abgreifbar sind, wird Kasuistik so zum Angebot der Perspektivierung der pädagogischen Welt in Einklang mit dem ihr in der Phasenlogik der Lehrer:innenbildung zugehörigen Ort und der ihr zugehörigen Zeit“ (Wolf, 2020, S. 20); dann schließt dies nun wiederum nicht aus, dass „Wirkungen hinsichtlich der Professionalisierung“ (Wolf 2020, S. 20) *nicht* eintreten. Eine rekonstruktive Kasuistik, in der etwa das archivierte Material aus Forschungsprojekten einer erneuten Nutzung zugänglich gemacht wird, und die dem Anspruch von Diskurs und Wissenschaftlichkeit folgt, hätte sich somit *zweitens* stärker darauf zu besinnen, worin ihr eigentliches Potential liegt. Dieses kann gerade in der Entlastetheit von praktisch-normativem Handlungsdruck gesehen werden (vgl. Wolf, 2020, S. 20; siehe u. a. auch Kunze, 2016a; Helsper, 2021; Wernet, 2006, 2016, 2021).

Schließlich ist festzuhalten, dass sich Diskursivität nicht einfach herstellt, sondern auch im Rahmen kasuistischer Fallarbeit höchst voraussetzungsreich ist, was hier nicht weiter ausgeführt werden kann, aber wenigstens erwähnt werden muss. Nicht auszuschließen ist, dass das Zeigen in der kasuistischen Lehrpraxis wohl oft ein Zeigen ist, welches dieses Zeigen zugleich zu kaschieren trachtet und sich eher der „*Illusion von Diskursivität*“ (Wolf, 2020, S. 18) hingibt, was auch im Fall rekonstruktiver Erschließungen in der forschungsorientierten Fallarbeit nicht auszuschließen ist (vgl. Wolf, 2020, S. 18). Eben hier liegt weiteres Potential, wenn sich eine kasuistische Lehrpraxis ihrer „performativen Inszenierungskraft“ (Wolf, 2020, S. 18) vergewissert und darauf besinnt. Dieses Potential ließe sich dahingehend begreifen, dass hier eine Möglichkeit der individuellen Professionalisierung der Lehrenden liegt (vgl. Wolf, 2020, S. 20).

Literatur

- Bender, S., Dietrich, F. & Silkenbeumer, M. (Hrsg.). (2021). *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7>
- Bergmann, J. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), „*Der Fall*“. *Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 17–33). Bielefeld: transcript.
- Bergmann, J., Dausendschön-Gay, U. & Oberzaucher, F. (2014). Einleitung. In J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), „*Der Fall*“. *Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 9–16). Bielefeld: transcript.
- Combe, A. & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ellinger, S. & Schott-Leser, H. (Hrsg.). (2019). *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1>
- Fabel-Lamla, M., Lux, A.-L., Schäfer, A. & Schilling, A. (2019). Multiprofessionalität und Konflikt. In S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg & L. Maack (Hrsg.), *Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, Adressat*innen, Konzepte* (S. 100–124). Weinheim: Beltz Juventa.

- Fabel-Lamla, M. & Reineke-Terner, A. (2014). Schulsozialarbeit im inklusiven Schulsystem – Chancen und Herausforderungen der Kooperation in multiprofessionellen Teams. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten* (S. 147–169). Kronach: Carl Link.
- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27 (Beiheft), 93–108.
- Hebenstreit, A. & Hinrichsen, M. (2016). „Auf der Kippe“ – Biographische und institutionelle Konstruktionen von Möglichkeitsräumen für Bildungsteilhabe. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 167–189). Frankfurt: Campus.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hollenstein, L. & Kunz, R. (Hrsg.). (2019). *Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpmw4j7>
- Hornung, J. & Becher, J. (2019). Von Förderschule zu Förderschule – Zum Motiv der Entlastung in der Rekonstruktion eines Übergabegesprächs nach dem Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 75–102). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.7>
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Idel, T. & Schütz, A. (2018). Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 141–162). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_7
- Kraimer, K. (2014). *Fallrekonstruktive Soziale Arbeit. Ansätze, Methoden, Optionen. Einführung mit Glossar und Bibliografie*. Ibbenbüren: Münstermann.
- Kunze, K. (2014). Wenn der Fall zum Vorfall wird: Die narrative Fallexposition als Strukturproblem kasuistischer Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32(1), 47–59.
- Kunze, K. (2016a). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kunze, K. (2016b). Ausbildungspraxis am Fall. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- Kunze, K. & Reinisch, R. (2019). Kooperation – (Macht)Mittel oder Möglichkeit? In C. Baur, C. Krüger & F. Homuth (Hrsg.), *Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt. Dokumentation der Fachtagung vom 07. Juni 2018* (S. 52–63). Wolfenbüttel: Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaft – Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel.
- Leser, C. & Jörnitz, S. (2019). Delegation und Entgrenzung. Zur Bedeutung der Diagnostik in der Sonderpädagogik. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 103–126). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.8>
- Lütje-Klose, B. (2013). *Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Marr, E., Molnar, D. & Thieme, N. (im Erscheinen). „wir gehen einen neuen weg in der (.ja äh ja in der definition unserer arbeit“ – Sichtweisen auf berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Kontext inklusionsorientierter Schulen. In J. Schütz & N. Meyer

- (Hrsg.), „Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung II“ [Themenheft]. *Der pädagogische Blick*, 29(2). Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Marr, E. & Thieme, N. (2021). „Wie profilieren wir uns, ohne uns da das Wasser abzugrauben?“ *Zur Konstruktion des Verhältnisses von Kooperation und Konkurrenz zwischen sonder- und sozialpädagogischen Professionellen in inklusionsorientierten ganztägigen Arrangements*. Vortrag am 23. April im Rahmen der digitalen Tagung der DGSA/OGSA/SGSA „Europäische Gesellschaft(en) und Kohäsion“.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113–142). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_6
- Otto, H.-U. (2014). Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe – Einladung und Eröffnung einer notwendigen Diskussion. *neue praxis*, 44(2), 105–107.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6>
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2014). Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 139–164). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06239-2_8
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schott-Leser, H. (2019). Wozu Kasuistik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung? Überlegungen zur Bedeutsamkeit von Fallbezug und reflexivem Habitus. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 11–20). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.4>
- Silkenbeumer, M., Thieme, N. & Kunze, K. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit(en) Sozialer Arbeit. *neue praxis*, Sonderheft 14: Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten (hrsg. v. N. Thieme und M. Silkenbeumer), 35–42.
- Silkenbeumer, M. & Thieme, N. (2019). Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen (FallKo). *Soziale Passagen*, 11(1), 205–208. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00309-1>
- Silkenbeumer, M., Becher, J. & Schulmeister, J. (2020). Patient werden und Schüler bleiben. Fallstudie zur bildungsbiografischen Bearbeitung von Übergängen im Schnittfeld von Familie, Jugendpsychiatrie und (Klinik-)Schule. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labade (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 151–184). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_8
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S. & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bil-

- dung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11–21). Berlin.
- Thieme, N. (im Erscheinen). „Inklusion“ in der Kinder- und Jugendhilfe. Zu den möglichen Folgen für die adressierten Kinder und Jugendlichen. In T. Franzheld & A. Walther (Hrsg.), *Vermessung der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 58–76). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–96). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_14
- Wernet, A. (2021). *Fallstricke der Kasuistik*. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299–320). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-16>
- Wischer, B. (2012). Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung. Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 55–67). Köln: Wolters & Kluwer.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.). (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>
- Wolf, E. (2020). Kasuistik zwischen Performanz und Diskurs. Dimensionen der hochschuldidaktischen Fallauswahl für Fallrekonstruktionen im Seminarrahmen. *PFLB. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(1), 11–22.
- Wolf, E. & Bender, S. (im Erscheinen). Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.), *Theoretische Grundlagen und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Gegenstandsbezogene Positionierungen und Vergewisserungen*. Münster: Waxmann. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Ziegler, H. (2017). Ressortübergreifende Kooperation. In N. Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (S. 24–34). 14. Sonderheft der Zeitschrift „neue praxis“.

Martin Heinrich, Julia Gasterstädt, Natalie Geese, Anika Lübeck, Georg Rißler, Alica Strecker, Nina Blasse, Jürgen Budde, Christine Demmer, Albrecht Rohrmann, Michael Urban, Hanna Weinbach & Juliane Wolf

Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule

Empirische Befunde und Materialien zur Rollenklärung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

Zusammenfassung

Das Akronym „ProFiS“ des BMBF-Verbundprojekts steht für „Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“¹ und markiert damit eine neue Form der Professionalisierungsbedürftigkeit des in Schule tätigen Personals angesichts der Transformation des Schulsystems durch die UN-Behindertenrechtskonvention. Hier gilt es, nicht nur die Heterogenität der Schüler:innen in den Blick zu nehmen, sondern auch den Umstand, dass im Zuge dieser Reformmaßnahmen auch das an Schule tätige Personal zunehmend heterogen wird. Die ohnehin in der pädagogischen Praxis gegebene Komplexität der Wahrnehmungs- und Abstimmungsprozesse steigert sich durch multiprofessionelle Teams auf diese Weise nochmals. Ausgehend von dieser Beobachtung und dem Irritationspotential für die Kooperation, das durch die Etablierung der neuen Berufsgruppe der Schulbegleitung für die multiprofessionellen Teams entstanden ist, erfolgten empirisch-rekonstruktive Studien zu Unterricht, Teamgesprächen, außerunterrichtlichem Schulgeschehen und der Elternarbeit, die als Grundlage für Fortbildungsmaterialien für das an Schule tätige Personal dienen.

Schlüsselworte: Rollenklärung, Professionalisierung, Kooperation, Schulbegleitung, Sonderpädagogik, Soziale Arbeit

Abstract

The acronym „ProFiS“ of the research project, funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF), stands for „Professionalisation through casework for inclusive schools“ and thus marks a new form of the need for professionalisation of staff working in schools in light of the transformation of the school system by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. It is not only the heterogeneity of the students that needs to be taken into account, but also the fact that in the course of these reform measures, school are becoming increasingly heterogeneous. The complexity of the processes of perception and coordination, which is already present in pedagogical practice, is further increased by multiprofessional teams. Based on this observation and the potential for irritation due to new forms of cooperation, influenced by the establishment of the new professional group of special educational needs assistants, empirical-reconstructive studies were carried out on teaching, team discussions, extracurricular school activities and parental work, which served as the basis for further training materials for the pedagogical staff working at schools.

Keywords: Role clarification, professionalisation, cooperation, special educational needs assistants, special education, social work

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1702A-D gefördert.

1. Ziele des Projekts und professionalisierungstheoretischer Rahmen der Fortbildungsmaterialien

Angeichts der skizzierten (s. Zusammenfassung) unübersichtlichen Gemengelage in den multiprofessionellen Teams sollten im Projekt einerseits die komplexen Interaktionen der pädagogischen Professionellen in einer ersten Projektphase rekonstruiert werden (Abschnitt 1.1), um dann professionalisierungstheoretisch begründet zu eruieren, mit welchem Aus- und Fortbildungskonzept in einer zweiten Projektphase auf diese Entwicklungen konstruktiv reagiert werden kann (Abschnitt 1.2).

Das Phänomen der Komplexitätssteigerung und die zunehmend herausfordernde Aufgabe der Rollenklärung im multiprofessionellen Team wird in den Rekonstruktionen der vier Teilprojekte des Verbundes (Abschnitt 2) zum Unterricht (Abschnitt 2.1), zu Teamgesprächen (Abschnitt 2.2), zu außerunterrichtlichem Schulgeschehen (Abschnitt 2.3) sowie zur Elternarbeit (Abschnitt 2.4) überdeutlich, deren zentrale Befunde hier zusammengefasst werden.

Anschließend erfolgt ein Überblick über die daraus entwickelten Materialien für die Aus- und Fortbildung (Abschnitt 3), die alle online in einem Themenheft der Zeitschrift „DiMawe – Die Materialwerkstatt“ als open-access Publikationen verfügbar sind. Nach der Darstellung einiger Erfahrungen und evaluativen Befunde zum Einsatz der Materialien (Abschnitt 4) folgt ein kurzer Ausblick. Eine ausführliche Projektdarstellung findet sich in einem früheren Beitrag (vgl. Heinrich et al., 2019).

1.1 Ausgangslage für das Projekt

Die Schwierigkeiten bei der Transformation eines hoch selektiven hin zu einem inklusiven Schulsystem (Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2019) zeigen, wie stark die bildungspolitischen Setzungen der Homogenisierung in den letzten Jahrzehnten zu einer Komplexitätsreduktion in der Wahrnehmung (inklusive) pädagogischer Praxis beigetragen haben (Gasterstädt, 2019). Eine solche aus Steuerungssicht funktionale Komplexitätsreduktion wirkt angesichts des menschenrechtlich verbürgten Anspruchs aller Kinder und Jugendlichen auf ein inklusives Schulsystem (Rohrmann, 2018) in der konkreten Interaktion dysfunktional (Blasse et al., 2019; Budde, Panagiotopoulou & Sturm, 2019).

Dies gilt einmal mehr, da die Anlässe für Aushandlungsprozesse zunehmen: Nicht nur steigt die Anzahl des Personals aus weiteren Professionen wie der Sozialen Arbeit (Heinrich, Faller & Thieme, 2014) oder der Sonderpädagogik (Heinrich, Arndt & Werning, 2014), sondern zeitgleich erfolgt die in qualitativer Hinsicht besonders irritierende Infragestellung der eigenen Professionalität durch eine neue, noch wenig erforschte Berufsgruppe: die Schulbegleitungen (vgl. Arndt et al., 2017; Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017; Lübeck & Demmer, 2017). Diese haben selbst keinen Professionsstatus inne, sind aber im Schulalltag inzwischen derart präsent (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2017), dass sie, auch wenn sie sich monetär und

strukturell in einem „Rollenprekariat“ (Lübeck, 2019) befinden, die Akteurskonstellation der inklusiven Schule (Bender & Heinrich, 2016) erheblich prägen.

Wenn aber die auf Komplexitätsreduktion zielenden Homogenisierungen pädagogisch zum Problem werden, muss in der Aus- und Fortbildung des in der Schule tätigen Personals umgesteuert werden, indem die daraus resultierenden Spannungsfelder (Budde, Blasse, Rißler & Wesemann, 2019) dezidiert in den Blick genommen werden. Angesichts der für pädagogisches Tun konstitutiven wechselseitigen Abhängigkeit aller Akteur:innen der Praxis (Arndt, Bender, Heinrich, Lübeck & Werning, 2018) besteht sonst die Gefahr, dass alte Handlungsroutrinen unreflektiert bestehen bleiben und das System damit nicht-inklusiv bleibt. Ausgehend von den zwei BMBF-Verbundprojekten ProFiS und ReLink² haben wir ein Fortbildungskonzept entwickelt (Lau, Heinrich & Lübeck, 2019), in dem anhand empirischer Fälle Ambivalenzen und Nicht-Selbstverständlichkeiten der „neuen Praxis“ aufgearbeitet werden können.

1.2 Professionalisierungstheoretischer Hintergrund des Fortbildungsmaterials

Die aus der Praxis stammenden Falldarstellungen sollen die Teilnehmenden der Aus- und Fortbildungsveranstaltungen anregen, ihre eigenen Rollen, Zuständigkeitsbereiche und Erwartungen innerhalb des Teams und der Gesamtorganisation zu reflektieren. Die Falldarstellungen aus der Praxis sollen die lebensweltliche Verankerung sicherstellen, die es den Professionellen erlaubt, sich authentisch in ihnen wiederzufinden, ohne zugleich in einer spezifisch persönlichen Form betroffen zu sein. Dies könnte sonst die Offenheit für die Reflexion behindern, wenn etwa durch das Setting der Veranstaltung oder die Materialien selbst Rechtfertigungszwänge entstünden oder gar Befürchtungen vor einem Gesichtverlust. Das Material folgt damit der Logik einer praxisreflexiven Kasuistik: In den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen sind die Teilnehmenden vom unmittelbaren Handlungsdruck entlastet, wie er sonst in pädagogischer Praxis typischerweise gegeben ist. In jener „Reflexionspause“ im Sinne eines gedankenexperimentellen Probehandelns können sie über Handlungsalternativen nachdenken. Andernorts (Lau et al., 2019) haben wir die dem Vorgehen zugrundeliegende professionalisierungstheoretische Positionierung sowie die konkrete Operationalisierung (Lübeck & Lau, 2021) ausführlich beschrieben. Im Kern zielt diese darauf ab, durch Reflexion eine Infragestellung der eigenen Routinen und

2 Das Aus- und Fortbildungskonzept wurde in Zusammenarbeit mit Lehrerforscher:innen der Bielefelder Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und in enger Kooperation mit dem BMBF-Verbundprojekt ReLink (FKZ: 01NV1710A-C) zum Thema „Reflexion, Leistung/Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (Urban et al., 2018) entwickelt. Anders als im Projekt ProFiS stand im ReLink-Projekt nicht die multiprofessionelle Kooperation im Mittelpunkt, sondern die Frage, wie Lehrkräfte den gesellschaftlich vermittelten „doppelten Bildungsauftrag“ von Leistungsorientierung einerseits und einer individuell angemessenen inklusiven Bildung für alle andererseits in ihrer pädagogischen Praxis bewältigen können (Arndt et al., 2019). Die Materialien des ReLink-Projektes zur Aus- und Fortbildung sind ebenfalls in der Zeitschrift DiMawe im open-access veröffentlicht (Arndt et al., 2021).

der damit verbundenen Deutungsmuster anzuregen, wenn im Veranstaltungssetting und im Material die Möglichkeit für individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen gegeben ist.

2. Grundlagen des vorliegenden Fortbildungsmaterials: Zentrale Befunde des Verbundforschungsprojekts „ProFiS“

Grundlage für die Konzeption der Aus- und Fortbildungsmaterialien waren die empirischen Befunde und Protokolle der zweijährigen Feldphase. Bevor daher die einzelnen Materialien vorgestellt werden, sollen zunächst die zentralen Befunde der vier Teilprojekte des Verbundes (Verbundkoordination: Martin Heinrich) zu Unterricht (Abschnitt 2.1), Teamgesprächen (Abschnitt 2.2), außerunterrichtlichem Schulgeschehen (Abschnitt 2.3) sowie der Elternarbeit (Abschnitt 2.4) überblicksartig dargestellt werden.

2.1 Zentrale Befunde Teilprojekt „Unterricht“ (Leitung: Jürgen Budde & Nina Blasse, Flensburg)

Die ethnografischen Beobachtungen im Unterricht der „heterogenen Lehrgruppe“ (Blasse, 2015) zeigen, dass Kooperation – verstanden als Aktivitätenchoreografierung (Semi-)Professioneller im inklusiven Unterricht – sich weniger als ‚Kooperation auf Augenhöhe‘, sondern eher als ‚muddling through‘ manifestiert. Die Aktivitätenchoreografierung spannt sich dabei in Bezug auf die Schüler:innen zwischen den Polen Inklusion und Exklusion sowie Kategorisierung und Dekategorisierung auf. In der Praxis überwiegen exklusionsfördernde Aktivitätenchoreografierungen. Dekategorisierungen finden sich kaum und gehen zumeist mit einer Vernachlässigung spezifischer Bedarfe einher.

Die Inklusion und Exklusion von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf hängen dabei mit Praktiken der Anerkennung und Adressierung zusammen. Teilhaben am Unterricht können Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zumeist nur als Besondere, ein Prozess, der sich als Subjektivierung beschreiben lässt. Die Unterrichtsaktivitäten sind dabei eingespannt in größere Konstellationen, die sich aus Diskursen, Materialien, räumlichen Gegebenheiten, institutionellen Verantwortungen u.v.m. zusammensetzen.

Die Praxis im Unterricht ist damit durch rahmende Elemente präfiguriert, die sich zumeist kooperations- und inklusionshemmend auswirken. Schulische Leistung spielt in diesen Kontexten eine zentrale Rolle für den Vollzug auch von inklusivem Unterricht. Leistung erstreckt sich dabei nicht nur auf das fachliche Wissen, sondern auch auf das angemessene Verhalten. Im Ergebnis ist die soziale Kategorie Behinderung intersektional mit weiteren Differenzkategorien verwoben, in Kategorisierungsprozessen wird jedoch primär auf die Kategorie Behinderung Bezug genommen.

2.2 Zentrale Befunde Teilprojekt „Teamgespräche“ (Leitung: Christine Demmer, Bielefeld)

Im Bielefelder Teilprojekt, das sequenzanalytische Rekonstruktionen von Teamgesprächen vornahm (vgl. Demmer & Lübeck, 2019), liegen Ergebnisse zu den Zuständigkeitsverteilungen und Arbeitsweisen von (sonderpädagogischen) Lehrkräften und Schulbegleitungen sowie zu den potenziell stigmatisierenden Wirkungen des Einsatzes von Schulbegleitungen vor. In den untersuchten Teamgesprächen zeigt sich, dass es in ihnen zum einen um situative, konkrete Absprachen zu Unterrichtsorganisation und Zuständigkeiten geht, zum anderen um eine Problematisierung und Erörterung des Lern- oder Sozialverhaltens der schulbegleiteten Kinder und um dahingehende Handlungsperspektiven.

In diesen Problemerkörnungen beanspruchen die Lehrkräfte die Deutungshoheit für sich und definieren ‚Probleme‘ und ‚Bearbeitungsmöglichkeiten‘. Dabei etablieren sich eine Art diffuse Führungspraktiken, bei denen Lehrkräfte delegieren, Zuständigkeiten zuweisen und organisieren. Diffus sind diese Führungspraktiken zum einen, weil sie formal kaum autorisiert sind, diese Rolle einzunehmen. Zum anderen, weil immer wieder deutlich wird, dass die Perspektiven der Schulbegleitungen teils explizit eingeholt werden und sich darin der Anspruch an eine Zusammenarbeit ‚auf Augenhöhe‘ transportiert, jene Perspektiven aber kaum zum Tragen kommen und für die Deutungen und Handlungsentwürfe der Lehrkräfte überwiegend folgenlos bleiben.

Dies ist einmal mehr bedeutsam, da Schulbegleitungen sowohl unterrichtliche als auch erzieherische Aufgaben übernehmen, wozu sie wiederum nicht autorisiert sind, und ihnen dabei oft wesentlicher Gestaltungsspielraum zukommt. D.h. beide (Schulbegleitung und Lehrkräfte) scheinen unter dem Anspruch einer gelungenen Zusammenarbeit in Handlungszwänge zu geraten, in denen sie unautorisiert agieren.

Anders als in der Zusammenarbeit mit anderen Personen in der Schule haben Lehrkräfte und Schulbegleitungen im Klassenraum einen dichten raum-zeitlich geteilten Erfahrungsraum. Sie können dieselben Situationen im Unterricht beobachten und sich dazu austauschen. Damit können Schulbegleitungen auch – das ist die Ausnahme in unseren Daten – als ernstzunehmendes Reflexionsgegenüber fungieren, mit dem Lehrkräfte gemeinsam unterschiedliche Lesarten auf unterrichtliche/pädagogische Situationen entfalten, sodass professionalisierende Momente in der Zusammenarbeit liegen können. In doppelter Hinsicht besteht allerdings die Gefahr der Unterlaufung eines inklusiven Anspruchs: zum einen weil sich die Delegation von Inklusion, wie sie in der Maßnahme der Schulbegleitung strukturell angelegt ist, tatsächlich in der diskursiven Praxis niederschlägt, zum anderen da durch den engen Austausch von Schulbegleitung und Lehrkraft die begleiteten Kinder fortlaufend thematisiert und tendenziell problematisiert werden, immer wieder eine Besonderung erfahren und in ein deutlich engeres Netz der (pädagogischen) Kontrolle zu geraten scheinen.

2.3 Zentrale Befunde Teilprojekt „Außerunterrichtliches Schulgeschehen“ (Leitung: Albrecht Rohrmann & Hanna Weinbach, Siegen)

Die Ergebnisse des Teilprojekts am Standort Siegen beziehen sich vorwiegend auf ethnografische Beobachtungen im außerunterrichtlichen Schulgeschehen und auf eine Expertise zur sozialrechtlichen Ausgestaltung der Hilfeform Schulbegleitung. Hierbei zeigt sich, dass Formen des Begleitens im außerunterrichtlichen Alltag in inklusiven Settings situations- und kontextspezifisch in Konstellationen des Raumes, der Zeit, des Aktivitätsfokus und impulses sowie der Emotionalität hervorgebracht werden.

Insgesamt erweist sich die Ausgestaltung als Einzelfallhilfe im außerunterrichtlichen Schulgeschehen als ambivalent. Durch ihre Anwesenheit tragen Schulbegleitungen potenziell zum Umgang mit Beeinträchtigungen als Hilfsbedürftigkeit in Situationen bei, die ansonsten durch Peer-Interaktionen geprägt sind. Die Anwesenheit von Schulbegleitungen begünstigen so etwa die Hervorbringung von Behinderungen, indem Interaktionssituationen auf die Markierung von Beeinträchtigungen fokussiert werden. Zudem führt im außerunterrichtlichen Schulgeschehen die ungeklärte Zuständigkeit zu prekären Situationen der Schulbegleitungen. Sie müssen ihr fachliches Handeln bezogen auf die Zielsetzung der Eingliederungshilfe begründen, haben jedoch im schulischen Kontext nur begrenzte Möglichkeiten, diesen Handlungsauftrag verständlich zu machen und darauf bezogen tätig zu werden. Damit bleibt auch im außerunterrichtlichen Schulgeschehen die Aushandlung über (Nicht-)Zuständigkeit praktisch den unmittelbar Beteiligten überlassen. Im schulischen Setting wird diese stark durch die Machtposition der Lehrkräfte geprägt und häufig durch die Anordnung von Räumen (z. B. Aufenthaltsräume für Schulbegleitungen) und Ordnungen (z. B. Aufgabenzuweisungen) gefestigt.

Hinsichtlich der sozialrechtlichen Ausgestaltung von ‚Schulbegleitung‘ lässt sich feststellen, dass die durch das Bundesteilhabegesetz 2018 eingeführte Leistungsform der ‚Teilhabe an Bildung‘ zu einer Verfestigung dieser Hilfeform geführt hat. Inwiefern sich durch die neu geregelten Vorgaben für die Planung der Hilfen Veränderungen ergeben lässt sich im Untersuchungszeitraum noch nicht absehen. Es ist erkennbar, dass Träger der öffentlichen Jugendhilfe zunehmend ein Interesse an der Organisation von Schulbegleitung als Infrastrukturleistung entwickeln. Die hängt stark mit der erwarteten Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für die Unterstützung aller Kinder mit Behinderungen zusammen.

2.4 Zentrale Befunde Teilprojekt „Elternarbeit“ (Leitung: Michael Urban, Frankfurt am Main)

Um die komplexe Situation in den Blick zu nehmen, in die das Kooperationsdreieck zwischen Lehrkräften, Eltern und Schulbegleitungen eingebettet ist, wurden im Frankfurter Teilprojekt in einem an der Grounded Theory Methodologie und Situationsanalyse orientierten Forschungsdesign Befunde von Gesamtschulen trianguliert.

In dem beobachteten Unterrichtsgeschehen konnte ein Modus der Herstellung und Aufrechterhaltung schulischer Ordnung rekonstruiert werden, in dem Regelschulpädagog:innen und Sonderpädagog:innen sich in alltäglichem Handeln entlang zentraler Aktivitäten, Überzeugungen, Orte und Verantwortlichkeiten unterscheiden. Dieser Modus lässt sich wie folgt zusammenfassen: Während Regelschullehrkräfte „Unterricht“ durchführen, sorgen Sonderpädagog:innen dafür, dass dieser Unterricht durch Schüler:innen, die den Leistungsanforderungen oder -erwartungen im Sinne der Erfüllung ihres „Schülerjobs“ (Breidenstein, 2006) nicht entsprechen, nicht gestört werden. Diese Schüler:innen werden so zu Grenzobjekten (Star, 2010), an denen sich die beiden professionellen Welten manifestieren. Schulbegleitungen sind als Teil der Welt der Sonderpädagogik zu erkennen und agieren teilweise auch stellvertretend für Sonderpädagog:innen.

Die Relation zwischen Schule und Eltern folgt der Differenz dieser Welten. Während die Regelschullehrkräfte eher punktuell und problembezogen zu einzelnen Eltern Kontakt haben oder sich in formalen Formaten (z.B. Elternabenden, Elternsprechtagen) an die gesamte Klassenelternschaft richten, haben Sonderpädagog:innen und insbesondere Schulbegleitungen regelmäßigen und situativen Kontakt, in dem zum Teil tägliche Absprachen getroffen werden. Schulbegleitungen werden dabei zu einem „Drehkreuz“ zwischen Schule und Familie.

Insgesamt zeigt sich damit eine Dopplung der Elternarbeit – sowohl der Schule als auch hinsichtlich der Erwartungen und Leistung der Eltern. Diese gesteigerte Erwartung an das Engagement der Eltern verweist auf Fragen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem und auf die Notwendigkeit intersektionaler Perspektiven sowohl im Sinne eines Forschungsdesiderates als auch daran anschließender Schulentwicklungspotentiale. Denn die gesteigerten Erwartungen an Eltern von Schüler:innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen treffen nicht selten auf Familiensituationen, die von Einwanderungsgeschichten oder prekären ökonomischen Verhältnissen geprägt sind. Damit einher geht eine strukturell schlechtere Ausgangssituation, um die (gesteigerten) schulischen Erwartungen zu erfüllen.

3. Vorstellung der didaktischen Materialien für die Fortbildung des an der Schule tätigen pädagogischen Personals

Übergreifend liegen aus allen vier Teilprojekten Ergebnisse zum Forschungsfeld ‚Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings‘ und insbesondere zu ‚Schulbegleitungen‘ vor, die angeschlossen wurden an den (internationalen) Inklusionsdiskurs sowie an sonderpädagogische und professionalisierungstheoretische Diskurslinien (vgl. Blasse et al., i. E.).

Aus den Forschungsergebnissen wurden Fortbildungsmaterialien konzipiert, die in mehreren Aus-, Fort- und Weiterbildungssettings (universitäre Lehrer:innenbildung, universitäre Ausbildung von Erziehungswissenschaftler:innen/sozialpädagogischen Fachkräften, gemeinsame Weiterbildungen/Workshops mit Lehrkräften, Schulbegleitungen, sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften) er-

probt und evaluiert wurden. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden sprechen für eine hohe Adaptivität der Fortbildungsmaterialien (vgl. ausf. Abschnitt 4). In dem Themenheft „Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals“ der open-access online-Zeitschrift „Die Materialwerkstatt“ liegen die Ausbildungsmaterialien in didaktisierter und multimedialer Form publiziert vor und können als Open Educational Resources (OER) wichtige Impulse für die inklusionssensible Professionalisierung angehender Lehrkräfte liefern (vgl. zum Folgenden ausf. Heinrich et al., 2021).

Im ersten Material wird aus ethnografischer Perspektive die „Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht“ in den Blick genommen. Mit einem praktikentheoretischen Verständnis von Kooperation als Aktivitätenchoreografierung, also dem Fokus auf konkrete Handlungsabläufe und das Zusammenspiel aller am Unterricht Beteiligten, fordert das Material zu einer Reflexion von Kooperationsverständnissen heraus. Mit dem inhaltlichen Irritationspotential des Materials, das die Gesamtkonstellation als eine pädagogische Praxis strukturierende Aktivitätenchoreografierung fasst, wird eine neue, orientierende Analyseperspektive angeboten (vgl. ausf. Rißler, Blasse & Budde, 2021).

Im Beitrag „Zwischen Unterricht und Unterstützung“ werden anhand eines Gesprächsausschnitts die wechselseitigen Rollenzuschreibungen einer Lehrkraft und einer Schulbegleitung illustriert. Denn vielfach werden Schulbegleitungen im inklusiven Unterricht eingesetzt, ohne dass ihre Rolle oder auch das Ziel ihrer Unterstützung hinreichend geklärt sind. Gleichzeitig haben diese Unbestimmtheiten Auswirkungen auf die Rollen derjenigen, die mit ihnen zusammenarbeiten. Ein Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen einer Lehrkraft und einer Schulbegleitung, in dem die wechselseitigen Rollen thematisch sind, kann für Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften und Schulbegleitungen eingesetzt werden und zur Reflexion von Rollen- und Zielvorstellungen einladen. Das Material provoziert Zielklärungsprozesse zwischen der unklaren Unterstützungsfunktion der Schulbegleitung und der damit einhergehenden Transformation der Rolle der Lehrkraft. Der Fall zeigt, dass in solchen Aushandlungsprozessen zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft auch die individuellen Bedürfnisse der begleiteten Schüler:innen leicht aus dem Blick geraten können, sodass im Material für die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen Gelegenheit zur Reflexion von Rollen- und Zielvorstellungen liegt (vgl. ausf. Lübeck & Demmer, 2021).

Ebenfalls ausgehend von einem solchen Teamgespräch von Schulbegleitung und Lehrkraft thematisiert das darauffolgende Fortbildungsmaterial, wie grundlegende pädagogische Antinomien sich auch im Zusammenspiel von Schulbegleitungen und Lehrkräften als nicht lösbares, sondern nur beständig zu bearbeitendes Spannungsfeld beschreiben lassen. Denn wie jegliches pädagogisches Handeln vollzieht sich auch die Unterstützung durch eine Schulbegleitung im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie. Im Beitrag „Wer hilft wem, wie, wann, warum es selbst zu tun?“ wird dementsprechend zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie aufgefordert. Am Beispiel des im Material dargestellten Teams können Fortbildungsteilnehmende sowohl Abgrenzungen als auch Identifikationsbekun-

dungen vornehmen, ohne sich notwendig in der Diskussion bereits „outen“ oder ad hoc positionieren zu müssen. Der Beitrag stellt einen Ausschnitt aus einem solchen Teamgespräch als Online-Supplement zur Verfügung, das in Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften und Schulbegleitungen eingesetzt werden kann (vgl. ausf. Demmer, Lübeck & Heinrich, 2021).

Die Frage nach dem Möglichkeitsraum für die eigene Positionierung erweitert sich nochmals, wenn nicht nur die Unterrichtssituationen, sondern das gesamte Schulleben, auch mit seinen außercurricularen Anteilen, in den Blick genommen wird. Letztere bilden den Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem in dem Beitrag „Dann gehe ich sie jetzt zurückholen“ (Geese & Weinbach, 2021) vorgestellten Material, das den Fokus darauf richtet, wie Schüler:innen und pädagogisches Personal das alltägliche soziale Miteinander im schulischen Geschehen in inklusiven Settings mit Schulbegleitung außerhalb des Unterrichts gestalten und somit die in diesen Situationen stattfindende Beziehungsarbeit thematisch wird. Gerade, indem der Bildungsauftrag hier dezidiert über fachliche Fragen hinausgeht, entsteht ein Feld, in dem die im Klassenraum oftmals reklamierte Deutungshoheit der Lehrkräfte einmal mehr fraglich wird. Das Material ist für die Fallarbeit im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von derzeitigen oder zukünftigen Angehörigen multiprofessioneller Teams konzipiert. Im Horizont der Diskussionen um die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Sonderpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen, Erzieher:innen und Assistent:innen in inklusiven Ganztagschulen (Demmer & Hopmann, 2020; Werning & Urban, 2014) kann es insbesondere zur Reflexion von Fragen der (Nicht-)Zuständigkeit schulischer Akteursgruppen (Kunze, 2018; Kunze & Silkenbeumer, 2018) eingesetzt werden. In der durch das Fortbildungsmaterial induzierten Fallarbeit erweitert sich dadurch nochmals die Perspektive auf das Verhältnis von Schüler:innen, Schulbegleitungen und Lehrkräften (vgl. ausf. Geese & Weinbach, 2021).

Ebenfalls eine Erweiterung erfährt dieses Verhältnis von Schüler:innen, Schulbegleitungen und Lehrkräften, wenn im darauffolgenden Fortbildungsmaterial „Informationsdreieck“ mit dieser Chiffre das Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen thematisiert wird. Vor dem Hintergrund der herausragenden Bedeutung der Familie für Schulerfolg oder -misserfolg (i.S. der Reproduktion sozialer Ungleichheit) wird das Desiderat einer heterogenitätssensiblen Elternarbeit formuliert. In der Auseinandersetzung mit Eltern bzw. dem familiären System geraten gerade durch diese Überschreitung der Systemgrenzen die besonderen Herausforderungen inklusiver Schulentwicklungsprozesse in den Blick. Der Beitrag stellt in seinem Online-Supplement empirisches Material als Anlass zur expliziten Auseinandersetzung mit Erwartungen, Vorbehalten und Positionen von Seminarteilnehmer:innen im Kontext von Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen zu Elternarbeit bereit (vgl. ausf. Gasterstädt, Strecker, Urban & Wolf, 2021).

4. Erfahrungsberichte und Evaluationen zur Anwendung

Für viele im Verbundprojekt geplante Erprobungen und Evaluation der Materialien in universitären Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehramtsausbildung sowie in Veranstaltungen im Kontext von Angeboten der Fort- und Weiterbildung schulischer Akteur:innen, die für das Sommersemester 2020 geplant waren, galt, dass sie aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie nicht stattfinden konnten (vgl. Gasterstädt, Strecker et al., 2021, S. 53). Dort, wo das Material in der digitalen Lehre an Universitäten eingesetzt wurde, zeigte sich eine engagierte Auseinandersetzung mit Zuständigkeitsordnungen und den Zuständigkeitsunsicherheiten bei den verschiedenen Akteur:innen, wobei die Arbeit mit dem Material durch die Studierenden dabei sehr normativ geprägt war (vgl. Geese & Weinbach, 2021, S. 44). Zugleich zeigt sich daran das Irritations- und Professionalisierungspotenzial des Materials (vgl. Rißler et al., 2021, S. 15). Das aufbereitete Material wird dabei als Möglichkeit gesehen, Handlungsentscheidungen fall- und situationsspezifisch abzuwägen und mit der Unabsehbarkeit des weiteren Verlaufs und der Auswirkungen des eigenen Handelns umzugehen. Zugleich treibt die Studierenden bei der Bearbeitung des Materials den Rückmeldungen zufolge das Vermeiden von sozialen und leistungsbezogenen Etikettierungen oder Bloßstellungen um (vgl. Demmer et al., 2021, S. 34). In der Hinführung zum Material sollte daher explizit auf den Herstellungsprozess von Normen referiert werden, um noch deutlicher die Einladung formulieren zu können, die eigenen normativen Vorstellungen im Umgang mit dem Material zu reflektieren (vgl. Geese & Weinbach, 2021, S. 44).

Da wertende Urteile immer auf Vergleichen basieren (Variante x ist besser als Variante y), könnten hochschuldidaktisch zudem noch weitere Urteile als Vergleichshorizonte angefragt werden, um ein Bewusstsein für Möglichkeitsräume zu erzeugen und diese gleichsam zu erweitern. Vor diesem Hintergrund ist für angeleitete Fallbesprechungen in Lehrkontexten und Fortbildungsveranstaltungen in jedem Fall eine Sensibilität und eine Sensibilisierung für diese Punkte gefordert. Insgesamt lassen die Rückmeldungen darauf schließen, dass das Material eine sehr hohe Anregungskraft für die Auseinandersetzung mit zentralen pädagogischen Fragestellungen im Kontext von Inklusion aufweist. Liegen bereits eigene Praxiserfahrungen vor, wird von den Studierenden daran angeknüpft und das Gelesene mit diesen Erfahrungen abgeglichen und bewertet. Unterstützt werden kann dieser Prozess, indem von der Moderation die Brücke zu theoretischen Reflexionsfolien geschlagen wird, vor deren Hintergrund dann auch die eigenen Erfahrungen noch einmal anders verstanden und eingeordnet werden können (vgl. Demmer et al., 2021, S. 34).

Dort, wo im Projekt noch vor dem ersten Lockdown im März 2020 Erfahrungen mit dem Fortbildungssetting und -material gemacht werden konnten, zeigte sich, dass die Teilnehmenden die Aktivierung, die durch die sequenzanalytische Arbeit induziert wurde, deutlich positiv empfanden, gerade aufgrund ihres entschleunigenden und detaillierten Charakters. Ebenfalls als wichtig hat sich die übergreifende Diskussion zum Fall im Anschluss an die sequenzanalytische Fallerfassung herausgestellt, in der die Teilnehmenden kommunikativ Anschlussfähigkeit zu ihrer Pra-

xis herstellen: Sie vergleichen und reflektieren die eigene Praxis mit dem Fall und untereinander, denken prospektiv über alternative Handlungs- und Organisationsformen nach und wie diese im Kollegium verankert werden könnten. Folglich: Sie konsolidieren sich und entwickeln ggf. alternative Perspektiven. Darüber hinaus werden in übergreifenden Falldiskussionen auch grundlegende Fragen nach der Sinnhaftigkeit von Schulbegleitung aufgeworfen, etwa Fragen der Gestaltung von Inklusion und von (multiprofessioneller) Zusammenarbeit. Die gemeinsame Analyse des Falls macht es möglich, dem hohen Bedarf an Austausch unter den Akteur:innen gerecht zu werden, indem immer wieder eigene Erfahrungen, Unsicherheiten und Fragen einbezogen werden können, gleichzeitig aber ein gemeinsames Thema vorliegt, auf das fokussiert und das sukzessiv weiterentwickelt wird, sodass eine Zielperspektive sichergestellt ist und sich ein Gespräch nicht zu sehr verästelt (vgl. Lübeck & Demmer, 2021).

Ausführlichere Hinweise zu den hier überblicksartig geschilderten Erfahrungen des Materialeinsatzes und den evaluativen Arbeiten zu den je spezifischen Materialien aus den vier Teilprojekten sind jeweils den abschließenden Kapiteln der einzelnen Materialsammlungen zu entnehmen, die in dem Themenheft „Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals“ (Gasterstädt, Geese et al., 2021) online frei verfügbar sind.

5. Konklusion und Ausblick

Angesichts der Ansprüche der Förderlinie zur „Identifizierung bzw. Fortentwicklung von erforderlichen inklusionspädagogischen, theoretischen und praxisbezogenen Inhalten“ sowie der „Erarbeitung von Konzepten bzw. Maßnahmen für die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften für inklusive Bildung in den unterschiedlichen Bildungsbereichen [...]“ (BMBF, 2016) konnten durch die empirischen Studien das Wissen um Spannungsfelder der multiprofessionellen Zusammenarbeit insbesondere mit Schulbegleitungen ausdifferenziert und an vorliegende Erkenntnisse angeschlossen werden. Das Forschungsprojekt trägt durch vertiefte Einblicke in die Aktivitätenchoreografierung Professioneller im Umgang mit Heterogenität auf einer grundlegenden Ebene zur Rollenklärung pädagogischer Akteur:innen im inklusiven Unterricht bei. Beiträge zu den Blockaden und Möglichkeiten gemeinsamer Lehr-Lernprozesse werden eruiert und zugleich die Formen der Begleitung in inklusiven Settings im Kontext des außerunterrichtlichen Schulgeschehens analysiert. So konnte das Irritationspotential von Schulbegleitungen im außerunterrichtlichen Schulgeschehen dazu genutzt werden, die Prozesse des ‚Doing Nicht-/Behinderung‘ in den Interaktionen der beteiligten Akteursgruppen (Schule, Jugendhilfe und Sozialhilfe, ‚lehrendem‘ und ‚nicht-lehrendem‘ Personal, Schüler:innen und Eltern) zu rekonstruieren und für Material für gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen nutzbar zu machen.

Auch konnte mit dem Projekt durch die Entwicklung eines Konzeptes und darauf bezogener Materialien zur Aus-, Fort- und Weiterbildung ein Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung einer tragfähigen Schule-Familie-Zusammenarbeit geleistet werden. Durch die Bearbeitung dieser, in der Ausbildung von pädagogischen Akteur:innen in der Regel wenig beachteten Thematik, wird ein wichtiger Baustein für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die inklusive Gestaltung von Schulen bereitgestellt. Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen große Bedarfe und Potenziale zur Schulentwicklung im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern sowie darauf bezogene weitergehende Forschungsdesiderate. Die Ergebnisse zeigen insbesondere, dass sich, entgegen der mit der Ausschreibung vorgenommenen Fokussierung auf Behinderung, in der schulischen Praxis diese Differenzkategorie mit anderen Differenzkategorien, etwa Einwanderungsgeschichte, auch im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule überschneidet.

Anhand der erworbenen Erkenntnisse wurden somit didaktisierte und multimedial aufbereitete Materialien für verschiedene Aus- und Weiterbildungssettings zu Spannungsfeldern der Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und (sonderpädagogischen) Lehrkräften entwickelt und publiziert. Hierbei konnte der Ansatz der auf Professionalisierung zielenden praxisreflexiven Kasuistik erfolgreich auf die Weiterbildung in der dritten Phase der Lehrer:innen übertragen werden. Mit dem empirischen, frei verfügbaren Material aus unserem Forschungsprojekt hoffen wir für den Kontext von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen Anlässe zur expliziten Auseinandersetzung mit Erwartungen, Vorbehalten und Positionen von Seminarteilnehmer:innen zu bieten, um so einen kritisch-konstruktiven Beitrag zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (BMBF, 2016) zu leisten.

Literatur

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning R. (Hrsg.) (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung. [Themenheft]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(2). Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339/185>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2019). „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 239–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Bender, S., Heinrich, M., Lübeck, A. & Werning, R. (2018). Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellation im inklusiven Unterricht. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformationen, Wirkungen, Reflexionen* (S. 77–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 5, S. 225–240). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.17>

- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft, S. 90–104). Weinheim: Beltz.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 275–301). Weinheim: Beltz.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., ... Urban, M. (im Erscheinen). Lehrpersonen und Schulbegleitungen als multiprofessionelle Teams in der ‚inklusive‘ Schule – Zwischen Transformation und Stabilisierung. In *Tagungsband zur Sektionstagung Schulpädagogik in Göttingen*.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., ... Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://doi.org/10.21248/QfI.15>
- BMBF (2016). *Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“* (Bundesanzeiger AT 29.03.2016 B5).
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, 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>
- Budde, J., Panagiotopoulou, A. & Sturm, T. (2019). Bildungspolitische Steuerung des Diskursfeldes zu Inklusion. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 19–38). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1qxz.4>
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(1), 28–42.
- Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1469–1479). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108
- Demmer, C. & Lübeck, A. (2019). Zur (Neu-)Verhandlung pädagogisch-professioneller Rollen. *Soziale Passagen*, 11(1), 199–204. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00306-4>
- Demmer, C., Lübeck, A. & Heinrich, M. (2021). Wer hilft wem, wie, wann, warum, es selbst zu tun? Zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie in der Tätigkeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 28–36. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4138>
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in Deutschland*. (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 28). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., Blasse, N., ... Weinbach, H. (Hrsg.) (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und -fortbildung des an Schulen tätigen Personals. [Themenheft]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3). Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/340>

- Gasterstädt, J., Strecker, A., Urban, M. & Wolf, J. (2021). „Informationsdreieck“? Zum Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 46–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4139>
- Geese, N. & Weinbach, H. (2021). „Dann gehe ich sie jetzt zurückholen.“ (Nicht-)Zuständigkeit im Alltag außerhalb des Unterrichts in inklusiven Settings mit Schulassistenz als Gegenstand von Fallarbeit. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 37–45. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4140>
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog*inn/en in der inklusiven Schule. *ZISU*, 3, 48–71. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15484>
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, ... Wolf, J. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 159–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Faller, C. & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(1), 30–49.
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., ... Weinbach, H. (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 1–7. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4166>
- Kunze, K. (2018). „Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen.“ Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperationsbeziehungen. *Friedrich Jahresheft*, 36, 70–72.
- Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lau, R., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.) (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat – Zur Unmöglichkeit der ‚Rolle Schulbegleitung‘ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2021). Zwischen Unterricht und Unterstützung. Fortbildung zur Reflexion von Rollenvorstellungen und Zielsetzungen in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 17–27. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4143>
- Rißler, G., Blasse, N. & Budde, J. (2021). Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 8–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4141>

- Rohrman, A. (2018). Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention für ein „inklusives SGB VIII“. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit* 49(1), 4–14.
- Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601–617. <https://doi.org/10.1177/0162243910377624>
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K. & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. *WE_OS Jahrbuch*, 1(1), 84–105. <https://doi.org/10.4119/we-os-1109>
- Werning, R. & Urban, M. (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In S. Maschke & W. Böttcher (Hrsg.), *Inklusion: Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (Jahrbuch Ganztagschule, S. 11–32). Schwalbach i. Ts.: Debus Pädagogik.

Projekt ProfKOOP – Professionalisierung für kooperative Planung und Bewertung in der Inklusion

Zusammenfassung

Das differenzierte pädagogische Eingehen auf heterogene Lernausgangslagen und Bildungsbedürfnisse der jeweiligen sozialen Gruppe bildet den Kern inklusiven Unterrichts. Dabei sind Lehrkräfte besonders gefordert, einerseits die Lernenden individuell zu unterstützen und andererseits ihre soziale Einbindung in die Lerngruppe zu gewährleisten. Schwerpunkte sind dabei die Planung von Unterricht sowie die Gestaltung der Leistungsbewertung. Aufgrund deren Komplexität und der Heterogenität der Schülerschaft stellt Kooperation eine zentrale Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts dar. Basierend auf Daten wird beschrieben, welche Entwicklungsstände bei der Etablierung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur mit welchen Formen der professionellen Kooperation von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften hinsichtlich der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung korrespondieren. Darauf aufbauend werden an jeweils unterschiedlichen Entwicklungsständen der inklusiven Schul- und Unterrichtskultur anschlussfähige Inhalte und Strukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte herausgearbeitet. Hierzu wird die Differenzierungsmatrix als ein Planungsmodell für inklusiven Unterricht entwickelt, welche kooperativ bearbeitet wird. Aufgrund der Eignung für alle Lernfächer unterstützt diese zusätzlich eine hohe Strukturierung offenen Unterrichts und bietet eine gute Flexibilität. Ziel der Fortbildung für die Unterrichtsplanung ist das gemeinsame Planen, Durchführen und Reflektieren inklusiven Unterrichts unter Zuhilfenahme der Differenzierungsmatrix. Im Hinblick auf die Leistungsbewertung dient die Fortbildung der Aufarbeitung von Widersprüchen des traditionellen Verständnisses von Leistung und dem Anspruch von Inklusion. Insgesamt zeigt das Projekt, dass unterschiedliche Niveaus inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung verschiedene Inhalte und verschiedene Geschwindigkeiten in Fortbildungsprozessen nach sich ziehen.

Schlüsselworte: Inklusive Didaktik, Differenzierungsmatrix, Kooperation, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung

Abstract

The differentiated pedagogical approach to heterogeneous learning prerequisites and educational needs of the respective social group forms the core of inclusive teaching. Teachers are particularly challenged on the one hand to support learners individually and on the other hand to ensure their social integration into the learning group. Their foci are planning of lessons and design of grading. Due to this complexity and the heterogeneity of the students, cooperation is key to successful inclusive teaching. Based on data, this article describes which levels of development in the establishment of an inclusive school and teaching culture correspond to which forms of professional cooperation between teachers and social pedagogues with regard to lesson planning and grading. Content and structures of basic and advanced training for teachers and social pedagogues which are compatible with the various stages of development of the inclusive school and teaching culture are analysed. For this purpose, a differentiation matrix is used as a planning model for inclusive teaching, which is processed cooperatively. It is suitable for all subjects, supports a high level of structuring of open lessons and offers flexibility. The aim of the training for lesson planning is joint plan-

ning, implementation and reflection of inclusive lessons with the help of the differentiation matrix. With regard to the performance evaluation, the training serves to process the contradictions of the traditional understanding of performance and the claim to inclusion. Overall, the project shows that different levels of inclusive school and teaching development result in different contents and different speeds in further education processes.

Keywords: Inclusive didactics, differentiation, cooperation, lesson development, school development

1. Ziele des Projekts

Kern inklusiven Unterrichts ist das differenzierte pädagogische Eingehen auf heterogene Lernausgangslagen und Bildungsbedürfnisse im Kontext der jeweiligen sozialen Gruppe: Lehrkräfte sind im inklusiven Unterricht gefordert, die individuelle Unterstützung der Lernenden ebenso zu ermöglichen wie ihre soziale Einbindung in die Lerngruppe. Die seit mehr als vier Jahrzehnten vorliegende Forschungsliteratur zum gemeinsamen Unterricht für Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf lässt hierbei zwei herausragende Schwerpunkte für die Professionalisierung von Lehrkräften erkennen: Die Planung von Unterricht sowie die Gestaltung der Leistungsbewertung. Beide Handlungsfelder sind in gemeinsamen Lerngruppen von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf so komplex, dass sie nicht von einzelnen, sondern von mehreren kooperierenden Lehrkräften (Regelschul- und Förderschullehrkräfte) und im Team zu bearbeiten sind. Die Heterogenität der Lernenden verlangt die gemeinsame mehrperspektivische Reflexion durch verschiedene Professionen, wenn Unterrichtsangebote und die jeweils zugehörigen Leistungsmaßstäbe und Formen der Leistungsbewertung zu entwickeln sind. Insofern stellt Kooperation eine zentrale Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts dar. Aus diesen Gründen ist Kooperation für Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung ein zentrales Thema der Professionalisierung von Lehrkräften in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Zugleich liegen bislang nur wenige pädagogisch-didaktische Ansätze der Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung für heterogene Lerngruppen von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vor. Dies trifft in besonderer Weise auf die Gruppe der Schüler:innen mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen im Lernen und in der geistigen Entwicklung zu, die in der Mehrzahl der Bundesländer nach gesonderten Lehrplänen unterrichtet und bewertet werden. An diese Situation schloss sich das hier vorgestellte Forschungsvorhaben „Professionalisierung für kooperative Planung und Bewertung in der Inklusion (ProfKOOP)“¹ an. Es verfolgte zwei Ziele: (1) Auf der Grundlage von bereits erhobenen umfangreichen Datenbeständen sollte beschrieben werden, welche Entwicklungsstände bei der Etablierung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur mit welchen Formen der professionellen Kooperation von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften hinsichtlich der Unterrichtsplanung und der Leis-

1 Das Verbundprojekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ über eine Laufzeit von 04/2018 – 07/2021 gefördert (Förderkennzeichen: 01NV1721A/B).

tungsbewertung korrespondieren. (2) Auf Grundlage der unter (1) beschriebenen Analyse des schul- und unterrichtsbezogenen Kontextes der professionellen Kooperation sollten an jeweils unterschiedliche Entwicklungsstände der inklusiven Schul- und Unterrichtskultur anschlussfähige Inhalte und Strukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte herausgearbeitet werden.

Zahlreiche Fragen inklusiver Fachdidaktik sind ungelöst. Hierfür werden in den Fachdidaktiken der Sekundarstufe gerade erst Lösungen entwickelt. Anknüpfend an ein Inklusionsverständnis vom Ermöglichen einer „*Verankerung in der eigenen Generation*“ (Sasse, 2014, S. 119) sollte in der Unterrichtsplanung und -praxis ein Nebeneinander von verschiedenen Pädagogiken und Didaktiken vermieden werden. Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen benötigen keine gesonderte Unterrichtsplanung, sondern ein inklusiver Ansatz kommt zum Tragen, wenn der Unterrichtsgegenstand bereits in der Planung so weit aufgefächert wird, dass auf verschiedenen Anforderungsebenen Aufgaben angeboten werden können, die an die Entwicklungsstände aller Schüler:innen anschlussfähig sind.

Das Projektziel, Bausteine zu inklusiver, kooperativer Unterrichtsentwicklung für schulinterne Fortbildungen zu entwickeln und zu erproben, wird mit der Differenzierungsmatrix als pädagogisch-didaktischem Ansatz für Unterricht in heterogenen Lerngruppen verfolgt. Lehrkräfte sollen auf dieser Basis in Bezug auf zwei Themen professionalisiert werden: für die gemeinsame Unterrichtsplanung und die kooperative Erarbeitung der Leistungsbewertung auf Grundlage der Differenzierungsmatrix.

2. Grundlagen der Arbeit im Projekt

Die besondere Herausforderung inklusiven Unterrichts besteht darin, Lerngegenstände als gemeinsame Gegenstände für sehr verschiedene Schüler:innen zugänglich werden zu lassen und Lernumgebungen bereitzuhalten, die sehr unterschiedliche Zugänge zum jeweiligen Lerngegenstand aus sehr verschiedenen Perspektiven ermöglichen. Üblicherweise wird inklusiver Unterricht hierbei von den in einer Klasse offensichtlich beobachtbaren bzw. vermuteten Heterogenitätsdimensionen her geplant, und zwar häufig so, dass ein und derselbe Lerngegenstand auf drei Lernniveaus angeboten wird. Auf diesem Weg kommt ein gemeinsames und kooperatives Lernen an einem als gemeinsam erkannten Lerngegenstand von vornherein nicht in Gang. Denn in dieser Konstellation findet überwiegend paralleler Einzelunterricht in insgesamt drei Gruppen statt. Deshalb kommt es darauf an, den Unterricht für eine Lerngruppe nicht drei Mal, sondern genau einmal zu planen, und zwar für die gesamte Klasse. Hierfür ist die Differenzierungsmatrix konzipiert und erprobt worden, die gegenwärtig von zahlreichen Schulen in verschiedenen Bundesländern genutzt wird und auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung Berücksichtigung findet. Die Differenzierungsmatrix ist ein Planungsmodell für inklusiven Unterricht, das herangezogen werden kann, um inklusiven Unterricht in Kleinteams von etwa

vier Lehrkräften zu planen und die entsprechende Lernumgebung zu entwickeln. Das Grundraster der Differenzierungsmatrix ist angelehnt an das Lernstrukturgitter nach Kutzer (1982), das im Kontext der Mathematikdidaktik entwickelt wurde. Im Rahmen der Differenzierungsmatrix wird ein Lerngegenstand nach seiner thematischen und kognitiven Komplexität hin so aufgeschlüsselt, dass insgesamt 25 verschiedene pädagogische Lernangebote zu einem Lerngegenstand erarbeitet werden können, die an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen angeschlossen sind. Die Differenzierungsmatrix eignet sich für alle Fächer und Lerngegenstände. Das Grundkonzept knüpft an die entwicklungslogische Didaktik und das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2002) an und ermöglicht eine hohe Strukturierung von offenem Unterricht. Trotz des hohen Strukturierungsgrades ist das Instrument gleichzeitig sehr flexibel und kann an die Bedarfe und Vorstellungen der Lehrkräfte und der Lernenden angepasst werden. Individuelle Lernaufgaben stellen die Anschlussfähigkeit an den individuellen Lernstand her, gleichzeitig sichert das gemeinsame Thema die soziale Einbindung in die Lerngruppe.

Alle Schulen sind verschieden und haben inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken unterschiedlich weit entwickelt. Wichtig für die Arbeit im Projekt war, nicht nur mit sehr inklusions- und entwicklungsorientierten Kollegien zusammenzuarbeiten, sondern den Ansatz auch in Schulen zu erproben, die in Bezug auf Inklusion noch am Anfang stehen.

Die Grundlage der Zusammenarbeit bildete bei allen drei Schulen die Bereitschaft und der Wunsch an Inklusion weiterzuarbeiten. Bei der Beschreibung der Ausgangslagen ist es wichtig zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung zu unterscheiden. Die folgende Einschätzung beruht auf den von uns erhobenen Daten und Beobachtungen in der Schule und enthält damit immer auch subjektive Anteile. Auch wenn nicht alle Situationen in der Schule auf diese Weise erfasst werden können, bietet dieses Vorgehen aber eine gute Möglichkeit Differenzen zwischen den drei Schulen aufzuzeigen. Dies mag anderen Schulen und Schulentwicklungsprojekten auf dem Weg zu Inklusion helfen, sich damit ins Verhältnis zu setzen und den eigenen Ist-Zustand zu reflektieren. Wir unterscheiden in diesem Projekt drei Entwicklungsniveaus (siehe auch Kracke, Sasse, Czempiel & Sommer, 2019). Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Entwicklungsstufe: Die Schule weist einen kaum ausgeprägten Umgang mit Heterogenität in Bezug auf die Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung auf.
2. Entwicklungsstufe: Die Schule ist in der Mehrheit bereit, inklusive Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung umzusetzen, es mangelt jedoch noch an geeigneten Instrumenten, positiven Erfahrungen und/oder der Überwindung gedachter Professionsgrenzen.
3. Entwicklungsstufe: Die Schule zeigt bereits einen heterogenitätsbewussten Umgang, sowohl in der multiprofessionellen Kooperation zwischen Lehrkräften als auch in der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung. Dies muss noch nicht auf allen Ebenen gelingen. Problemstellen werden im multiprofessionellen Team gelöst. Individuelle Schwerpunkte in der Umsetzung der Kriterien sind möglich.

Präziser können diese drei Stufen durch die Kriterien „Pädagogisches Grundwissen“, „Unterrichtsformen“, „Kooperation“, „Planung“ und „Leistungsbewertung“ beschrieben werden (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Kriterien für Einschätzung des Entwicklungsstandes der Schulen in Bezug auf Inklusion

Kriterien	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Pädagogisches Grundwissen	Die Mehrheit der Kolleg:innen sieht den Inklusionsauftrag nicht als Teil ihrer Professionalität und verfügt nicht über inklusionsbezogenes Wissen.	Die Mehrheit der Kolleg:innen verfügt über Grundwissen zu Inklusion, können dieses aber noch nicht konsequent umsetzen.	Alle Kolleg:innen haben ein ausdifferenziertes Inklusionsverständnis. Im pädagogischen Alltag stehen die konkreten individuellen Bedürfnisse jedes Lernalters im Vordergrund (unabhängig von der eigenen Profession).
Unterrichtsformen	Lehrerzentrierter Unterricht überwiegt, hin und wieder werden offene bzw. Projektorientierte Angebote gestaltet.	Schülerzentrierter, offener Unterricht überwiegt, hin und wieder werden auch lehrerzentrierte Angebote gestaltet. Für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden außerdem parallel gesonderte Angebote statt.	Das Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand für alle Schüler:innen im schülerzentrierten, meist offenen Unterricht überwiegt. Dieser wird durch lehrerzentrierte Phasen bzw. Von Phasen der Einzel- und Kleingruppenarbeit für alle Schüler:innen ergänzt.
Kooperation	In Fächern, in denen eine Sonderpädagog:in vorhanden ist, wird zieldifferent unterrichtet. In allen anderen Fächern „laufen“ Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „mit“. Sie erhalten gelegentlich extra Angebote.	In Fächern, in denen eine Sonderpädagog:in vorhanden ist, wird zieldifferent unterrichtet. In anderen Fächern werden für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den Grund- bzw. Regelschullehrer:innen in Absprache mit den Sonderpädagog:innen differenzierte Angebote gestaltet.	Grundschul- und Regelschullehrer:innen teilen sich gemeinsam mit Sonderpädagog:innen die pädagogische Verantwortung für alle Schüler:innen der Lerngruppe.
Planung	Ein Stoffverteilungsplan ist vorhanden. Jeder plant seinen eigenen Unterricht. Der Unterricht folgt der Reihenfolge eines Lehrgangs (Lehrbuch/Arbeitsheft).	Ein Stoffverteilungsplan ist vorhanden. Außerdem existieren Wochenpläne für alle Schüler:innen sowie Förderpläne/Unterstützungspläne für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	Für die Planung des Unterrichts wird regelmäßig das Modell der Differenzierungsmatrix herangezogen. Planung und Reflexion des Unterrichts erfolgen in Teamstrukturen.
Leistungsbewertung	Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden von Sonderpädagog:innen bewertet. Andernfalls legen Grund- und Regelschullehrer:innen individuelle Maßstäbe nach eigenem Ermessen an.	Die Leistungsbewertung erfolgt in Absprache zwischen Grund- bzw. Regelschullehrer:innen und Sonderpädagog:innen unter Einbeziehung des individuellen Lernfortschritts in den einzelnen Fächern.	Die Leistungsbewertung erfolgt im Team unter Einbeziehung der Lehrpläne, der Differenzierungsmatrix (wenn diese bereits vor dem Projekt genutzt wird) sowie des individuellen Lernfortschritts.

Aus der Forschung zu Schulentwicklung ist bekannt, dass die Entwicklungsprozesse nur wirksam und nachhaltig sind, wenn sie partizipativ gestaltet werden (Gräsel & Parchmann, 2004). Daran anknüpfend wurde im Projekt kein fertiges Fortbildungskonzept in den Schulen vorgestellt, sondern durch Auftragsklärungsgespräche mit Schulleitungen und Steuergruppen, z. T. Lehrkräfteteams, der Auftrag an das Projektteam geschärft und die Inhalte der Fortbildungen jeweils an die Bedarfe und Wünsche der Kooperationsschulen angepasst. Diese Gespräche fanden nicht nur zu Beginn der Zusammenarbeit mit den drei Kooperationsschulen statt, sondern wurden im Prozess immer wieder geführt. Die zyklischen Beratungen dienten der Reflexion der Prozesse und Festlegung weiterer Schritte. Zum Teil waren sie durch Personalwechsel in den Schulen notwendig.

3. Vorstellung der Konzepte und Materialien

Fortbildung zu Unterrichtsplanung

Ziel der Fortbildung ist, die Lehrkräfte im gemeinsamen Planen, Durchführen und Reflektieren inklusiven Unterrichts zu schulen. Als Instrument dafür wurde die Differenzierungsmatrix genutzt. Hierbei haben wir die folgenden Erfahrungen gemacht: Im Rahmen der Fortbildung werden immer wieder längere Zeiten für Kleingruppenarbeiten nötig, sodass die Lehrkräfte tatsächlich an ihrer Planung arbeiten und konkrete Produkte erstellen können. Dabei steht die Wahl der Themen und Fächer den teilnehmenden Lehrkräften frei. Es bietet sich an, in absehbarer Zeit anstehende Unterrichtsthemen zu wählen, um die Arbeit mit der Matrix mit den Schüler:innen zeitnah ausprobieren zu können. Als Zeitraum für ein Unterrichtsprojekt auf Grundlage der Matrix sollte nicht weniger als vier Wochen geplant werden. Besonders fächerübergreifende Projekte sind hier geeignet. Wichtig ist, dass in der Planungsphase die Perspektive der Sonderpädagog:innen einbezogen wird. Falls das Konzept der Differenzierungsmatrix noch gänzlich unbekannt ist, kann zu Beginn der Arbeit das vom Projektteam erstellte Erklärvideo² und ein kurzer theoretischer Inputvortrag einführen. Danach kann das Wissen in Kleingruppen angewendet werden, indem bereits bestehende Matrizen aus anderen Schulen rekonstruiert werden³. Hierbei arbeiten die Lehrkräfte kokonstruktiv zusammen und es zeigt sich, dass es für die Planung zu einem konkreten Unterrichtsvorhaben nicht die *eine* Lösung gibt. Wenn die Kleingruppen einen Unterrichtsgegenstand für ein eigenes Projekt ausgewählt haben, durchdenken sie diesen Lerngegenstand aus Erwachsenenperspektive und erstellen gemeinsam eine Mindmap zu diesem Thema. Angebunden an den Lehrplan formulieren sie Lernziele und den Kern des Bildungsgehalts dieses Themas. Die Lehrkräfte treffen didaktisch begründete Entscheidungen über die Abgrenzung thematischer Säulen, also den Unterthemen. Mit Hilfe der Struktur der Differenzierungsmatrix entwickeln die Lehrkräfte gemeinsam Aufgaben zunächst als Ideensammlung und Skizze, die sie den einzelnen Ebenen zuordnen. Wenn alle Zellen gefüllt sind und

2 Link zum Video: <https://vimeo.com/512038327/b647ed8475>

3 Viele Beispiele finden sich unter: <http://www.gu-thue.de/matrix.htm>

die Beteiligten mit dem Zwischenergebnis zufrieden sind, beginnt die konkrete Arbeit an der Konstruktion von Aufgaben und Arbeitsmaterialien für die einzelnen Zellen in der Matrix. Ein exemplarischer Ablauf der schulinternen Fortbildung zur gemeinsamen Unterrichtsplanung auf Grundlage der Differenzierungsmatrix ist im Beitrag von Czempiel (2021) detailliert dargestellt.

Erklärvideo „Was ist eine Differenzierungsmatrix?“

Das fünfminütige Erklärvideo soll eine anschauliche, leicht verständliche Einführung in das Konzept der Differenzierungsmatrix geben. Es enthält Bilder aus einer Kooperationsschule, die die Differenzierungsmatrix eingesetzt hat und Einschätzungen von Schüler:innen zur Arbeit mit den Matrizen. Gleichzeitig soll das Video auch bei Lehrkräften sowie Lehramtsanwärter:innen Interesse an der Methode wecken und motivieren, sich weitergehend zu informieren, z. B. über die Teilnahme an Fortbildungen oder über eigenständiges Literaturstudium.

Fortbildung zu Leistungsbewertung

Eine inklusive Lernkultur kann nicht gestaltet werden, ohne Fragen der Leistungsbewertung zu thematisieren. Widersprüche zwischen einem traditionellen Verständnis von Leistung und dem Anspruch von Inklusion müssen bearbeitet werden. Im Fortbildungsmodul zur Leistungsbewertung erarbeiteten wir zunächst mit den Lehrkräften einen *pädagogischen Leistungsbegriff*. Anschließend reflektierten wir die verschiedenen Funktionen von Leistungsbewertung wie Rückmeldung zum Lernen, Motivation, Selektion und Legitimation. Leistung als Abstraktum ist zunächst schwer zu fassen. Es muss konkretisiert werden, welche Tätigkeiten und Produkte unter Leistungsaspekten betrachtet werden. Mit dem Blick auf die Praxis wurden die bereits in der Schule vorhandenen Instrumente zur Leistungsbewertung erfasst und systematisiert, welche Aspekte dieser Instrumente sich auf welche Kompetenzen beziehen (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz). Es wurde zwischen einer Einschätzung des Prozesses und der Bewertung des Ergebnisses differenziert. Die Bedeutsamkeit von Leistungskriterien und deren Transparenz wurde diskutiert. Außerdem wurden Vor- und Nachteile verschiedener Bezugsnormen für Leistungsbewertung reflektiert (curricular, sozial, individuell). In den Fortbildungen wurden die Möglichkeit einer curricular individualisierten Bewertung im Zeugnis vorgestellt (Ergebnis aus Schulversuch „Unterrichtung und Leistungsbewertung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule“ 2009-2015; Sasse & Schulzeck, 2013; Sasse & Lada, 2014; hat Eingang gefunden ins Thüringer Schulgesetz, 2019). Grundlegende Gedanken zur Leistungsbewertung auf Basis der Differenzierungsmatrix und erste Ideen zur Umsetzung, die im Rahmen des Projekts entstanden sind, finden sich im Beitrag von Held (2021).

4. Erfahrungsberichte zu den Fortbildungen

Im Rahmen der Fortbildungen an den einzelnen Schulen waren intensive inhaltlich-didaktische Diskussionen zwischen Lehrkräften verschiedener fachlicher Perspektiven zu beobachten. Die Abstimmung eines gemeinsamen Ziels und die Konkretisierung und Verteilung von Aufgaben waren zentrale Voraussetzungen für eine gute Kooperation. Eine klare Struktur der Workshops und ergebnisorientierte Arbeitsaufträge förderten die Zusammenarbeit im Kollegium ebenso wie sichtbare und nutzbare Produkte die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Workshops steigerten. Unterrichtsentwicklung führt unweigerlich zu Fragen der Organisationsentwicklung (z. B. Strukturen für Teamarbeit, Unterrichtsbänder für Projekte im Stundenplan, Schulkonzept, schulinterner Lehrplan, Kommunikation mit Eltern...) und der Personalentwicklung. Diese Erfahrung aus dem Projekt verweist auf das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2013). Die Lehrpersonen-Teams, mit denen im Projekt zusammengearbeitet wurde, waren ständiger Veränderung durch Personalmangel, Krankheiten oder Elternzeiten unterworfen. In einer Schule gab es einen Wechsel der Schul- und auch der Teamleitung. Prozesse der Unterrichtsentwicklung benötigen personelle Kontinuität und stabile Verantwortungsübernahme. Innerhalb eines Teams entwickeln sich Vertrauen und Offenheit erst über die Zeit. Mit jedem Neuzugang zum Team verändert sich die Dynamik und die Teamentwicklungsphasen beginnen von vorn: Kontakt – Konflikt – Kontrakt – Kooperation (Tuckman, 1965). Schulentwicklung ist ein volatiler Prozess, der immer wieder bewusst vor dem Hintergrund von zum Teil nicht explizierten Vorstellungen guter Schule reflektiert, mit neuen Impulsen angeregt und nachgesteuert werden muss. Außerdem fiel im Projekt auf, dass in den verschiedenen Schulen unterschiedliche Diskussionskulturen etabliert waren. Es gab Kollegien, in denen eher formale Fragen im Vordergrund der Diskussionen standen. Und es gab Kollegien, die im Rahmen der Fortbildungen sich auf inhaltlich-didaktische Themen fokussierten.

Außerdem begleiteten Fragen der Leistungsbewertung den Prozess stetig und wurden immer wieder aufgeworfen. Diese Fragen zur Leistungsbewertung benötigen eine besondere Vertiefung und wurden deswegen im zweiten Teil des Projekts bearbeitet. Hier zeigte sich, dass explizierte Leistungskonzepte oftmals fehlen oder sich auch innerhalb einer Schule sehr unterscheiden können. Für den Aufbau der Fortbildungsreihe haben wir gelernt, dass es wichtig ist, inhaltlich die laufende Leistungseinschätzung und -dokumentation von der summativen Bewertung im Zeugnis zu trennen. Durch die schulrechtlichen Vorgaben und Zeugnisformulare sind hier noch anders gelagerte Fragen zu beantworten. Dennoch wurde deutlich, dass eine gemeinsame Verständigung über Leistungskriterien und Instrumente der Leistungserfassung im Kollegium immer wieder wichtig ist – gerade in Anbetracht der personellen Diskontinuitäten und fehlenden Einarbeitung neuer Kolleg:innen. Unter günstigeren Bedingungen (d. h. ohne die Einschränkungen durch die Corona-Pandemie) wäre während der Projektlaufzeit erwartbar gewesen, dass mindestens eine der Kooperationsschulen einen schulinternen Lehrplan mit integriertem Leistungskonzept entwickelt hätte.

5. Konklusion und Ausblick

Insgesamt zeigt das Projekt, dass unterschiedliche Niveaus inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung (mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen) verschiedene Inhalte und verschiedene Geschwindigkeiten in Fortbildungsprozessen nach sich ziehen:

- In der Schule auf Niveau 1 ließ sich das Thema Unterrichtsplanung auf Grundlage der Differenzierungsmatrix bei einer Gruppe freiwilliger Lehrkräfte („innovativer Kern“, etwa ein Drittel des Gesamtkollegiums) gut implementieren. Zuvor war der Prozess im Gesamtkollegium durch eher skeptische Kolleg:innen gebremst worden. Das Thema Leistungsbewertung wurde hier erst im Ansatz bearbeitet.
- In der Schule auf Niveau 2, die bereits über eine entwickelte inklusive Lernkultur im Grundschulteil verfügt, war die Entwicklung einer inklusiven Unterrichtskultur im weiterführenden Schulteil kaum möglich. Hier zeigte das Personal erhebliche Widerstände insbesondere mit Blick auf die Wahrnehmung von Heterogenität und Differenzierung. Möglicherweise könnte hier eine schulstufenübergreifende Entwicklung eines schulinternen Lehrplans die beiden Schulteile zusammenbringen.
- Die Lehrkräfte aus der Schule auf Niveau 3 nutzen das Potenzial der Differenzierungsmatrix für die Gestaltung des fächerübergreifenden Projektbandes und als geeignete Grundlage für eine transparente Leistungsbewertung ohne Noten. Die Lehrkräfte hatten vor Beginn des Projekts bereits fächerübergreifende Projekte und Leistungsbewertung ohne Noten Ziele für sich definiert.

Inklusive Unterrichtsentwicklung scheitert nicht am mangelnden Wissen oder der eher kritischen Haltung von Lehrkräften gegenüber zieldifferenter Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen oder geistiger Entwicklung. In diesem Projekt waren es eher Fragen der Schulorganisation, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit von einzelnen Lehrkräfte-Teams erschwerten. In Vorbereitung ist ein Band für Schulleitungen, Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, der die unterschiedlichen Wege inklusiver Unterrichtsentwicklung in den drei Schulen als Fallbeispiele darstellen wird. Dabei werden typische schulorganisatorische bzw. pädagogisch-didaktische Schwierigkeiten und Hürden der Unterrichtsentwicklung in der schulischen Praxis sichtbar, aber auch Lösungen und Gelingensbedingungen für kooperatives Arbeiten zwischen Lehrkräften deutlich. Dieser „Praxisband“ kann das Buch *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren* (Sasse & Schulzeck, 2021) ergänzen, in dem die theoretischen Grundlagen der Differenzierungsmatrix dargestellt werden.

Im Zuge der Corona-Krise und pandemiebedingten Schulschließungen sind Fragen der Digitalisierung von Bildung mehr als dringend geworden. In einem nächsten Schritt wollen wir gemeinsam mit den Lehrkräfte-Teams ein digitalisiertes For-

mat der Differenzierungsmatrix entwickeln, damit die Methode auch in Zeiten des Distanzunterrichts genutzt werden kann.

Literatur

- Czempiel, S. (2021). Die Differenzierungsmatrix als Instrument inklusiver Unterrichtsentwicklung – ein Workshop für Studierende, Referendar*innen und Lehrer*innen. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 349–364). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. (6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 280–294). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Held, V. (2021). Die Differenzierungsmatrix als Basis der Leistungsbewertung. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 91–108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kracke, B. (2021). Die kognitive Komplexität des gemeinsamen Gegenstands – Differenzierungsmatrizen aus lernpsychologischer Perspektive. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 35–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kracke, B., Sasse, A., Czempiel, S. & Sommer, S. (2019). Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 117–156). Münster: Waxmann.
- Kutzer, R. (1982). Anmerkungen zum Struktur- und Niveauorientierten Unterricht. In H. Probst (Hrsg.), *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Beiträge zum gleichnamigen Studentenkongress der Fachgruppe Sonderpädagogik in Marburg 1978* (S. 29–62). Solms-Oberbiel: Jarik.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Sasse, A. (unter Mitarbeit von Lada, S.; 2014). Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule* (S. 118–137). Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2013). Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In A. Jantowski & R. Möllers (Hrsg.), *Gemeinsam leben. Miteinander lernen* (S. 13–22). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (Hrsg.). (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 348–399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>

Wenn die Lehrkräfte sich ändern, ändert sich alles?!

Lehrer:innen lernen neue Wege im Umgang mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung & Konflikten in der Schule

Zusammenfassung

Im Projekt – „Restorative Approaches in Inclusive School Environments“ (RAISE) wurde ein umfangreiches Qualifizierungsprogramm zum Umgang mit Konflikten und mit dem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (SPF-ESE) entwickelt und evaluiert.

Ausgangspunkt für das Qualifizierungsprogramm ist dabei der Restorative Practice Approach (RPA). Dieser Professionalisierungs- und Schulentwicklungsansatz ist international weit verbreitet (Wachtel, 2013) und wurde bereits erfolgreich in Schulen implementiert (z. B. Augustine et al., 2018; Bonell et al., 2018). Das Programm eröffnet innovative Wege, Konflikte in der Schule auf beziehungsförderliche Art zu lösen und das soziale und emotionale Miteinander von Schüler:innen in heterogenen Lerngruppen umfassend zu stärken. Es zielt auf den Kompetenzaufbau multiprofessioneller Teams im Umgang mit den emotionalen und sozialen Bedarfen aller Schüler:innen in herausfordernden Konfliktsituationen im Unterricht ab.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick und ersten Einblick in die Ziele des Projekts (Abschnitt 2), den zugrunde gelegten RPA (Abschnitt 3), einige entwickelte Qualifizierungsmodule und Arbeitsmaterialien (Abschnitt 4) und stellt erste Erfahrungen (Abschnitt 5) sowie weiterführende Möglichkeiten mit Blick auf die Translation der Ergebnisse in die schulische Praxis in Deutschland dar (Abschnitt 6).

Schlüsselworte: Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Konflikte im Unterricht, Pädagogische Beziehung, multiprofessionelle Teams, Qualifizierungsprogramm, Restorative Practice Approach

Abstract

The project “Restorative Approaches in Inclusive School Environments” (RAISE) aimed to develop and evaluate a comprehensive qualification programme which focused on perspectives approaches towards dealing with conflicts and supporting students with issues in their social and emotional development.

The programme was grounded in the Restorative Practice Approach (RPA), which is more widely established and has been successfully implemented in school in Anglo-American countries. RPA offers a new approach to conflict prevention and resolution by promoting relationships and strengthening the social and emotional interactions of students and teaching staff in heterogeneous learning groups.

The programme’s aims were not restricted to improving how teaching staff regard and respond to special educational needs in the area of emotional and social development. Rather, the programme aimed to build the competence of multi-professional teams in their support of these students and in managing challenging conflict situations in the classroom.

In this paper, we provide an overview of the project aims (section 2), the underlying RPA (section 3), and the qualification programme (section 4). We further discuss our experiences

and those of the participants with the qualification programme (section 5) and address the impact of our findings for school practice in Germany (section 6).

Keywords: Social and emotional development, conflicts in school, relationship, multi-professional teams, qualification programme, Restorative Practice Approach

1. Ziele des Projekts

Die Auseinandersetzung mit als auffällig bzw. störend wahrgenommenen Handlungsweisen stellt eine zentrale Herausforderung für Schulen im Kontext Inklusion dar (Textor & Boger, 2020). So ist davon auszugehen, dass innerhalb einer zunehmend heterogenen Schüler:innenschaft und eines multiprofessionellen Kollegiums nicht nur unterschiedlichste Konflikte entstehen (können), sondern auch sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber herrschen, wie damit umzugehen ist und wie diese zu lösen sind.

Ein empirischer Blick in die Praxis bestätigt dies. So zeigt sich, dass bis heute die Auseinandersetzung mit als auffällig und störend wahrgenommenen Handlungsweisen nicht nur enorme Zeitkapazitäten an sich bindet, sondern auch als besonders belastende Aufgabenfelder von Lehrkräften wahrgenommen werden (Stein & Müller, 2017; Willmann, 2012). Die Bearbeitung von sogenannten Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten stellt einen zentralen Stressor in dem ohnehin stress-belasteten System Schule dar (Hundeloh, 2012). Gleichzeitig wird an unterschiedlichen Stellen immer wieder deutlich, dass der pädagogischen Auseinandersetzung mit als auffällig bzw. störend wahrgenommenen Handlungsweisen gegenüber der Vermittlung fachlicher Inhalte häufig zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird (Boger, 2018). Bestehende Programme und Konzeptionen delegieren die Bearbeitung von sogenannten „Störungen“ und Konflikten zumeist aus dem Unterricht hinaus an andere Stellen (z. B. den *Trainingsraum*) (Pongratz, 2015). Oder es wird in einem behavioristischen Sinne durch Lob und Tadel versucht, kurzfristig und reaktiv eine „Verhaltensänderung“ bei Kindern und Jugendlichen zu bewirken (z. B. durch *Tokenprogramme*) (Linderkamp, 2019). So agieren Lehrkräfte häufig auf der Ebene der Verhaltensregulation, ohne sich jedoch der emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler:innen, die hinter diesem als auffällig, störend bzw. konflikthaft wahrgenommenen Verhalten stehen, anzunehmen (Willmann, 2012). Eine systematische Ausgestaltung des Unterrichtes und der Schule (Kulturen, Strukturen und Praktiken) zur Unterstützung der Schüler:innen in ihrem emotionalen und sozialen Erleben in konflikthaften Situationen ist offensichtlich vielerorts derzeit noch nicht erkennbar. Dies wäre jedoch angesichts der massiven und steigenden Problemlagen in Schulen dringend geboten.

Ähnliches zeigt sich auch mit Blick auf den sogenannten SPF-ESE. Insbesondere hier unterstreichen Forschungsbefunde vermehrt, dass eine hinreichende Unterstützung der Schüler:innen wiederholt nicht gelingt bzw. nur unter Hinnahme enormer Belastungen auf Seiten der Schüler:innen und/oder Lehrkräfte. Dies gilt trotz der bestehenden Inklusionsbemühungen im Land (Stein & Müller 2017).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde erscheint es zumindest fragwürdig, ob die bestehenden, (sonder-)pädagogischen Konzeptionen dem eigenen Anspruch nach einer bestmöglichen „Förderung“ der Schüler:innen in einem inklusiven Schulsystem gerecht werden können (Hinz, 2013). Zudem erzeugen gerade die individuumszentrierten Förderprogramme, die einzig den Schüler bzw. die Schülerin als „Träger des Problems“ identifizieren und auf eine behavioristisch-informierte Verhaltensänderung bei Kindern und Jugendlichen abzielen, erhebliche Widersprüche in der inklusiven Praxis (Amrhein, 2014). So stellt sich ganz grundlegend die Frage, inwieweit es sinnvoll und zielführend ist, Schüler:innen, die ohnehin in ihrem emotionalen und sozialen Erleben verunsichert oder verletzt sind, immer wieder aus dem Unterricht zu entfernen oder mit Lob und Tadel zu einem für den schulischen Kontext als angemessen wahrgenommenen Verhalten zwingen zu wollen?

Das von uns ausgestaltete Projekt „Restorative Approaches in Inclusive School Environments“ (RAISE)¹ zeigt hier „Neue Wege“ auf, wie alle an Schulen Beteiligten gemeinsam mit den von ihnen als „störend“ wahrgenommenen Handlungsweisen und Konflikten umgehen und diese in einem inklusiven Sinne bearbeiten können. Dabei wendet sich das Projekt von der Idee der verhaltensbezogenen (Wider-) Herstellung der Integrierbarkeit einzelner Schüler:innen ab und richtet den Blick auf den beziehungsbasierten Umgang mit Konflikten. Auf der Grundlage des im internationalen Raum bereits bekannten und positiv evaluierten Restorative Practice Approach (RPA) (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; González, 2012; Jain, Basse, Brown & Kalra, 2014; Lewis, 2009; McCluskey et al., 2008; McMorris, Beckman, Shea, Baumgartner & Eggert, 2013; Mirsky, 2007; Sumner, Silverman, & Frampton 2010; Weber & Vereenoooghe, 2020) entwirft das Projekt ein umfassendes Qualifizierungsprogramm für pädagogische Akteur:innen im multiprofessionellen Team. Dabei werden auf der Basis dieses ganzheitlichen, pädagogischen Ansatzes Möglichkeiten für die Praxis erarbeitet, wie positive Beziehungen zwischen Schüler:innen und Professionellen in einer heterogenen Gruppe hergestellt und im Falle von Konflikten unter der Berücksichtigung des sozialen und emotionalen Erlebens aller Beteiligten wiederhergestellt werden können (Green, Willging, Zamarin, Dehaiman & Ruiloba, 2019, Hendry, 2009). Neben der Qualifizierung einzelner Akteur:innen und multiprofessioneller Teams eröffnet das Projekt damit Chancen für die Erarbeitung eines schulweiten Konzepts zum wiedergutmachenden Umgang mit als störend wahrgenommen Handlungsweisen, Regelverstößen und Konflikten in einer inklusiven Schule. Ausgehend von einer allgemeinpädagogischen Perspektive steht dabei insbesondere auch die Frage nach der möglichen Unterstützung von Schüler:innen mit einem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung im Zentrum der Betrachtung.

In dem vorliegenden Beitrag wird das Projekt und das Qualifizierungsprogramm RAISE im Überblick vorgestellt. Die Ausführungen orientieren sich dabei insbesondere an der Praxis und eröffnen Perspektiven für eine Translation in das Handlungsfeld Schule. Sie richten sich damit an einzelne Akteur:innen, multiprofessionelle

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01NV1738 gefördert.

Teams, Schulleitungen aber auch an Akteur:innen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der (bildungspolitischen und administrativen) Praxis, die sich mit der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung befassen. Eine weitere, ausführliche Darstellung wird im Frühjahr 2022 im BELTZ-Verlag erscheinen. Weitere Kooperationsmöglichkeiten mit dem RAISE-Team werden Ihnen vorgestellt.

2. Theoretische Grundlage: Restorative Practices

Das Projekt RAISE orientiert sich, wie bereits angemerkt, an dem beziehungsba- sierten RPA (Hendry, 2009). Sein Fokus liegt nicht, wie so häufig, auf als störend empfundenem bzw. auffälligem Verhalten einzelner Kinder und Jugendlicher, viel- mehr steht explizit die zwischenmenschliche Ebene im Zentrum der Betrachtung. Ziel dieser Fokusverschiebung ist, dass alle Beteiligten lernen, die Auswirkungen ih- res Handelns auf andere zu verstehen, die Verantwortung für ihr Handeln zu über- nehmen, in Konflikten entstandenes Leid wiedergutzumachen („restorative“), und dadurch Konflikte nachhaltig zu reduzieren. Zu den Beteiligten zählen nicht nur Schüler:innen, sondern alle an Konflikten beteiligten Personen, z. B. Lehrkräfte, sonstiges Schulpersonal und Eltern (Costello, Wachtel & Wachtel, 2009; Hendry, 2009). Das Vorgehen im Rahmen des RPA kann als lösungsorientiertes Handeln ver- standen werden, mit dem Ziel ein wertschätzendes Klima zu schaffen, das die so- zial-emotionalen und psychologischen Bedürfnisse aller Individuen berücksichtigt. Hierbei wird besonderer Wert daraufgelegt, dass die Konfliktaufarbeitung anerken- nend und konstruktiv erfolgt. So wird davon ausgegangen, dass jedes Handeln ein sinnvolles Tun darstellt – und damit meinen wir jedes Handeln! Wenn wir uns ei- ner Konfliktsituation in dieser Grundhaltung nähern, dann stehen demnach hinter jedem Handeln, bewusste und unbewusste Motivationen und Bedürfnisse. Es mag auf den ersten Blick nicht ersichtlich sein, warum sich eine Person verhält, wie sie sich verhält, und gleichzeitig kann es für die Person in genau dem Moment die aus ihrer/seiner Perspektive einzig sinnvolle Handlung gewesen sein. Dementsprechend wird im Ansatz ganz explizit darauf geachtet, keine Einzelperson für ihr Handeln zu beschämen oder zu beschuldigen. Dies erscheint gerade auch für Schüler:innen in erschwerten Lern- und Entwicklungsbedingungen (z. B. Förderschwerpunkt emotio- nale und soziale Entwicklung) von zentraler Bedeutung, die vielfach beschämende Erfahrungen machen mussten. Wenn Verletzungen entstanden sind, wird im RPA gemeinsam mit den Schüler:innen erarbeitet, welche Gefühle und Bedürfnisse aller Beteiligten zum Konflikt beigetragen haben und welche alternativen Handlungswei- sen es gegeben hätte (und so auch zukünftig geben kann). In vielen Konfliktfällen wird auf diese Weise deutlich, dass die Verantwortung an einem Konflikt bei meh- reren Beteiligten liegt. Dies ermöglicht es, das Verantwortungsgefühl für das eigene Handeln und die sozial-emotionalen Kompetenzen aller am Konflikt Beteiligten zu stärken. Die Verantwortung für ein wertschätzendes Miteinander wird hierdurch im- plizit auf die Gemeinschaft übertragen und die Beteiligten lernen durch die Konflikt- aufarbeitung über ihre Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen, Konflikte frühzeitig

vorzubeugen bzw. bereits in einem sehr frühen Stadium Lösungsmöglichkeiten abzuleiten.

Die zentrale Grundhaltung des RPA, in der nicht nach Schuldigen, Problemen und angemessenen Bestrafungen gesucht wird, sondern nach Möglichkeiten zur Wiedergutmachung, drückt sich in folgendem Zitat aus:

„The person is not the problem; The problem is the problem“
(Winslade & Williams, 2012, S. 86).

3. Fortbildungskonzept/Konzept der Qualifizierungsmaßnahme

Um die Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme im deutschsprachigen Raum wissenschaftlich zu untersuchen und die Fortbildung im Prozess an die Bedarfe in der Praxis anzupassen, wurde ein interdisziplinäres Forschungsdesign gewählt. In die Qualifizierungsmaßnahme fließt Expertise aus den Bereichen der Psychologie, Schul- und Sonderpädagogik ein.

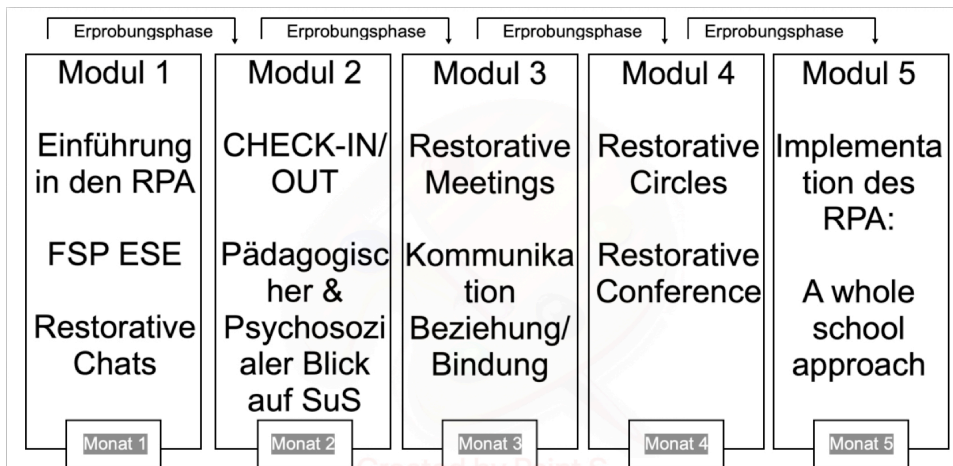


Abbildung 1: Übersicht über die 5 Fortbildungsmodule

Die Fortbildung besteht aus fünf aufeinander aufbauenden Modulen (Abbildung 2), in denen Lehrkräfte und andere Professionelle in Schulen Haltungen und Methoden aus dem RPA kennenlernen, erproben und für ihre Praxis kompetent einsetzen können. Zusätzlich wurde die Fortbildung mit theoretischem und praktischem Wissen angereichert (z.B. Inputs und Übungen zur Bindungstheorie, psychosozialen Grundbedürfnissen, Scham & Beschämung), das in direktem Zusammenhang zum RPA steht und den Lehrkräften hilft, Schüler:innen in ihrem psychosozialen Erleben und Verhalten zu verstehen und zu unterstützen. Ziel ist es, zunächst eine kritische Auseinandersetzung mit den bisherigen Praktiken im Umgang mit Konflikten im inklusiven Schulsetting anzuregen, die häufig auf behavioristischen Prinzipien beruhen und Störungen bzw. Konflikte kurzfristig und reaktiv durch Sanktionierungen

und Ausschluss zu bearbeiten versuchen. Gleichzeitig geht es darum, unmittelbar alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Vermittlung von theoretischem Wissen aus der Schulpädagogik, Sonderpädagogik und Psychologie dient dabei insbesondere dem verbesserten Verständnis von (auffälligen bzw. störenden) Verhaltensweisen, Gefühlen und Bedürfnissen von Schüler:innen. Dadurch können Lehrkraftkompetenzen vertieft und die Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen erweitert werden. Die Fortbildungsmodule finden in einem Abstand von circa drei Wochen statt und ermöglichen es somit, neue Impulse in gemeinsamen Präsenzveranstaltungen kennen zu lernen, diese anschließend schrittweise im Unterricht zu erproben, und das dabei Erlebte innerhalb der Fortbildung weitergehend zu reflektieren (Wechsel zwischen Input- Erprobungs- und Reflexionsphase in Anlehnung an Lipowsky, 2019). Durch dieses Vorgehen kann der Transfer von Fortbildungsinhalten in die Praxis gefördert werden.

Ein Schwerpunkt unseres Forschungsvorhabens liegt darauf, die Wirksamkeit des RPA zur Verbesserung des Klassenklimas (Schüler:innenebene) und des psychischen Wohlbefindens sowie des Kompetenz- und Belastungserlebens von Lehrkräften an inklusiven Schulen zu untersuchen. Für die Untersuchung wurden Schüler:innen und Lehrkräfte vor und nach unserer Fortbildung mittels Interviews und Fragebögen befragt.

Zwei Materialbeispiele

Um gemeinsam mit den Lehrkräften und weiteren Teilnehmer:innen der Fortbildungsmaßnahme den Ansatz kennenzulernen und erfolgreich für die Praxis in deutschen Schulen zu nutzen, haben wir umfangreiche Materialien entwickelt. Diese unterstützen die Lehrkräfte in der Reflexion, praktischen Erprobung und nachhaltigen Implementation neuer Wege im Umgang mit Konflikten. Aus den sehr umfangreichen Materialien, die an anderer Stelle noch veröffentlicht werden (Amrhein, Badstieber, Vereenoghe & Weber, i.V.), möchten wir Ihnen kurz zwei Beispiele näher erläutern:

a. Das Social Discipline Window

Wie Forschungsergebnisse und auch die Erfahrungen aus der Fortbildung zeigen, stehen Lehrkräften verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, um auf Konflikte und als störend wahrgenommenes Handeln von Schüler:innen zu reagieren. Diese erweisen sich unter dem Handlungsdruck und Systemvorgaben in Schulen als teilweise widersprüchlich und sind mitunter eher Ausdruck einer in den Schulen vorherrschenden Routine als bewusst getroffene pädagogische Entscheidungen. Im Rahmen der Fortbildung war es deshalb zentral, die verschiedenen potentiellen Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren und das eigene bisherige Handeln zu verorten.

Eine hilfreiche Orientierung bietet hier das sogenannte Social Discipline Window (Abbildung 2).

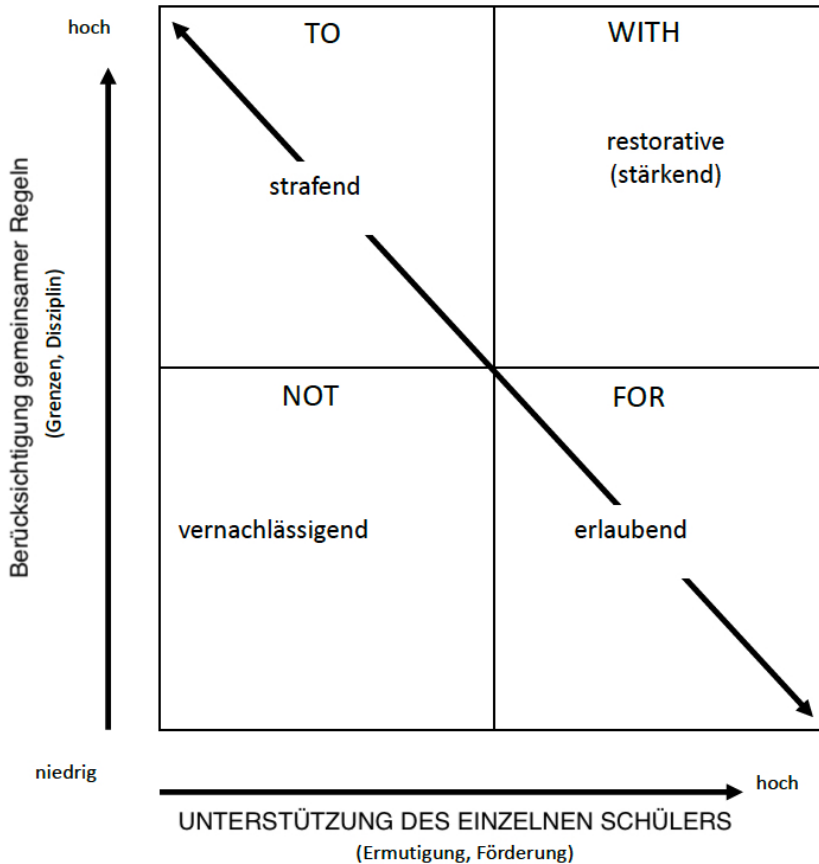


Abbildung 2: Social Discipline Window adaptiert nach Wachtel 2013

Dabei lassen sich mögliche Reaktionen jeweils auf Kontinuen dahingehend verorten, inwieweit sie „gemeinsame Regeln des Zusammenlebens- und lernens“ und/oder die „Handlungsweisen des Einzelnen“ anerkennen und berücksichtigen. Beide Aspekte können jeweils hoch oder niedrig ausgeprägt sein (Costello, et al., 2009; Hendry, 2009; Wachtel, 2013). Demnach ergeben sich vier verschiedene Umgangsformen mit Konflikten („vernachlässigend“, „strafend“, „erlaubend“, „restorative“), ähnlich der Erziehungsstilforschung (Hurrelmann & Bauer, 2020). Wird etwa die Kontrolle „gemeinsamer Regeln des Zusammenlebens- und Lernens“ durchgesetzt und die „Handlungsweisen des Einzelnen“ im Konfliktfall nicht anerkannt und geachtet, lässt sich ein strafender Reaktionsstil erkennen. Gibt es sowohl wenig Beachtung „gemeinsamer Regeln des Zusammenlebens- und Lernens“ als auch wenig Anerkennung der „Handlungsweisen des Einzelnen“ im Konfliktfall, sprechen wir von einem vernachlässigenden Reaktionsstil, bei dem nicht eingegriffen wird, usw. Das

Social Discipline Window zeigt, dass es möglich ist, beides zu kombinieren: die Berücksichtigung und Achtung „gemeinsamer Regeln des Zusammenlebens- und lernens“ und die im Konfliktfall vermeintlich dazu unpassenden „Handlungsweisen des Einzelnen“. So lassen sich gemeinsame Regeln setzen und Verletzungen dieser Regeln als solche bearbeiten, dies aber auf eine unterstützende und fürsorgliche Art und Weise gegenüber den Schüler:innen, die diese im Konfliktfall nicht berücksichtigen konnten (Costello et al., 2009). Die Begrifflichkeiten aus dem Englischen verdeutlichen, wie die Umgangsweisen voneinander abzugrenzen sind: Beim Umgang mit Konflikten im Sinne des RPA, geht es darum etwas *mit* (with) den Schüler:innen zu tun, anstatt nicht (not) zu handeln, etwas über die Köpfe der Schüler:innen hinweg zu tun (for) oder den Schüler:innen eine Bestrafung aufzuerlegen (to). In den Fortbildungen hat sich gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Umgangsweisen mit Konflikten und als störend wahrgenommenen Handlungsweisen entlang des Social Discipline Window durch die Lehrkräfte grundlegende Reflexionen und Entwicklungsimpulse freisetzen kann.

b. Der Restorative Chat

Treten konkrete Konfliktsituationen im Schulalltag auf, bietet der RPA Lehrkräften verschiedene Methoden, um auf die situativen Gegebenheiten und das jeweilige Ausmaß des Konfliktes angemessen eingehen zu können. Die Grundhaltung ist hier jedoch durchgehend von einem verstehenden Zugang geprägt, der Kinder und Jugendliche versucht beim Lernen in und durch Konflikte(n) zu unterstützen (Winslade, Espinoza, Myers & Yzaguirre, 2014). Der Restorative Chat ist, wie auch andere Methoden des RPA, innerhalb einer dreistufigen Struktur aufgebaut.

Restorative Questions

Was ist passiert?

Was hast du gedacht? Wie hast du dich gefühlt?

Wie hat sich wohl der Andere gefühlt?

Was muss passieren, damit alles wieder in Ordnung kommt?

Was wirst du / werden wir nächstes Mal anders machen?

Abbildung 3: Restorative Chat

In einem ersten Schritt wird von den Beteiligten die Konfliktsituation beschrieben und durch die Lehrkraft eine empathische Haltung zur jeweiligen Perspektive der Konfliktbeteiligten gezeigt. In einem zweiten Schritt sollen die Konfliktbeteiligten die emotionalen und sozialen Auswirkungen ihres Handelns auf die andere und eigene Person reflektieren. Die Reflexion über mögliche Konsequenzen soll so zu einer Entwicklung von Empathie führen, die von den Lehrenden bestärkt werden kann. Der letzte und dritte Schritt des Restorative Chats fokussiert die Zukunft. Konfliktbeteiligte können eine Wiedergutmachung vornehmen und sich dazu bereit erklären ähnliche Probleme in Zukunft zu vermeiden. Lehrkräfte können hier ihre Hilfe bei der Umsetzung zukünftiger Handlungsweisen anbieten (Hendry, 2009).

Exemplarisch lässt sich dieses Vorgehen anhand des Restorative Chats aufzeigen. Wie die vielfachen Rückmeldungen der Lehrkräfte zeigen, lassen sich mit den Fragen auf der Karte kleinere Konflikte kurzfristig in einem informellen Rahmen, etwa im einminütigen Gespräch mit einem/einer Schüler:in überaus gewinnbringend bearbeiten. Durch die Chart-Karten kann schnell auf Beispielfragen für die jeweiligen Schritte zurückgegriffen und so der Kommunikationsprozess erleichtert werden. Für die Lehrkräfte ergaben sich dadurch spannenderweise vor allem auch Möglichkeiten in Konfliktsituationen ihre eigenen Gefühle (Wut, Ärger, Stress ...) im Prozess der Konfliktlösung zu „beherrschen“ und so eher in einer Vermittler:innenrolle verbleiben zu können und nicht in bestrafende Muster zurückzufallen.

4. Erfahrungsberichte aus der Fortbildung

In zwei Durchgängen konnten umfassende Erfahrungen mit den Lehrkräften und multiprofessionellen Teams der teilnehmenden Schulen im Rahmen der Fortbildung gesammelt werden. Während eine Veröffentlichung der empirischen Evaluationsergebnisse noch aussteht (Amrhein et al., Draft) und an anderer Stelle erfolgt, lassen sich auf Basis der Erfahrungen und der Auswertung der unterschiedlichen Reflexionsbögen aus der Fortbildung bereits erkennen, dass es offensichtlich einen hohen und drängenden Bedarf bei den Pädagog:innen und Schulen gibt.

Mit Blick auf die Durchführung der Fortbildung und ihre Rezeption durch die Teilnehmer:innen erhalten wir dabei ein vielversprechendes aber auch gleichzeitig diverses Bild. Dies geht einher mit unterschiedlichen Bedarfen und Anforderungen seitens der Teilnehmer:innen. Die gemeinsamen Reflexionen zum Fortbildungsbeginn mit den Lehrkräften haben uns gezeigt, dass an den Schulen sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen existieren. Einige teilnehmende Schulen, insbesondere mit langjährigen Erfahrungen im Kontext inklusionsorientierter Bildung, berichten über bereits bestehende Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse im Umgang mit Konflikten. Gerade hier deutet sich eine große Anschlussfähigkeit der Fortbildungsinhalte an. Viele Teilnehmer:innen sahen sich in ihrem bisherigen pädagogischen Handeln und inklusiv ausgerichteten Haltungen gestärkt und konnten im Zuge des Schulhalbjahres bereits im Verlauf der Fortbildungsreihe weitere umfassende Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen planen und einleiten. Die bezie-

hungsförderlichen und gemeinschaftsstiftenden Maßnahmen des RPA wurden mitunter umfassend in die Stundenplanung eingebunden und in eine wiederkehrende Handlungsroutine eingeführt. Die konsequente Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Bedarfe der Schüler:innen auch im Zuge der Bearbeitung von Konfliktlösungen half diesen Teilnehmer:innen ihre pädagogische Ausrichtung und ihr eigenes Rollenbild vertiefend zu reflektieren und zu festigen.

Andere Teilnehmer:innen, den Erfahrungen nach insbesondere von Schulen, die sich dem Thema Inklusion erst in den letzten Schuljahren annehmen konnten bzw. mussten, berichten über keinerlei bzw. geringe bisherige Aktivitäten zur Neuausrichtung des Umgangs mit Konflikten im Vorfeld der Fortbildung. Gerade in diesem Falle berichten die Kolleg:innen an ihren Schulen von meist sanktionierenden, behavioristischen Methoden. Hierbei wurden u. a. die dadurch vermittelten klaren Regeln, die damit verbundene Entlastung für die Vermittlung fachlicher Inhalte im Unterricht sowie die Dokumentationsfunktion geschätzt.

Gerade unter diesen Teilnehmer:innen wurde die Fortbildungsveranstaltung höchst unterschiedlich wahrgenommen und aufgegriffen. Einzelne Teilnehmer:innen berichteten uns in der Fortbildung von der Erfahrung und Absicht einer grundlegenden Neuausrichtung ihrer bisherigen pädagogischen Praxis im Umgang mit Konflikten. Sie beschreiben für sie überraschende zielführende Perspektivwechsel und Praxiserfahrungen auf der Basis des RPA („Aha“-Erlebnisse), die sie offenbar dazu veranlassen, neue Wege im Umgang mit störendem „Verhalten“ und Konflikten zu sehen und zukünftig gehen zu wollen. Für andere Teilnehmer:innen ging es in der Fortbildung zunächst darum, erste Berührungspunkte mit dem RPA zu machen und davon ausgehend eher in einer pragmatischen Art und Weise erste Methoden an ihren Schulen einzusetzen und neben anderen, bestehenden Methoden zukünftig auszuprobieren.

In wenigen einzelnen Rückmeldungen zeigten sich die in der Fortbildung diskutierten Ansätze und Methoden auch als schwer umsetzbar. Angeführt wurde vor allem das Argument fehlender (zeitlicher) Ressourcen für einen solchen beziehungs-förderlichen Umgang mit Konflikten. Es gab auch Kolleg:innen, die durch einen solchen eher allgemeinpädagogischen Ansatz ihre Profession „gefährdet“ sahen. Sie beharrten darauf, die in ihren Augen spezifische Problematik der „ESE-Kinder“ im Blick zu behalten, um diese entsprechend „sonderpädagogisch“ fördern zu können. Eine Lehrkraft für Sonderpädagogische Förderung fragte das Projektteam während einer Fortbildung, was denn aus ihrer „Zunft“ würde, wenn sich ein solcher Ansatz in der Schule durchsetzen würde.

5. Die Schule als sicheren Ort gestalten

Den Titel des Textes haben wir in Anlehnung an das Buch von Paul Dix (2017) gewählt. In seinem international viel beachteten Band (*When the adults change everything changes*) arbeitet er heraus, wie zentral es ist, vor allem Lehrkräfte und andere Professionelle darin zu unterstützen, mit herausfordernden Handlungsweisen von

Schüler:innen *konsistent* umzugehen: „While some schools devise vast lists of ridiculous rules and codes of conduct for the children to abide by, others concentrate on what really matters: consistent adult behaviour. The elephant in the room is adult behaviour“ (Dix, 2017, S. 55).

Es ist diese angestrebte Verhaltensänderung bei Lehrkräften bzw. bei Professionellen in Richtung eines *konsistenten, nicht strafenden, beziehungsförderlichen Umgangs* mit Schüler:innen, die auch dem RPA-Ansatz zu Grunde liegt. Dabei liegt die Betonung auf der sozialen Eingebundenheit, die auch in schwierigen Konfliktsituationen immer im Blick behalten wird. Zahlreiche Schulen bemühen sich bereits um einen konsequenten Umgang mit Regeln im Alltag, fraglich scheint hier jedoch mitunter, ob es bei diesen „Katalogen“, die Schulen für sich aufstellen, eher um den Erhalt der institutionellen Ordnung geht, oder wirklich darum, dass Kinder und Jugendliche in der Schule lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

Dix (2017) formuliert hier für den Raum des United Kingdom sicherlich überspitzt: „In schools where Behaviour is breaking down you can find consistency but it is a perverse consistency. In some teacher lounges there is a siege mentality. Battered by the relentless barrage of poor behaviour they naturally hunker down and protect one another. In these places cheap instant coffee meets universal despair“ (ebd., S. 5).

Uns ist vor dem Hintergrund der Erfahrungen und ersten empirischen Auswertungen zum Projekt RAISE wichtig, abschließend zu betonen, dass es bei der Implementation des RPA in die Schule vor allem darauf ankommt, sich langfristig als Schulgemeinschaft den Ansatz im Sinne eines ‚Whole School Approach‘ zu erschließen (Costello, Wachtel & Wachtel, 2009; Hendry, 2009; Wachtel, 2013; Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2015). Es geht darum, den Umgang mit Konflikten sowie emotionalen und sozialen Bedarfen der Schüler:innen aber auch der Lehrkräfte immer wieder miteinander auszuhandeln. Dabei spielen pragmatische Lösungen wie einzelne Tools, Tricks und Kniffe in der Praxis eine wichtige Rolle, vielmehr geht es jedoch darum, gemeinsam immer wieder um eine beziehungsstärkende Haltung, Kultur und Praxis im Umgang mit auftretenden Phänomenen des Verhaltens zu ringen.

Lehrkräfte haben im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme immer wieder berichtet, dass genau dies der Punkt sei, der das ganze Unterfangen zum Scheitern bringen könne, da das Kollegium nicht geschlossen hinter diesem alternativen Zugriff auf den Umgang mit Konflikten stehen würde. Hier kommt ganz entscheidend die Rolle der erweiterten Schulleitung mit ins Spiel. Es ist Leitungsaufgabe (sicherlich mit der Unterstützung anderer Akteur:innen und entsprechenden Ressourcenangeboten), diese Konsistenz im Umgang mit Verhalten und sozial-emotionalem Erleben mittel- und langfristig immer wieder einzufordern.

Handlungsleitend könnte hier die Idee einer Schule sein, die für alle Kinder und Jugendlichen einen *sicheren Ort* bietet. Sicher ist die Schule dann, wenn die Resilienz der Schüler:innen (ob nun mit oder ohne Förderbedarf) gestärkt und nicht durch Bestrafung, Beschämung und Exklusion gefährdet wird. Dieser sichere Ort hat gemeinsam ausgehandelte, allen bekannte und in diesem Sinne klare Regeln und

Strukturen und entspricht gleichzeitig den individuellen lern- und entwicklungsge-
mäßigen Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen. So kann Resilienz durch die
Förderung von Schutzfaktoren – z. B. sozialem Eingebundensein – gestärkt werden.

Resiliente Kinder entwickeln ein starkes Selbstkonzept, sie nehmen sich (der
jeweiligen Entwicklungsphase entsprechend) selbst gut wahr, kennen ihre Vor-
lieben und persönlichen Eigenschaften, sie stehen zu sich und ihren Fähigkeiten,
schämen sich nicht für ihre Gefühle und sind bereit, ihr Verhalten zu re-
flektieren und gegebenenfalls zu verändern (UNHCR Österreich, 2018, S. 38).

Besonders entscheidend wird es zukünftig in der Schule dabei darauf ankommen,
wie an diesem für alle sicheren Ort mit Diagnosen z. B. im Bereich der emotiona-
len und sozialen Entwicklung umgegangen wird. Wir sehen hier einen dringenden
Weiterentwicklungsbedarf in Bezug auf die (sonder-)pädagogische Praxis der Er-
stellung von Gutachten in diesem Bereich. Der Entwicklung einer inklusionskom-
petenten Diagnostik kommt hier ein herausgehobener Stellenwert zu. Aufmerksam
machen möchten wir daher auf das interdisziplinäre Projekt *InDiD* (2021–2024),
welches als Folgeprojekt von RAISE darauf abzielt, ein in Deutschland neuartiges
Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte zu entwickeln und zu evaluieren, das es
ihnen ermöglicht, ihre häufig auf impliziten Annahmen beruhenden Urteile über
Schüler:innen mit „auffälligem“ Verhalten explizit zu machen. Sie lernen ihre Dia-
gnostik im FSP-ESE entlang des international bekannten Ansatzes des RPA im Dia-
log zu professionalisieren. Das Projekt *InDiD* wird damit zukünftig einen Beitrag zur
stärkeren wissenschaftlichen Fundierung professionellen Diagnostizierens im Kon-
text inklusiver Bildung mit Blick auf die emotionale und soziale Entwicklung von
Schüler:innen leisten.

Literatur

- Amrhein, B. (2014). Am und im Widerspruch arbeiten – Wege aus dem professionellen Un-
behagen in inklusiven Bildungsreformen. *Friedrich Jahresheft*, 17–20.
- Amrhein, B., Badstieber, B., Vereenoooghe, L. & Weber, C. (in Vorbereitung). *Neue Wege zur
Gestaltung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwick-
lung – Sich auf Konflikte in Schule und Unterricht einlassen. Manuskript in Vorbereitung.*
Weinheim: Beltz Juventa.
- Augustine, C. H., Engberg, J., Grimm, G. E., Lee, E., Wang, E. L., Christianson, K. & Jo-
seph, A. A. (2018). *Can restorative practices improve school climate and curb suspensions?
An evaluation of the impact of restorative practices in a mid-sized urban school district.*
<https://doi.org/10.7249/RR2840>
- Boger, M.-A. (2018). Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Ent-
wicklung im inklusiven Kontext. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: [https://
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462](https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462)
- Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F. & Viner, R. M.
(2018). Effects of the learning together intervention on bullying and aggression in Eng-
lish secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *The Lancet*,
392(10163), 2452–2464. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3)

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook: For teachers, disciplinarians and administrators*. Bethlehem, Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.
- Dix, P. (2017). *When adults change everything changes*. Bancyfelin: Independent Thinking Press.
- González, T. (2012). Keeping Kids in Schools: Restorative Justice, Punitive Discipline, and the School to Prison Pipeline. *Journal of Law & Education*, 41(2), 281–335. Verfügbar unter: https://www.restorativeresources.org/uploads/5/6/1/4/56143033/thalia_gonzalez_school_to_prison_pipeline.pdf
- Green, A. E., Willging, C. E., Zamarin, K., Dehaiman, L. M. & Ruiloba, P. (2019). Cultivating healing by implementing restorative practices for youth: Protocol for a cluster randomized trial. *International journal of educational research*, 93(1), 168–176. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.005>
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A. & Gerewitz, J. (2015). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Hendry, R. (2009). *Building and restoring respectful relationships in schools: A guide to using restorative practice*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203834633>
- 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>
- Hundeloh, H. (2012). *Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2020). Einführung in die Sozialisationstheorie – Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jain, S., Bassey, H., Brown, M. A. & Kalra, P. (2014). *Restorative Justice in Oakland Schools: Implementation and Impacts. An Effective Strategy to Reduce Racially Disproportionate Discipline, Suspensions, and Improve Academic Outcomes*. Oakland, California. Verfügbar unter: <https://www.ousd.org/cms/lib/CA01001176/Centricity/Domain/134/OUSD-RJ%20Report%20revised%20Final.pdf>
- Lewis, S. (2009). *Improving School Climate: Findings from Schools Implementing Restorative Practices*. Bethlehem, Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.
- Linderkamp, F. (2019). Operante Methoden. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 209–220). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57369-3_13
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, ... A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0>
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J. & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/00131910802393456>
- McMorris, B. J., Beckman, K. J., Shea, G., Baumgartner, J. & Eggert, R. C. (2013). *Applying Restorative Justice Practices to Minneapolis Public Schools Students Recommended for Possible Expulsion: A Pilot Program Evaluation of the Family and Youth Restorative Conference Program, Final Report*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota. Ver-

- ffügbar unter: http://www.legalrightscenter.org/uploads/2/5/7/3/25735760/lrc_umn_report-final.pdf
- Mirsky, L. (2007). SaferSanerSchools: Transforming school cultures with restorative practices. *Reclaiming Children and Youth*, 16(2), 5–12.
- Pongratz, L. A. (2015). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der „Trainingsraum“ als neoliberales Straffarrangement. In K.-H. Dammer, T. Vogel & H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 233–254). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09569-7_12
- Stein, R. & Müller, T. (2017). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sumner, M. D., Silverman, C. J. & Frampton, M. L. (2010). *School-based restorative justice as an alternative to zero-tolerance policies: Lessons from West Oakland*. Verfügbar unter: <http://restorativeschoolstoolkit.org/sites/default/files/RJ%20Lessons%20From%20Oakland.pdf>
- Textor, A. & Boger, M.-A. (2020). Weniger „Lernbehinderungen“, mehr „Verhaltensstörungen“? Zur veränderten Attribution von Problemen durch Lehrkräfte. In T. Dietzke, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, ... M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte – Transformation in die Teilhabegesellschaft?* (S. 234–242). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- UNHCR Österreich (2018). *Flucht und Trauma im Kontext Schule – Handbuch für PädagogInnen*. Verfügbar unter: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2019/01/AT_Traumahandbuch_Auflage4.pdf
- Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. Internationale Institute for Restorative Practices. Verfügbar unter: <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- Weber, C. & Vereenoghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009>
- Winslade, J. & Williams, M. (2012). *Safe and peaceful schools: Addressing conflict and eliminating violence*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781483387420>
- Winslade, J., Espinoza, E., Myers, M. & Yzaguirre, H. (2014). *Restorative Practices Training Manual*. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/55333575.pdf>
- Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder*. München: Reinhardt.

*Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker, Ramona Lau, Anika Lübeck,
Martin Heinrich, Jessica M. Löser, Michael Urban & Rolf Werning*

Reflexion im Kontext von Leistung und Inklusion

Ein Ansatz zur Professionalisierung in einem spannungsreichen Feld

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt am Beispiel der dritten Phase der Lehrer:innenbildung den Professionalisierungsansatz vor, der in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Reflexion, Leistung und Inklusion“ (ReLIInk) konzipiert und in Fortbildungsworkshops für Lehrkräfte der Sekundarstufe I erprobt wurde. Nach einer Projektdarstellung (Abschnitt 1) werden ausgewählte Ergebnisse der im Rahmen von ReLIInk durchgeführten qualitativen Studie vorgestellt (Abschnitt 2). Diese Ergebnisse bildeten den Ausgangspunkt für die Entwicklung kasuistischer Materialien für die Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften. Für die Gestaltung der Fortbildungsworkshops stellte die Arbeit mit der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik den Kern des Professionalisierungsansatzes von ReLIInk dar. Die Materialien stehen online in einem Open-Access-Themenheft zur Verfügung (Abschnitt 3). Hierzu werden Erfahrungen aus den Workshops und Ergebnisse einer qualitativen Evaluation dieses Ansatzes präsentiert (Abschnitt 4). Am Ende werden anschließende Fragen sowohl für die Professionalisierung sowie für die Forschung aufgeworfen (Abschnitt 5). *Schlüsselworte:* Sekundarstufe, Leistung, Fortbildung, Reflexion, sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik

Abstract

Referring to in-service teacher education, this article presents the professionalisation approach, which was developed in the research and development project „Reflection, Achievement and Inclusion“ (ReLIInk). Within our project, we carried out workshops for teachers at lower secondary level. After an overview of the project (section 1), we present research results of the qualitative study carried out within ReLIInk (section 2). These results formed the starting point for the development of casuistic materials for the education of (prospective) teachers. Within a case-based approach, we used a specific method called Sequence-Analytical Practice-Reflexive Casuistics. The casuistic materials are available online as open access resources (section 3). We refer to experiences from the in-service teacher education workshops and results of a qualitative evaluation of this approach (section 4). At the end, we raise subsequent questions on teacher education practice and research (section 5). *Keywords:* Secondary education, achievement, teacher education, reflection, sequence-analytical practice-reflexive casuistics

1. Ziele und Design des Projekts

Das Verbundprojekt *Reflexion, Leistung und Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe (ReLink)*¹ bestand aus Teilprojekten an den Universitäten Frankfurt², Hannover³ und Bielefeld⁴ und wurde als Forschungs- und Entwicklungsprojekt (vgl. Heinrich, 2008) konzipiert. In zwei Projektphasen wurden unterschiedliche Teilziele verfolgt. Das übergeordnete Ziel bestand in der Bearbeitung der Frage, wie Lehrkräften ein reflexiver Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe ermöglicht werden kann. Ausführlichere Projektdarstellungen finden sich bei Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich (2018) sowie Arndt, Becker, Löser, Urban und Werning (2021).

Die Forschungsphase (11/2017 bis 07/2019) zielte auf die empirische Untersuchung der Frage, wie ‚Leistung‘ und ‚Leistungsdifferenz‘ in der inklusiven Sekundarstufe hergestellt werden. Hierzu wurde eine qualitative Studie in insgesamt vier Schulen – je zwei Integrierten Gesamtschulen sowie zwei Gymnasien – durchgeführt, die von Schüler:innen mit und ohne zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam besucht werden. Die Erhebungen folgten einer an den Prinzipien der fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch, 2001) orientierten Logik, bei der teilnehmende Beobachtungen – primär im Unterricht, vereinzelt auch in außerunterrichtlichen Settings – durchgeführt wurden. Es wurden episodische Interviews (vgl. Flick, 2011) mit Schüler:innen (n=54), Lehrkräften – darunter Regelschullehrkräfte (n=23) sowie Sonderpädagog:innen (n=8) – und einzelnen weiteren pädagogischen und therapeutischen Fachkräften (n=4) geführt. Zudem wurden vereinzelt Audioaufnahmen sowie leistungsbezogene Dokumente (etwa Zeugnisse, Lern- und Entwicklungsberichte) erhoben. Die Analyse der Daten nutzte Kodierstrategien der Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss & Corbin, 1996) sowie Mappingverfahren der Situationsanalyse (vgl. Clarke, 2012).

Die anschließende Forschungs- und Entwicklungsphase (08/2019 bis 03/2021) zielte darauf, die Ergebnisse der vorausgegangenen Forschung für die Aus- und Fortbildung fruchtbar zu machen. Ziel war es, (angehende) Lehrkräfte für die im folgenden umrissenen Spannungsverhältnisse im Bereich Leistung und Inklusion zu sensibilisieren, die ihrer pädagogischen Praxis eingelagert sind. Hierzu wurden im Anschluss an die erste Phase kasuistische Materialien entwickelt und diese im spezifischen methodischen Zugriff der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik (vgl. Heinrich & Klenner, 2020; Lau et al. 2021; siehe auch Abschnitt 3) in der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften erprobt.⁵ In der dritten Phase der

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1710A-C gefördert.

2 Prof. Dr. Michael Urban (Projektleitung und Verbundkoordination), Jonas Becker (Mitarbeit).

3 Jun.-Prof.in Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Rolf Werning (beide Projektleitung), Ann-Kathrin Arndt (Mitarbeit).

4 Prof. Dr. Martin Heinrich (Projektleitung), Ramona Lau, Dr. Anika Lübeck (beide Mitarbeit).

5 Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir das Beispiel der Fortbildung. Es liegen ebenfalls Erfahrungen und Materialien für fallorientierte Formate in der universitären Ausbildung vor (vgl. Arndt, Becker, Köhler et al., 2021).

Lehrer:innenbildung wurden in Kooperation mit verschiedenen Institutionen Fortbildungsworkshops durchgeführt. Diese wurden vor allem von Lehrkräften verschiedener Schulformen besucht, teilweise auch von Fortbildner:innen. Insgesamt wurden sieben Workshops durchgeführt, in denen sich der Teilnehmendenkreis, von einer Ausnahme abgesehen, aus verschiedenen Kollegien zusammensetzte.

2. Grundlagen der kasuistischen Konzeption und Materialien

Das Projekt *ReLink* schließt an ein sozialkonstruktivistisches Leistungsverständnis an (vgl. zusammenfassend Bräu & Fuhrmann, 2015; Reh & Ricken, 2018; Schäfer & Thompson, 2015), nach dem Leistung nicht als einfach gegebene Entität gedacht wird. Stattdessen wird die Annahme geltend gemacht, dass Leistung in der Institution Schule – je nach theoretischem Zugang – auf verschiedenen Ebenen hergestellt und bearbeitet wird: etwa in Praktiken in Interaktionen (vgl. Merl, 2019), in der Wirkung verschiedener Wissensformen in organisationalen Prozessen (vgl. Sturm, 2015a; Sturm, Wagener & Wagner-Willi, 2020) oder auf der Ebene der Prozessabläufe in sozialen Systemen (vgl. Sander, 2017; Urban, Becker, Arndt, Löser & Werning, 2020). Fragen der Leistungsmessung stehen hierbei nicht im Vordergrund und geraten lediglich in Hinblick auf die ihnen zugrundeliegenden Leistungserwartungen sowie die sozialen Dynamiken analytisch in den Fokus (vgl. Becker, Arndt, Löser, Urban & Werning, 2020; Buchner, 2018). ‚Leistung‘ ist in dieser Perspektive eng mit den schulischen Prozessabläufen verwoben (vgl. Dietrich, 2019; Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011) und „scheint die zentrale schulische ‚Währung‘ zu sein, in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann“ (Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013, S. 675).

Leistung und Inklusion können dabei aufgrund ihrer „divergenten, funktionalen Anforderungen“ (Urban et al., 2020, S. 82) bzw. programmatischen Logiken in ein Spannungsverhältnis geraten (vgl. Sturm, 2015b; Bräu, 2018), wodurch sich die grundlegende widersprüchliche Struktur pädagogischer Praxis zuspitzen kann (vgl. Akbaba & Bräu, 2019).

2.1 Empirische Einblicke in das Spannungsfeld von Leistung und Inklusion

Mit der in Abschnitt 1 beschriebenen durchgeführten qualitativen Studie wurde das ‚Zusammenspiel‘ von Leistung und Inklusion in der inklusiven Sekundarstufe empirisch untersucht. Im Folgenden stellen wir – überblicksartig und damit ohne detaillierte Diskussion – zentrale Ergebnisse der Forschungsphase von *ReLink* vor. Dies dient als Grundlage, um über diese Ergebnisse zum Professionalisierungsansatz überzuleiten, der dann ausführlicher in Abschnitt 3 vorgestellt wird.

An den Ergebnissen fällt insbesondere auf, dass hier keine völlig neuen Phänomene, sondern grundsätzliche Widersprüche (schul-)pädagogischer Praxis in den Fokus geraten. Allerdings erscheinen diese Widersprüche im Zusammenhang mit

der Frage nach Leistung und Inklusion in einer teilweise stark zugespitzten Art und Weise (vgl. auch Akbaba & Bräu, 2019). Übergeordnet schließen unsere Ergebnisse an bisherige empirische Forschungsbemühungen an, die die Frage nach Leistung in inklusiven Settings thematisieren (vgl. Bräu, 2018; Meister & Hollstein, 2018; Sturm et al., 2020; Rabenstein, Gnauck & Schäffer, 2019). Dabei zeigt sich die „Persistenz von Leistung als Ordnungsprinzip in den schulischen Prozessabläufen, auch angesichts des schulsystemexternen Impulses der Inklusion“ (Urban et al., 2020, S. 85). Bei aller Spezifität der vier untersuchten Schulkontexte wird als gemeinsames Merkmal sichtbar, dass Leistung bzw. leistungsbezogenen Differenzen weiterhin eine zentrale Rolle zukommt, dass dabei leistungsbezogene Differenzen mit weiteren Differenzkonstruktionen verwoben (vgl. auch Hummrich & Budde, 2015; Walgenbach, 2015) sowie den schulischen Prozessen inhärent sind (vgl. auch Rabenstein et al., 2019; Dietrich, 2019). Ausgehend von der übergeordneten Frage nach der Konstruktion von ‚Leistung‘ und ‚Leistungsdivergenz‘ fokussieren wir hier zwei zentrale Aspekte.

Zum einen zeigt sich eine wechselseitige Verwobenheit leistungsbezogener Differenzkonstruktionen mit der Unterscheidung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.⁶ Diese ist unterschiedlich stark ausgeprägt. So erscheint zum Beispiel die Unterscheidung von „Regelschüler[n]“ und „Förderschüler[n]/Inklusionskinder[n]“ (Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2019, S. 241) z. T. gängig und selbstverständlich. Diese wird dann etwa für die Planung von Unterricht oder auch Leistungsüberprüfungen aufgegriffen. So führt eine Sonderpädagogin an einer integrierten Gesamtschule aus: „Okay, das ist die Leistung, die die Regelschüler erbringen müssen [...]. Und [...] welche Leistung kann ich jetzt von den Förderschülern erwarten?“ (Arndt et al., 2019, S. 241). Gegenüber dieser starren Form der Differenzsetzung gibt es andere Formen, in denen die Kontingenz der Differenz stärker sichtbar wird (vgl. Arndt, Becker, Löser et al., 2021, S. 8). Etwa, wenn eine Fachlehrkraft in einer anderen integrierten Gesamtschule darauf Bezug nimmt, dass zwar einige Schüler:innen „keinen Inklusionsstempel haben, sondern die einfach in einem Bereich’n Inklusionskind sind, nämlich im Bereich Mappen sortieren und Mappen und Zettel abheften“. Die Art und Weise, wie die beiden Lehrkräfte die Unterscheidung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf aufgreifen, ist mit der Frage nach Leistungserwartungen verknüpft und leitet damit zum zweiten Aspekt über.

Betrachtet man zum anderen die von uns erhobenen Daten mit Blick auf die jeweils sichtbar werdenden Leistungserwartungen, erscheint Leistung „als Frage indi-

6 Mit der schulorganisatorischen „Verwaltungskategorie“ (Boger, 2018, o.S.) sonderpädagogischen Förderbedarfs wird eine grundlegende Problematik der Zuweisung von Ressourcen angesprochen, die etwa als „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43) bereits lange Gegenstand (sonder-)pädagogischer Diskussionen ist. Mit ihrer Analyse der schulgesetzlichen Rahmenbedingungen zum Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigen Julia Gasterstädt, Anna Kistner und Katja Adl-Amini (2020) auf, dass diese Problematik auch in formal inklusiven Settings relevant ist. Auf der Ebene der Beforschung solcher Settings – und auch in Hinblick auf Professionalisierungsansätze – geht damit die Gefahr einher, zur Reifikation der im Feld wirkmächtigen Kategorien beizutragen (vgl. Gasterstädt & Urban, 2016).

vidueller und institutioneller Erwartungen“ (Arndt, Becker & Löser et al., 2021, S. 6). So lässt sich fragen, auf wen sich die Leistungserwartungen richten und für wen welche Leistungserwartungen gelten: Werden hier einzelne Schüler:innen als Einzelfall adressiert oder, wie in dem obigen Zitat der Sonderpädagogin, als Teil der institutionell konstruierten Gruppe der ‚Regelschüler:innen‘ oder ‚Förderschüler:innen‘? Mit den schulischen Leistungserwartungen gehen immer auch Fähigkeitserwartungen einher (vgl. Buchner, Pfahl & Traue, 2015; Merl, 2019). So müssen die Schüler:innen über spezifische kognitive, körperliche, verhaltensbezogene etc. Fähigkeiten verfügen und diese abrufen, um die an sie adressierten Leistungserwartungen erfüllen zu können. Das Konzept „Ableismus“ richtet den Blick auf die Unterscheidung ‚disable/able‘ und damit die Frage nach der Verschränkung der Entstehung von Behinderung und Fähigkeitserwartungen sowie damit verbundenen Diskriminierungen (vgl. Buchner, 2018; Buchner et al., 2015). Aus dieser Perspektive ergibt sich die weitergehende Frage, inwiefern schulische Leistungserwartungen (auch) an der Hervorbringung von Behinderung beteiligt sind bzw. den Status von „Subjekte[n] der Integration“ (Buchner, 2018, S. 3) und die entsprechenden Gruppenkonstruktionen stützen, die aus einer inklusionspädagogischen Perspektive eher zu problematisieren sind (vgl. Becker et al., 2020).

2.2 Kasuistische Aus- und Fortbildung als Reflexionsraum

Bereits diese schlaglichtartigen Einblicke in die Ergebnisse zum Verhältnis von Leistung und Inklusion machen die Widersprüche deutlich, in denen Lehrkräfte in der inklusiven Sekundarstufe tagtäglich (re-)agieren müssen (vgl. auch Stojanov, 2015). Aus unseren Ergebnissen wird ersichtlich, dass hieraus Situationen resultieren, in denen Lehrkräfte mit komplexen Herausforderungen konfrontiert sind, die sich nicht einfach ‚auflösen‘ lassen, auch wenn Lehrkräfte sich intensiv an diesen ‚arbeiten‘ (vgl. Urban et al., 2020). Folglich bedarf es geeigneter ‚Räume‘, um sich handlungs-entlastend mit den strukturellen Widersprüchen – und den damit einhergehenden Fragen und Unsicherheiten – der je individuellen Praxis zu befassen. Die Aus- und Fortbildung kann solche Räume prinzipiell bereitstellen. Mit Blick auf die Ausbildung formulieren Heinrich, Urban und Werning (2013, S. 107f.): „Hierfür bieten sich insbesondere fallorientierte Ausbildungspraxen an, um die Studierenden nicht mit der überwältigenden Komplexität sonderpädagogischen Förderbedarfs zu konfrontieren, sondern für sie vielmehr exemplarisch erfahrbar werden zu lassen, wie professionelles Handeln im inklusiven Setting aussehen kann“ (vgl. hierzu auch den Sammelband von Fabel-Lamla, Kunze, Moldenhauer & Rabenstein, 2020). Die diesem Zitat zugrundeliegende Figur zielt also darauf ab, Studierenden und praktizierenden Lehrkräften weniger Handlungsanweisungen an die Hand zu geben, deren Funktion darin bestünde, komplexitätsreduzierend zu wirken, sondern sich explizit mit der Komplexität pädagogischer Prozesse auseinanderzusetzen, um hierüber längerfristig pädagogische Handlungsspielräume zu erweitern. Dieser Vorschlag wurde in der Forschungs- und Entwicklungsphase des Projektes ReLink aufgegriffen, in

welcher die hier kurz skizzierten Forschungsergebnisse als Ausgangspunkt für die Konzeption von kasuistischen Materialien dienen, die im Folgenden für den Bereich Fortbildung vorgestellt werden (siehe Abschnitt 3).

Den *Reflexionsbegriff* nutzen wir gewissermaßen als Brücke zwischen Forschungs- und Entwicklungsphase, um die empirischen Ergebnisse für die Aus- und Fortbildung fruchtbar zu machen. In der Auseinandersetzung mit Fragen der reflexiven Professionalisierung (vgl. u. a. Berndt, Häcker & Leonard, 2017) wird davor gewarnt, erhöhte Reflexionsanforderungen (vgl. Helsper, 2016) in einer individualisierenden Art und Weise an Lehrkräfte zu richten (vgl. Häcker, 2017; Häcker & Walm, 2015). Hiermit könne eine Delegation von Verantwortung zur Bearbeitung struktureller Schwierigkeiten an die einzelnen Lehrkräfte einhergehen (vgl. Moser, 2018, S. 286; Werning & Riecke-Baulecke, 2018, S. 97). Demgegenüber zielt die nachfolgend vorgestellte Konzeption einer fallbasierten Fortbildung darauf, einen institutionellen ‚Reflexionsraum‘ zu schaffen, welcher über die kasuistische Arbeit für die strukturellen Widersprüche sensibilisieren kann (vgl. Heinzel, 2020) und zugleich ermöglicht, die jeweiligen ‚Spielräume‘ auszuloten. Als grundlegende Herausforderung erscheint, dass sowohl dem Reflexionsbegriff selbst als auch entsprechenden kasuistischen Entwürfen, in die Reflexion als Instrument eingebettet ist, eine implizite normative Steigerungslogik inhärent zu sein scheint, die sich in „der Unterscheidung und Hierarchisierung von Niveaus der Reflexivität“ (Berndt & Häcker, 2017, S. 251) konkretisieren. Hierbei steht die empirische Erforschung des damit verbundenen „Professionalisierungsanspruch[s]“ (Kunze, 2020, S. 688) noch am Anfang (vgl. Fabel-Lamla et al., 2020).

3. Vorstellung der Konzeption einer kasuistischen Lehrkräftefortbildung und der Materialien

Die im Projekt ReLink entwickelte Konzeption einer kasuistischen Lehrkräftefortbildung zielt darauf ab, eine „Reflexionspause“ zu ermöglichen und hierbei „anhand konkreter Fälle aus der Schulpraxis über mögliche pädagogische Handlungsoptionen zum Umgang mit Leistung in inklusiven Settings zu diskutieren“ (Lau, Heinrich & Lübeck, 2019, S. 90). Mit Blick auf die „Reflexionsveranlassung“ (te Poel & Heinrich, 2020, S. 2) erfolgt eine „kasuistische Reflexion fremder Fälle“ (Helsper, 2018, S. 133). Die Teilnehmenden sind als Personen nicht direkt fallbezogen involviert, können jedoch die gewählten Fälle auch als „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper, 2018, S. 134) heranziehen. Die in der Forschungs- und Entwicklungsphase des Projektes ReLink konzipierten kasuistischen Materialien basieren auf den empirischen Daten aus der Forschungsphase von ReLink, konkret auf Transkripten von Interviews mit Lehrkräften und Schüler:innen. Hierzu wurden auf Basis der Analysen im Forschungsprozess (siehe auch Abschnitt 2) zentrale Momente ausgewählt und didaktisch aufbereitet. Die Gesamtkonzeption, didaktisch-methodische Hinweise sowie die kasuistischen Materialien finden sich im Themenheft „Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls“ (Arndt, Becker, Lau et al., 2021) in der

Open-Access-Zeitschrift „Die Materialwerkstatt“. Im Folgenden stellen wir den für die Fortbildungen charakteristischen methodischen Zugriff der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik kurz vor und zeigen an einem Materialauszug beispielhaft auf, wie die Arbeit mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik funktioniert und welche inhaltlichen Fragen damit aufgeworfen werden.

Die Methode der *sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik* (vgl. Lau et al., 2019, S. 91; Heinrich & Klenner, 2020) schließt an die begriffliche Unterscheidung einer „rekonstruktive[n] Kasuistik“ und einer „praxisreflexive[n] Kasuistik“ bei Kunze (2016, S. 118; vgl. auch Kunze, 2020) an. Die Entwicklung lehnt sich an eine praxisreflexive Kasuistik an (vgl. Schmidt & Wittek, 2020), akzentuiert jedoch den ausbildungspraktischen gegenüber dem forschungspraktischen Aspekt und sieht die im Zuge der sequenzanalytischen Arbeit entwickelten gedankenexperimentellen Lesarten als bedeutsam für die Ausbildung an. Verbunden mit einer Schwerpunktsetzung auf das sozialkonstruktivistische Moment, unterstreicht die Lesartenbildung die grundlegende Perspektive ‚es hätte auch anders sein können‘. Dies erweist sich als anschlussfähig an erwachsenendidaktische Zugänge zum Irritationspotential von Fällen (vgl. Lau et al., 2019, S. 91).⁷ Dass sich die Teilnehmenden mit konkreten Situationen bzw. Szenen aus dem schulischen Alltag auseinandersetzen, zielt darauf, „einen reflexiven Zugang zur Verschränkung individuellen pädagogischen Handelns einerseits und der Relevanz rahmender institutioneller Formate andererseits zu ermöglichen“ (Lau et al., 2021, S. 84). Die Entwicklung der Methode erfolgte ausgehend von der Methodologie der Objektiven Hermeneutik (vgl. zu dieser Wernet, 2009) und greift deren Prinzipien der Interpretation im konkreten Vorgehen auf.

Das *kasuistische Material aus dem Projekt ReLLink* umfasst u.a. den Fall „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ (Lau & Lübeck, 2021a). Das Material beginnt folgendermaßen:

- „1 Ich habe mein Augenmerk natürlich ein bisschen mehr auf den Regelschülern
- 2 ich habe das Gefühl
- 3 das Resümee ziehen zu müssen
- 4 dass die Regelschüler letztlich nicht auf dem Leistungsstand sind
- 5 auf dem Klassenkameraden in anderen Klassen sind
- 6 Weil (betont) – leider – auch sehr häufig getrennt unterrichtet ist mit den Inklusionsschülern“ (Lau & Lübeck, 2021c, o.S.).

Es folgen dann sechs weitere Zeilen. Für die Entwicklung der kasuistischen Materialien wurden besonders dichte Passagen aus dem Datenmaterial der Forschungsphase leicht angepasst und auf zwei bis drei Sätze kondensiert, die sich dann sequenziert auf einem DIN A4-Blatt darstellen ließen. Die so entstandenen Materialien fokussieren insbesondere Äußerungen und Situationen, an denen Spannungsverhältnisse der pädagogischen Praxis besonders stark in den Vordergrund treten.

Im Rahmen der *gemeinsamen Arbeit mit der sequenzanalytischen praxisanalytischen Kasuistik* in den Fortbildungen wird das Material dann Zeile für Zeile in der

7 Eine ausführliche Darstellung der Methode erfolgt bei (Heinrich & Klenner, i. V.).

Gruppe interpretiert. Auf Basis der Erfahrungen aus der Erprobung (siehe Abschnitt 4) bietet sich eine Gruppe von drei bis zwölf Personen an, um eine intensive gemeinsame Diskussion zu ermöglichen. Das konkrete Vorgehen in der Fallarbeit orientiert sich an den Prinzipien der Interpretation der Objektiven Hermeneutik – Sequenzialität, Extensivität, Kontextfreiheit, Sparsamkeit und Wörtlichkeit (vgl. Lau & Lübeck, 2021b). Konkret bedeutet dies: Der Text wird Zeile für Zeile interpretiert und die noch nicht bearbeiteten Zeilen sind verdeckt. Dabei dürfen alle Lesarten entwickelt werden, die sich aus der Zeile ableiten lassen. Leitend sind hierbei etwa die Fragen: Wer spricht? Worum geht es bzw. was wird thematisiert? Für die erste Zeile des Materials oben könnte der Prozess so beginnen: „Hier spricht eine Lehrkraft, denn die sprechende Person spricht von Schüler:innen. Sie spricht aber von ‚Regelschüler:innen‘, nicht von ‚Schüler:innen‘ im Allgemeinen. Es gibt also scheinbar verschiedene Gruppen von Schüler:innen usw.“. Nachdem eine Reihe von Lesarten gebildet wurde, lautet die nächste Frage: Wie könnte der Satz auf Grundlage der bisher entwickelten Lesarten weitergehen? Auch hier werden Vorschläge gesammelt, bevor die nächste Zeile aufgedeckt wird und die Lesartenbildung erneut einsetzt. Über dieses Verfahren kann detailliert nachvollzogen werden, wie sich die im Material abgebildete Situation entfaltet und welche Handlungsprobleme dabei wie bearbeitet werden. Aufgrund der Intensität der Fallarbeit kann die Auseinandersetzung mit einem zwölf Zeilen langen kasuistischen Material durchaus 90 Minuten in Anspruch nehmen. Im Folgenden beziehen wir uns auf unsere Erfahrungen aus den Fortbildungsworkshops sowie die daran anschließende qualitative Evaluation.

4. Erfahrungsbericht und Evaluation zu den Fortbildungsworkshops

4.1 Erfahrungsbericht

In den durchgeführten Fortbildungsworkshops machten wir die Erfahrung, dass das Verhältnis der eigenen Praxis der Teilnehmer:innen und dem bearbeiteten Material in doppelter Art und Weise relevant wurde: Einerseits diente die Erfahrung mit und in der Praxis als Erfahrungspool, aus dem heraus Lesarten gebildet werden konnten, etwa, weil die Teilnehmer:innen an Szenen ihrer Praxis erinnert wurden und diese dann einbrachten. Die ‚Richtung‘ ging also zunächst von der Praxis zum Material. Andererseits führte die Auseinandersetzung mit dem Material dazu, dass i.d.R. nach einer Phase sehr textnaher Arbeit durch einzelne Teilnehmer:innen Impulse aus dem Material aufgegriffen und auf die eigene Praxis übertragen wurden, wodurch dann auch Diskussionen auf einer Metaebene entstanden. Die ‚Richtung‘ ging anschließend also vom Material zurück zur Praxis.

In einem Workshop setzten sich die Teilnehmer:innen mit dem oben zitierten kasuistischen Material auseinander. Die Gruppe bestand aus 15 Lehrkräften aus dem ganzen Bundesland, in dem der Workshop angeboten wurde und wies eine hohe Heterogenität hinsichtlich der Ausbildungen und Funktionen der Teilnehmer:innen auf: So nahmen Sonderpädagog:innen, Grundschul-, Gesamtschullehrkräfte und eine

Gymnasiallehrkraft teil. Einzelne der Teilnehmer:innen hatten eine Fachleitung in ihrer Schule inne oder waren in der inklusionsbezogenen Beratung tätig und eine Teilnehmerin war Schulleiterin einer Gesamtschule. Bereits mit der Interpretation der ersten Zeile war die gruppenbezogene Konstruktion von ‚Regelschüler:in‘ und ‚Förderschüler:in/Inklusionsschüler:in‘ Gegenstand der Lesartenbildung. Einzelne Teilnehmer:innen, insbesondere die sonderpädagogisch ausgebildeten, riefen dabei Situationen aus ihrer Praxis auf, in der sie von Kolleg:innen als Expert:innen für die Beschulung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf adressiert wurden. Somit standen Frage von Rollenverständnissen und Zuständigkeiten im Raum. Im Zusammenhang mit der Frage nach Zuständigkeiten wurde auch die Frage nach zeitlichen und personellen Ressourcen sowie deren Zuweisung und Verteilung diskutiert.

Der Nachvollzug der Art und Weise, wie sich die Situation im kasuistischen Material entfaltet, ist in der Fortbildung dann doppelt relevant: Erstens wird über die verschiedenen entwickelten Lesarten und Möglichkeiten für die Anschlüsse der je nächsten Sequenz die Komplexität der im kasuistischen Material abgebildeten Situation deutlich sichtbar. Darüber hinaus kann ganz unmittelbar die Erfahrung gemacht werden, dass jedem Handlungsproblem, das sich in der pädagogischen Praxis stellt, auf vielfältige Arten und Weisen begegnet werden kann und dass jede dieser Arten und Weisen zu einem anderen Verlauf der Situation führt. Diese Einsicht verweist darauf, dass es eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten gibt, aber keine ‚richtige‘ Lösung, die sich rezepthaft vermitteln ließe. Über die Beobachtung der Komplexität der Situation wird zugleich auch deren Kontingenz sichtbar: In der hier erwähnten Fortbildungsveranstaltung ließ sich dies zum Beispiel daran beobachten, dass in der übergeordneten Diskussion, die die Interpretation des kasuistischen Materials evozierte, seitens der Teilnehmer:innen diskutiert wurde, dass im Material eigentlich ganz grundsätzliche pädagogische Grundfragen und Problemstellungen verhandelt werden: Die Frage nach ‚besseren‘ und ‚schlechteren Leistungen‘ – sowie deren wechselseitige Hervorbringung – stellt sich nicht erst mit der Einführung der UN-BRK. Auch die im kasuistischen Material auftauchende Gruppenunterscheidung von ‚Regelschüler:in‘ und ‚Inklusionsschüler:in‘ wurde dahingehend zur Disposition gestellt, dass eine Teilnehmerin die Frage formulierte, was ‚Inklusionsschüler‘ eigentlich bedeute. Dies leitet zum zweiten Punkt über: Zweitens nämlich kann die Rekonstruktion der Komplexität der sich im kasuistischen Material abbildenden Situation als ‚Türöffner‘ begriffen werden, um ausgehend von der sequenzanalytischen Interpretation dann Aspekte zu thematisieren, die letztlich über das je vorliegende Material und auch über die Reichweite der Handlungsmacht der einzelnen Lehrkräfte hinaus relevant sind. Für das hier vorgestellte Beispiel bietet sich beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma und dessen spezifische Spielarten in inklusiven Settings an (siehe Abschnitt 2). Zwar lässt sich beispielsweise das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma nicht in einer Fortbildung auflösen, aber die Teilnehmer:innen können für dessen Wirkungsweise sensibilisiert werden, sodass sich potentiell ein anderer Umgang mit entsprechenden Situationen anbahnen kann. Im Idealfall können auch Schulentwicklungsprozesse angeregt (vgl.

Lau et al., 2021) und hierüber die Organisations- oder Steuerungsebene (vgl. hierzu Gasterstädt, 2019) in den Blick genommen werden.

4.2 Qualitative Evaluation des Professionalisierungsansatzes

Die Fortbildungsworkshops wurden qualitativ befragt, um einen Eindruck davon zu gewinnen, welche Prozesse bei den Teilnehmer:innen durch den Einsatz der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik ausgelöst werden (vgl. ausführlich hierzu sowie zum Folgenden: Lübeck & Lau, 2021). Im Nachgang zu den Fortbildungsworkshops wurden leitfadengestützte Interviews mit zwei bis drei Teilnehmer:innen der Fortbildungen geführt. Die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview wurde zu Beginn der Veranstaltung abgefragt. Die weiteren Teilnehmer:innen füllten während der Interviews einen Fragebogen aus. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die Ergebnisse der Interviews (vgl. Lübeck & Lau, 2021 zur Gesamtdarstellung der Evaluation). In der Auswertung der Interviews wurden mittels Strategien der qualitativen Inhaltsanalyse Argumentationsmusteranalysen erstellt (vgl. hierzu Heinrich, 2015; ausführlicher Heinrich, 2007, Kap. 9).

Das von mehreren Teilnehmer:innen der Fortbildung formulierte Potential der Arbeit mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik lässt sich exemplarisch an einer inhaltlich zentralen Interviewpassage aufzeigen:

„Also ich habe immer so bisschen, Angst ist zu doll, aber man ist immer’n bisschen aufgeregt, wenn es an so ’nen Workshop geht, weil man ja viel von sich preisgeben muss und auch mitarbeiten muss und also diese Methode, das ist mir total leicht gefallen, da mitzuarbeiten, weil [...] dadurch, dass es eben nicht persönlich um MICH geht, konnte man einfach immer was dazu sagen und das Beispielspiel war auch gut. Also und [...] es war sehr, sehr intensiv (WS5_1,9).“

Zunächst wird hier der Aspekt thematisiert, dass die methodische Gestaltung des Workshops insofern eine niedrigschwellige inhaltliche Auseinandersetzung ermöglicht, als die Interpretation den Fokus weg von den Interpretierenden hin auf das bearbeitete Material lenkt und es dadurch möglich wird, Lesarten zu entwickeln, ohne sich dabei als Person angreifbar zu machen. Darüber hinaus erscheint zentral, dass die Methode eine intensive und kleinschrittige Auseinandersetzung mit der im jeweiligen Material repräsentierten Situation ermöglicht. Als ein wesentlicher Kritikpunkt an der methodischen Gestaltung der Workshops wurden demgegenüber Bedenken hinsichtlich des benötigten Zeitaufwandes zur Interpretation eines Materials benannt.

Unsere Erfahrungen aus den Fortbildungsworkshops und die Ergebnisse der qualitativen Evaluation bildeten den Ausgangspunkt für konzeptionelle Überlegungen zu einer *längerfristigen schulinternen Lehrkräftefortbildung* (SchILf) zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Settings (vgl. Lau et al., 2021). Ein längerfristiges Format erscheint vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse zur Fortbildung von Lehrkräften gewinnbringend, da Einzelveranstaltungen kaum

längerfristig nachweisbare Wirkungen aufweisen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, 2019b). Die Bedeutung einer längerfristigen schulinternen Fortbildung schließt zudem an die Annahme eines interdependenten Verhältnisses von Professionalisierung und Schulentwicklung (vgl. u. a. Bastian, Combe & Reh, 2002; Plate, 2017) sowie den zentralen Stellenwert kontinuierlicher Reflexionsprozesse für die inklusive Schulentwicklung (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2016) an. In den konzeptionellen Überlegungen zu einer längerfristigen SchiLf zum reflexiven Umgang mit Leistung rücken wir die *Wie-Frage* ins Zentrum und loten die Potentiale der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik, z. B. für den Einstieg in die gemeinsame Arbeit an schulspezifischen Themen im Rahmen eines modularisierten Vorgehens, aus (vgl. ausführlich: Lau et al., 2021).

5. Ausblick

An die Ergebnisse aus dem Projekt ReLInk schließen sich Perspektiven sowohl für die Entwicklung der kasuistischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften als auch die darauf bezogene Forschung an: Ein zentraler Schritt, der über die Projektlaufzeit von ReLInk hinausgeht, wäre die Erprobung und damit verbundene Konkretisierung der konzeptionellen Überlegungen zu einer SchiLf auf Grundlage der sequenzanalytisch praxisreflexiven Kasuistik. Gleichzeitig stellen sich – bezogen auf die Einbindung der Fallarbeit in das Format einer längerfristigen SchiLf ebenso wie mit Blick auf fallorientierte Formate in der universitären Lehrer:innenbildung – die aktuell verstärkt diskutierten Fragen zum Potential und zu den Grenzen kasuistischer Ansätze zur Professionalisierung im Allgemeinen (vgl. Kunze, 2020, S. 687) und in Hinblick auf das Thema Inklusion im Besonderen (vgl. Fabel-Lamla et al., 2020). Hinsichtlich der in den kasuistischen Materialien auftauchenden Kategorien und institutionellen Dynamiken – wie der Gruppenkonstruktion von ‚Regelschüler:innen‘ und ‚Förderschüler:innen‘ – verdeutlichen auch unsere Erfahrungen aus der universitären Ausbildung auf das Potential einer Sensibilisierung z. B. bezogen auf das ‚Labeln‘ von Schüler:innen (vgl. Arndt, Becker, Köhler et al., 2021). Gleichzeitig besteht eine zentrale Herausforderung darin, im Rahmen der Fallarbeit in der Aus- bzw. Fortbildung diese Gruppenunterscheidungen nicht einfach zu reproduzieren und so reifizierend zu wirken (vgl. hierzu Gasterstädt & Urban, 2016), statt Transformationsprozesse über Irritation auszulösen. Letztlich steht die kasuistische Interpretation von Situationen aus der Praxis vor dem gleichen Dilemma wie die Praxis und deren Beforschung: Differenzkonstruktionen anzuerkennen und mindestens sprachlich bezeichnen zu müssen, um sich mit diesen Differenzkonstruktionen auseinandersetzen zu können (vgl. Hazibar & Mecheril, 2013). Hieran anknüpfend stellt sich die Frage für die Lehrer:innenbildungsforschung, wie dieser grundlegende Widerspruch in Formaten der Aus- und Fortbildung (reflexiv) bearbeitet werden kann.

Literatur

- Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019). Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 165–184). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.11>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Köhler, S.-M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Perspektiven von Schüler*innen auf das ‚Rausgehen‘ als gemeinsamer Reflexionsimpuls. Sitzungskonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 135–157. <https://doi.org/10.11576/hlz-4045>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt* 3(2). Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2019). „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 239–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 1–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4124>
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2020). Schule oder Wohlfahrtsverein? Positionierungen von Lehrkräften zur Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht am Beispiel der Frage der (Nicht-)Versetzung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575>
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, C. & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2018). Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462>
- Bräu, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207–222). Opladen: Budrich.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.6>
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:15764>
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inku-*

- sion, (2). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Dietrich, F. (2019). Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatisierung, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 195–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick: Wehle.
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66. Verfügbar unter: <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik/bisher-erschienen/inhalt-lesen/2016-1.html>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusionen“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071>
- Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertenpädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S.99–116). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 778–792. <https://doi.org/10.25656/01:15425>
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heinrich, M. & Klenner, D. (in Vorbereitung). Sequenzanalytische Praxisreflexion. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Heinzel, F. (2020). Falldarstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 700–705). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-084>
- Helsper, W. (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerberuflichkeit? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hummrich, M. & Budde, J. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(2), 165–175.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 2(1), 123–141. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 91–121). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-082>
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J. M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Lau, R., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021a). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021b). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen [Online-Supplement 1: Methodische Hinweise zur Besprechung des Materials]. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021c). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistung im Schulalltag [Online-Supplement 4: Fall (Kurzversion)]. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019a). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und*

- Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Seelze: Kallmeyer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019b). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld: wbv.
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer-Fortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Meister, N. & Hollstein, O. (2018). Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung* (S. 123–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167572
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Opladen: Budrich.
- Plate, E. (2017). Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 193–211). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabenstein, K., Gnauck, I. & Schäffer, M. (2019). Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 122–134. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.10>
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–689.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9>
- Sander, F. (2017). System-Ebenen klären, Komplexitätsreduktion vermeiden – Voraussetzungen für einen inklusiven Leistungsbegriff aus systemtheoretischer Sicht. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 65–71). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:15383>
- Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.). (2015). *Leistung*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657775989>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Stojanov, K. (2015). Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über die Bildungsgerechtigkeit. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 135–150). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657775989_006
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T. (2015a). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräü & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu Den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 223–234). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.18>
- Sturm, T. (2015b). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe I. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.),

- Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581–595). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.45>
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(2), 21–13. <https://doi.org/10.4119/HLZ-3256>
- Urban, M., Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M. & Werning, R. (2020). Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 81–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K. & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der Sekundarstufe. *WE_OS Jahrbuch*, 1(1), 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(3), 121–136.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Werning, R. & Riecke-Baulecke, T. (2018). Inklusive Schulentwicklung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 78–101). Seelze: Kallmeyer.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7>