



Wege inklusiver Schulentwicklung

Ein planspielbasiertes Seminarconcept

Sabrina Rutter^{1,*}, Julia Niemann¹ & Kathrin Racherbäumer¹

¹ Universität Duisburg-Essen

* Kontakt: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universitätsstr. 2, 45141 Essen
sabrina.rutter@uni-due.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag bietet Dozierenden in der Lehrer_innenbildung eine hochschuldidaktische Anregung, im Rahmen eines Planspiels das komplexe Themenfeld inklusive Schulentwicklung zu beleuchten. Ausgehend davon, dass Planspiele einen Beitrag zur nachhaltigen, anwendungsbezogenen Wissensvermittlung leisten (Klippert, 2008), werden seit dem Sommersemester 2018 Lehramtsstudierende im Master der Universität Duisburg-Essen (UDE) im bildungswissenschaftlichen Wahlpflichtgebiet „Schulqualität und Schulentwicklung“ motiviert, sich in einem realitätsnahen Szenario mit verschiedenen Aspekten inklusiver Schulentwicklung auseinanderzusetzen. So übernehmen während eines dreitägigen Planspiels jeweils bis zu 50 Lehramtsstudierende in drei Lehrveranstaltungen (N=150 pro Semester) die Rollen von Steuergruppenmitgliedern von fünf Schulen in sozial deprivierter Lage. Mithilfe von fiktiven Fallbeschreibungen der einzelschulischen Ausgangssituation sowie simulierten Daten arbeiten die Steuergruppen an spezifischen Herausforderungen für die Einzelschule, identifizieren eigene Schulentwicklungsziele und führen diese einer Planung mit der Zielvorstellung einer inklusiven Schule zu. Möglichkeitsräume für die Ausbildung einer inklusionssensiblen Grundhaltung werden zum einen durch die Planspielmethode und inhaltliche Schwerpunktsetzung selbst eröffnet. Zum anderen bieten erfahrungsorientierte Übungen sowie ein seminarbegleitendes Lerntagebuch Anlässe zur Reflexion. Überdies tragen Impulsvorträge, die Bearbeitung von Arbeitsmaterialien sowie das Selbststudium einschlägiger Literatur zum Wissensaufbau bzw. zur Wissensvertiefung in dem Bereich inklusive Schulentwicklung bei. Aus den Lerntagebüchern geht hervor, dass erste Reflexionsprozesse in Bezug auf eine inklusive Schulentwicklung auf den Ebenen Wissen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angestoßen werden. Die Studierenden schätzen überdies den realitätsnahen Praxisbezug und systemischen Blick auf Schule sowie die Methodenvielfalt als Impuls für ihren eigenen Unterricht.

Schlagwörter: Inklusion, inklusive Schulentwicklung, Seminarconcept, Planspiel



1 Einleitung

Die Universität Duisburg-Essen (UDE) ist in der Metropolenregion Rhein-Ruhr einer der größten Standorte der Lehrer_innenbildung: Jedes Wintersemester nehmen ca. 1.650 von insgesamt über 8.000 Lehramtsstudierenden ein Lehramtsstudium an der UDE auf. Die angehenden Lehrkräfte werden für das Lehramt an Grund-, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, Gymnasien und Berufskollegs ausgebildet. Fragen der inklusiven Bildung und die Vorbereitung auf den professionellen Umgang mit einer vielfältigen Schüler_innenschaft in allen Schulformen stellen hierbei gemäß des Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (LABG) verpflichtende Studieninhalte dar. Grundlage für die Umsetzung einer inklusionssensiblen Lehrer_innenbildung ist die umfassende Diversity-Strategie zur Qualitätssicherung und Entwicklung der Lehre an der UDE (UDE, 2015a, 2015b, 2013). Hierzu gehört ein weites Inklusionsverständnis, das Behinderung als soziale Kategorie versteht und alle Formen von gesellschaftlicher Ausgrenzung einbezieht (Kiuppis, 2014). Eine Profillinie der Lehrer_innenbildung liegt im Bereich „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“; in diesem Kontext gibt es bereits zahlreiche, auf Inklusion bezogene Lehrangebote in den Bildungswissenschaften, zu Mehrsprachigkeit und Sprach(en)bildung sowie in den Fachdidaktiken (UDE, 2018). Mit dem fakultätsübergreifenden Projektzusammenschluss „Professionalisierung für Vielfalt (ProViel)“, der im Rahmen der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird, wird darüber hinaus seit 2014 die systematische Weiterentwicklung des Schwerpunktes „Vielfalt und Inklusion“ in Lehre und Forschung an der Universität Duisburg-Essen unterstützt.

An diese Expertise schließt die Lehrveranstaltung zum Thema inklusive Schulentwicklung in dem bildungswissenschaftlichen Wahlpflichtgebiet „Schulqualität und Schulentwicklung“ für Lehramtsstudierende an. Die Autorinnen dieses Beitrags haben ein Planspiel entworfen, um die Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen einer inklusiven Schulentwicklung möglichst anwendungsbezogen zu betrachten. Das Planspiel ist für drei aufeinanderfolgende Tage konzipiert und kann mit bis zu 50 Teilnehmenden realisiert werden. Im Folgenden werden die Lerninhalte und Lernziele sowie der Ablauf des Planspiels erläutert. Hierauf wird ein Einblick in die Erfahrungen der Teilnehmenden gegeben. Zudem wird exemplarisches didaktisches Material für die Durchführung des Planspiels als Online-Supplements bereitgestellt.

2 Inklusive Schulentwicklung: fachliche und theoretische Verortung

Das Seminar verknüpft zwei zentrale, aktuelle Themenkomplexe der Lehrer_innenbildung: Inklusion und Schulentwicklung. Wesentliche Elemente beider Themenfelder werden nachkommend kurz abgebildet.

2.1 Schulische Inklusion

Spätestens seit der Ratifizierung des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention)* in Deutschland im Jahr 2009 ist die Entwicklung einer inklusiven Schule ein zentrales Thema in der Bildungspolitik. So sind die allgemeinbildenden Schulen gemäß Art. 24, Abs. 2 der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet, Ausgrenzung und Diskriminierung zu vermeiden und allen Schüler_innen einen gleichberechtigten Zugang zu einem einbeziehenden und hochwertigen Unterricht zu ermöglichen. Die Entwicklungsarbeit, die seitdem stattgefunden hat, sieht hierbei in den einzelnen Bundesländern

Deutschlands sehr unterschiedlich aus. Und wenngleich durch die UN-Behindertenrechtskonvention ein verbindlicher Rechtsanspruch auf eine inklusive Beschulung besteht, besucht weiterhin ein hoher Anteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen¹ eine Förderschule (Klemm, 2018).

2.1.1 Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Inklusion ist ein komplexes Konzept, und es gibt unterschiedliche Dimensionen des Inklusionsdiskurses (Werning, 2014). Entgegen einem engen Inklusionsverständnis, das einzig die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen auf gesellschaftliche Teilhabe fokussiert, zielt eine weite, intersektionale Perspektive darauf ab, „Situationen bestimmter marginalisierter Minderheiten als besondere hervorzuheben – also auch jene von Menschen mit Behinderungen, aber eben nicht nur diese“ (Kiuppis, 2014, S. 33). Schulische Inklusion geht damit über Fragen nach der Förderung von Schüler_innen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen hinaus und setzt sich grundsätzlich mit dem Umgang mit Vielfalt auseinander. Damit rücken Prozesse der Exklusion aufgrund von weiteren bildungsrelevanten Differenzkategorien wie Geschlecht, Alter, Milieu, Sprache etc. in den Vordergrund (Werning, 2014). Die Maximierung von Partizipation und die gleichzeitige Minimierung von Ausgrenzung und Diskriminierung, insbesondere gegenüber marginalisierten Gruppen, stellen in diesem Sinne ein wesentliches Kennzeichen eines inklusiven Bildungssystems dar (Werning & Lütje-Klose, 2012) und begründen sich letztlich aus dem Postulat einer universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee (Budde & Hummrich, 2015).

2.1.2 Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion

Internationale wie nationale Untersuchungen verweisen darauf, dass neben einzelschulischen Ressourcen die Einstellungen von Lehrkräften wesentlich zum Gelingen schulischer Inklusion beitragen (u.a. Gronostaj, Kretschmann, Westphal & Vock, 2015; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Gebhardt et al., 2011). Konzeptionell werden in der Forschung die kognitive Komponente (Gedanken und Überzeugungen), die affektive Komponente (emotionale Reaktionen) und die verhaltensbezogene Komponente (offen gezeigtes Verhalten und Verhaltensintention) von Einstellungen unterschieden (Eagly & Chaiken, 1993). Der sozialpsychologischen *theory of reasoned action* (Ajzen & Fishbein, 1980) bzw. ihrer Weiterentwicklung, der *theory of planned behavior* (Ajzen, 1991), folgend kann eine Verhaltensintention als wichtigster Prädiktor für das tatsächliche Verhalten angesehen werden. Auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft gilt es, Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung als Teilaspekte von Einstellungen mit Blick auf Behinderungen bzw. sonderpädagogische Förderbedarfe zu reflektieren und ggfs. zu überwinden. Anknüpfend an ein weites Inklusionsverständnis gerät darüber hinaus insbesondere die Reflexion von Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, von institutioneller Diskriminierung sowie von Auswirkungen ungleicher Sozialisationsbedingungen und kritischer Lebensereignisse auf den Schulkontext, in den Fokus (Werning, 2014).

Studien, die die Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zu Inklusion untersucht haben, kommen zu dem Ergebnis, dass die zukünftigen Lehrer_innen stärker an die positiven Effekte einer gemeinsamen Beschulung für Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen glauben als Lehrkräfte, die bereits im Beruf stehen (Lambe & Bones, 2006; Burke & Sutherland, 2004). Zugleich wird sichtbar, dass es Unterschiede in den Einstellungen zu spezifischen Förderschwerpunkten gibt. Während die Inklusion von Schüler_innen mit körperlicher Behinderung positiv gesehen wird,

¹ In der schulischen Arbeit wird statt des Begriffs Behinderung vorwiegend der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf verwendet.

wird die Inklusion von Schüler_innen mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen weniger positiv beurteilt. Zur Inklusion von Schüler_innen mit einer geistigen Behinderung sind die Einstellungen noch etwas negativer. Am negativsten wird jedoch die gemeinsame Beschulung von Schüler_innen beurteilt, denen Verhaltensauffälligkeiten zugeschrieben werden (Schwab & Seifert, 2015; de Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011; Avramidis & Norwich, 2002). Dieser Befund scheint mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, also den wahrgenommenen Fähigkeiten, Inklusion in der Schule umzusetzen, im Zusammenhang zu stehen. So fühlen sich Lehramtsstudierende und Lehrkräfte oftmals nicht ausreichend auf den professionellen Umgang mit Schüler_innen mit vermeintlichen Verhaltensauffälligkeiten vorbereitet (Schwab & Seifert, 2015).

2.2 (Inklusive) Schulentwicklung

Das Thema Schulentwicklung ist grundsätzlich in den Kompetenzbereich Innovieren einzuordnen, der von der Kultusministerkonferenz (KMK) als zentraler Bestandteil der Standards für die Lehrer_innenbildung benannt wurde. Bei diesem Kompetenzbereich geht es um die fortwährende Professionalisierung der Lehrkräfte, die an drei Kompetenzen festgemacht werden kann: Lehrkräfte sollen sich zum einen der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst sein und ihn als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung verstehen. Zum anderen sollen Lehrkräfte den Lehrberuf als ständigen Lernprozess begreifen und sich darüber hinaus an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben beteiligen (KMK, 2004). Der professionelle Umgang mit Inklusion stellt der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) zufolge überdies eine allgemeine Anforderung an die Lehrer_innenbildung dar; so müssen alle Lehrkräfte „so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähig allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule [...] entwickeln können.“ (HRK & KMK, 2015, S. 3)

2.2.1 Schulentwicklung als Zusammenspiel von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung

Das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung legt den Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen und geht davon aus, dass diese gegenüber der Systementwicklung Vorrang hat (Rolff, 2016). Die einzelschulische Entwicklung bewegt sich nach dem Schulentwicklungsmodell von Rolff (2010) auf drei ineinandergreifenden Ebenen: Im Sinne der *Organisationsentwicklung* wird die Schule im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst von innen heraus weiterentwickelt und umfasst bspw. das Schulprogramm, die Schulkultur und die Teamentwicklung. Die *Unterrichtsentwicklung* beinhaltet didaktische Fragen des Unterrichts und unterrichtsübergreifende Themen wie z.B. schulische Leistungsbeurteilungen. Die *Personalentwicklung* meint die Personalfortbildung, -führung und -förderung. Hierzu gehören etwa kollegiale Hospitationen, Feedback an Lehrkräfte und Jahresgespräche (Rolff, 2010).

Unter Berücksichtigung dieser drei Ebenen zielt eine inklusive Schulentwicklung darauf ab, alle Kinder und Jugendlichen aufzunehmen und optimal zu fördern. Hierbei sollen die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Schüler_innen anerkannt und durch angemessene Vorkehrungen im Unterricht und im Schulleben berücksichtigt werden. Demzufolge wird die Frage der Inklusion nicht an den Schüler_innen, sondern an der Institution festgemacht (Werning, 2014). Im internationalen Bereich hat sich der *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) als Instrument für die Weiterentwicklung zur inklusiven Schule etabliert. Boban und Hinz (2003) haben für den deutschsprachigen Raum eine überarbeitete Version vorgelegt. Im Zentrum des Index steht eine Sammlung von Materialien, die Schulen in einem Selbstevaluationsprozess von fünf Stufen bei der Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken unterstützen soll. Der Index

ist nicht als Test oder als Pflichtkurs zu verstehen, sondern bietet vielmehr eine Systematik, die Schulen eine intensive Auseinandersetzung mit der aktuellen, spezifischen Situation ermöglicht und dabei hilft, weitere Schritte in Richtung inklusive Schule zu erarbeiten (Boban & Hinz, 2003; siehe auch Kap. 2.2.3).

Darüber hinaus gibt der *Referenzrahmen Schulqualität NRW*, herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), Auskunft darüber, was unter Qualität in der Bildung zu verstehen ist, um so Lehrkräften und Schulleitung eine gemeinsame Orientierung für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule zu bieten. Im Mittelpunkt des Referenzrahmens stehen die Wertschätzung von Vielfalt und die individuelle Förderung mit der Zielvorstellung einer inklusiven Schule. Anhand von fünf Inhaltsbereichen, denen zur Strukturierung und Akzentuierung 36 inhaltliche Dimensionen zugeordnet sind, zeigt der Referenzrahmen mögliche Entwicklungsrichtungen auf und dient der Vergewisserung über die anzustrebenden Ziele und das bereits Erreichte. Ferner bildet der Referenzrahmen die Grundlage für die Qualitätsanalyse der Schulaufsicht, die als Verfahren der externen Evaluation einzelschulischer Entwicklungsprozesse ihre Beobachtungsinstrumente und Kriterien an den Qualitätsaussagen ausrichtet (MSB, 2015; siehe auch Kap. 2.2.3).

2.2.2 Steuergruppen und externe Begleitung

Um eine nachhaltige schulische Weiterentwicklung zu gewährleisten, gründen Schulentwicklungsprozesse im deutschsprachigen Raum seit Ende der 1980er-Jahre zumeist auf der Einrichtung von *Steuergruppen* (Rolff, 2016). Eine Steuergruppe setzt sich aus der Schulleitung, unterschiedlichen Fachvertreter_innen, möglichst eine Vertretung der Eltern- und Schüler_innenschaft und ggfs. Vertreter_innen des Ganztages zusammen. Aufgabe der Steuergruppe ist die Bestandsaufnahme, Initiierung, Koordinierung, Steuerung und Evaluierung der schulischen Entwicklungsprozesse (Giese & Haufe, 2005). Dieses weite Aufgabenspektrum kann nicht von Anfang an und auch nicht gleichzeitig wahrgenommen werden. Um eine Überforderung zu vermeiden, sollten folgende Voraussetzungen für die Arbeit von Steuergruppen gelten: klare Definition und zeitliche Befristung des Arbeitsauftrags, Freiwilligkeit der Mitarbeit, Repräsentanz der wichtigsten schulischen Gruppen, Transparenz der Arbeit gegenüber dem Kollegium und anderen schulischen Akteuren, Übernahme von Verantwortung durch alle Beteiligten und ein geklärtes Verhältnis zur Schulleitung. Da die Arbeit von Steuergruppen nicht hierarchisch, sondern über Aushandlungsprozesse und in Abstimmung mit dem Kollegium und anderen an Schule Beteiligten erfolgt, ist es wichtig, Akteur_innen mit unterschiedlichen Einstellungen und verschiedener Expertise in die Steuergruppe einzubeziehen, um eine größtmögliche Akzeptanz aller Schulakteure zu erzeugen (Berkemeyer & Feldhoff, 2010). Der Schulleitung, deren Mitarbeit in der Steuergruppe angesichts der Gesamtverantwortung unabdingbar ist, kommt hier die Aufgabe zu, Steuergruppen als Strukturelement von Schulentwicklung grundzulegen und die Rolle und Funktion der einzelnen Steuergruppenmitglieder möglichst klar zu konturieren (Rolff, 2016). Sind Akzeptanz und Rollenklarheit der Steuergruppe im Kollegium gegeben, kann nachgewiesen werden, dass Steuergruppen in ihrem Handeln eine positive Wirkung auf die Qualitätsentwicklung in der Schule haben (u.a. Berkemeyer & Holtappels, 2007; Feldhoff & Rolff, 2008).

Aufgrund der Vielschichtigkeit der Aufgaben der Steuergruppe und der möglichen anfänglichen Entscheidungs- und Handlungsunsicherheit gewinnt eine *externe Begleitung*, insbesondere in der Phase der Einrichtung einer Steuergruppe und der Initiierung von Entwicklungsprozessen, zunehmend an Bedeutung (Arnold & Reese, 2010). Die Unterstützungsformen der externen Begleitung sind vielfältig: Etwa fördert die externe Begleitung durch geeignete Interventionen und Methoden die Reflexion der Steuergruppe und vermittelt der Schulleitung und dem Kollegium die Arbeitsvoraussetzungen und die Arbeitsweise von Steuergruppen (Rolff, 2016). Darüber hinaus moderiert die

externe Begleitung die ersten Sitzungen, unterstützt im Rahmen von Fortbildungen dabei, fehlende oder unzureichend vorhandene organisationale Strukturen sowie Wissen und Kompetenzen der Steuergruppenmitglieder aufzubauen, und steht als Moderator_in bei Fragen und Konflikten zur Verfügung. Zudem hilft sie bei der Aufstellung von Handlungsprogrammen (Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 2011). Die externe Begleitung nimmt hierbei die ganze Schule in den Blick und findet demnach als organisationale Beratung statt. Anbieter der Prozessbegleitung sind verschiedene professionelle Einrichtungen und Personengruppen wie bspw. der schulpsychologische Dienst, freiberufliche Berater_innen und die Schulaufsicht. Welche Art der Begleitung hinzugezogen wird, hängt davon ab, welche Funktionen und Aufgaben der Einsatz einer externen Begleitung erfüllen soll (Dederling, 2017).

2.2.3 Datengestützte Schulentwicklung

Der derzeitige Diskurs um Strategien der Schulentwicklung zeichnet sich insbesondere durch die Betonung der Berücksichtigung einzelschulspezifischer Kontextbedingungen sowie einer systematischen *Evidenzorientierung* aus (Rolff, 2016). Durch die Beteiligung Deutschlands an internationalen Vergleichsstudien wie „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS), „Programme for International Student Assessment“ (PISA) und der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) handelt es sich zumeist um querschnittliches, aggregiertes, quantitatives und oft output-orientiertes Datenmaterial. Auf nationaler Ebene sind flächendeckende Leistungsüberprüfungen wie etwa die Vergleichsarbeiten der Jahrgangsstufe 3 in Nordrhein-Westfalen (VERA) oder das Zentralabitur zu nennen, die schul-, klassen- und individuumsbezogene Rückmeldungen über spezifische Kompetenzen von Schüler_innen erlauben (Alt-richter, 2010). Die Anschlussfähigkeit von solchen Daten zur Initiierung von Schulentwicklungsprozessen für schulische Akteur_innen ist bereits vielfach thematisiert und problematisiert worden (u.a. Bremm, Eiden, Neumann, Webs, van Ackeren & Holtapfels, 2017; Kolbe, 2010; Maier, 2007). Mit Blick auf die vorherrschende Struktur externer Evaluation im schulischen System wird diesbezüglich besprochen, dass aufgrund von Differenzen zwischen dem im schulpraktischen Professionalitätsdiskurs dominanten Bezug auf den Einzelfall auf der einen Seite und aggregierten Datenbeständen auf der anderen Seite Übersetzungsschwierigkeiten für die einzelne Lehrkraft entstehen können. So können Daten, die auf einem hohen Aggregatniveau für die Bildungsadministration Steuerungswissen beinhalten, auf der Individualebene als wenig aussagekräftig wahrgenommen werden, da ihnen die „kulturelle Bedeutsamkeit“ (Heinrich, 2013, S. 188) bezogen auf den jeweils spezifischen Kontext in der Einzelschule fehlt.

Die bereits erwähnte *Qualitätsanalyse* der Schulaufsicht stellt ebenfalls ein Verfahren der externen Evaluation dar, allerdings auf Einzelschulebene bzw. unter Einbezug einzelspezifischer Kontextbedingungen. Die Qualitätsanalyse stützt sich auf Daten, die anhand unterschiedlicher Instrumente (z.B. Dokumentenanalysen, standardisierte schriftliche und mündliche Befragungen, Unterrichtsbeobachtungen und Schulbegehung) erhoben wurden. Die Ergebnisse der externen Evaluation, in denen Stärken und Schwächen der Schule identifiziert werden, werden der Einzelschule, der zuständigen Schulaufsicht und ggfs. der Öffentlichkeit zurückgemeldet (MSB, 2015).

Ein Instrument für die interne selbstgesteuerte Evaluation, welches die Kulturen, Strukturen, Praktiken von schulischer Inklusion in den Blick nimmt, ist der oben genannte *Index für Inklusion*. Das Instrument eignet sich für die umfassende schulische Bestandsaufnahme und ist darauf ausgerichtet, Entwicklungsprozesse abzuleiten. Hierzu gehören neben Schlüsselkonzepten, die in die Reflexion über inklusive Schulentwicklung einführen, auch Fragebögen für unterschiedliche Zielgruppen, die zur Unterstützung des Entwicklungsprozesses herangezogen werden können (Boban & Hinz, 2003).

Eine weitere Ergänzung zur datengestützten Schulentwicklung bietet eine qualitative, fallorientierte Einzelschulforschung (z.B. in Form von nicht standardisierten Gruppendiskussionen, Einzelinterviews, Unterrichtsbeobachtungen), die Aufschluss über die Genese und Wirkung einzelschulspezifischer (latenter) Sinnstrukturen geben kann, die in quantitativen Studien nicht in den Blick geraten bzw. zu messen sind (u.a. Idel, 2010; Helsper, 2008; Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001). Die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen, die den schulischen Akteuren nicht reflexiv zugänglich sind, kann wiederum im Rahmen von Innovations- und Entwicklungsprozessen der Schulentwicklung einen zentralen Ausgangspunkt für die Herstellung von Anschlussfähigkeit und Adaptivität darstellen (Herrmann, 2017).

Da Schulentwicklungsprozesse und ihre Erforschung auf Veränderungen in Schulen abzielen und damit notwendigerweise einer zeitlichen Dimension unterliegen, bedarf es ferner Längsschnittdaten. Aufgrund der hohen Anforderungen an das Forschungsdesign finden sich jedoch aktuell nur wenige längsschnittlich angelegte Untersuchungen (bspw. Berkemeyer, Bos, Manitus & Müthing, 2008; Holtappels, Klemm & Rolff, 2008; Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007).

Untersuchungen zur evidenzbasierten Schulentwicklung weisen wiederholt auf Lücken zwischen vielfältigen zur Verfügung stehenden Daten, ihrer Rezeption und Analyse sowie ihrer tatsächlichen Einbindung in Schulentwicklungsentscheidungen hin. Allein die Verfügbarkeit von Daten beeinflusst die Schulentwicklungsentscheidungen nicht (Rousseau, 2006). Vielmehr scheint ein entscheidender Einflussfaktor für die Überführung von datengestützten Wissensbeständen in professionelles Handeln die intensive Auseinandersetzung und Rekontextualisierung von Daten auf Einzelschulebene zu sein (Fend, 2006). Auf dieser Grundlage können Interventionen zur Entwicklung und Verbesserung schulischer Praxis zwischen professionellen Schulentwickler_innen und schulischen Akteur_innen ausgehandelt werden (Mintrop, 2016).

2.2.4 Schulprogrammarbeit

Entwicklungsprozesse qualitätsorientiert zu gestalten, ist im Zuge erhöhter Gestaltungsautonomie und Selbststeuerung der Einzelschulen eine große Herausforderung. In diesem Zusammenhang erlangt das *Schulprogramm* als Entwicklungsinstrument für die Schule einerseits und als Steuerungsinstrument der Systemebene andererseits seit den 1990er-Jahren zunehmend eine zentrale Rolle. So stellt ein Schulprogramm ein internes Arbeitspapier zur systematischen Planung und Umsetzung von einzelschulischer Entwicklungsarbeit dar. Zugleich werden interne Analysen, Vereinbarungen und Zielsetzungen sowie der Entwicklungsstand und -verlauf nach außen transparent, bewertbar und kontrollierbar gemacht. Demnach legt eine Schule mit dem Schulprogramm Rechenschaft über ihre Entwicklungsarbeit gegenüber Schulaufsicht, Schulträgern und Schulmitgliedern ab. In mehreren Bundesländern ist die Entwicklung eines Schulprogramms verpflichtend (Holtappels, 2010).

Das Schulprogramm ist Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses, der gemeinsamen Verantwortung und der planvollen Gestaltung aller an Schule Beteiligten. Die Erarbeitung eines Schulprogramms setzt Konsens zwischen den verschiedenen schulischen Gruppen hinsichtlich der pädagogischen Grundorientierungen und Gestaltungsformen voraus und ist somit Ergebnis eines gemeinsamen Diskussions-, Planungs- und Erarbeitungsprozesses. Die erarbeiteten Vereinbarungen im Schulprogramm bieten zugleich einen verbindlichen Rahmen für alle Schulmitglieder (Rolff, 2016).

Zur Schulprogrammarbeit gehören die Bestandsanalyse der schulischen Aktivitäten und einzelschulspezifischen Rahmenbedingungen, darauf aufbauend die Festsetzung von Entwicklungszielen bzw. -schwerpunkten, die Ausarbeitung einer gemeinsamen Vision mit pädagogischen Leitideen sowie die Darlegung einer konkreten Zeit- und Maßnahmenplanung inklusive Überlegungen zu Verfahren der Evaluation. Grundsätzlich ist die Schulprogrammarbeit langfristig anzulegen und wird kontinuierlich fortgesetzt;

Schulprogramme bleiben inhaltlich und zeitlich begrenzte Arbeitsprogramme. Ein Schulprogramm muss hierbei nicht zwangsläufig in schriftlicher Form existieren; es erlangt aber in der Regel dadurch erst die notwendige Konkretisierung, Transparenz und Verbindlichkeit (Holtappels, 2010).

Erste Forschungsergebnisse zur Schulprogrammarbeit zeigen, dass das bloße Vorhandensein eines (schriftlichen) Schulprogramms nicht als valider Indikator für Schulentwicklung angesehen werden kann. Die Schulprogrammarbeit scheint erst dann effektiv zu sein, wenn sie durch eine Steuergruppe professionell vorbereitet und koordiniert sowie durch eine hohe Partizipation und Akzeptanz im Kollegium getragen wird (Holtappels, 2004). Bedeutsame Faktoren für das Gelingen der Schulprogrammarbeit sind darüber hinaus erste sichtbare Auswirkungen der Schulprogrammarbeit bereits während der Erarbeitung, die Innovationsbereitschaft der Schulleitung und des Kollegiums sowie die Unterstützung von außen (Kanders, 2002).

3 Planspielbasiertes Seminar-konzept: didaktisch-methodische Verortung

Die inklusive Schulentwicklung stellt eine anspruchsvolle Aufgabe für alle schulischen Akteure dar, bei der es keine schematisierten Lösungen gibt. Durch eine vereinfachte Simulation der Realität bieten Planspiele hierbei einen möglichst realistischen und praxisbezogenen Einblick in Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen, die mit der inklusiven Schulentwicklung verbunden sind. Ausgangspunkt des vorliegenden Planspiels ist das konstruierte Zusammentreffen von Steuergruppenmitgliedern von fünf Schulen in sozial deprivierter Lage. Die Arbeit in diesen Schulen gilt als besonders herausfordernd, aber im Hinblick auf die Förderung marginalisierter Schüler_innen zugleich als besonders relevant, um Bildungsungleichheit zu reduzieren (Bremm, Racherbäumer & van Ackeren, 2017). Auf der Grundlage von fiktiven Fallbeschreibungen der einzelschulischen Ausgangssituation und simulierten schulintern generierten Daten übernehmen die Lehramtsstudierenden die Rollen von Steuergruppenmitgliedern und arbeiten an einzelschulspezifischen, anspruchsvollen Aufgaben im Kontext von Inklusion.

Planspiele stellen ko-konstruktive Lehr-Lernformate dar, die nicht nur durchgängige Anwesenheit, sondern auch aktive Teilnahme erfordern. Mit ihnen eröffnen sich breit gefächerte Lernmöglichkeiten in methodischer, kommunikativer und sozialer Hinsicht (Klippert, 2008). Entscheidendes Merkmal von Planspielen ist, dass die Teilnehmenden in hohem Maße eigenverantwortlich und selbstständig arbeiten und lernen. Damit dies gelingen kann, stellt die Planspielleitung die Rahmenbedingungen, fungiert auf den Ebenen der Moderation, Beratung und Begleitung und fördert das Selbstmanagement der Teilnehmenden (Klippert, 2008). Im vorliegenden Planspiel übernimmt die Seminarleitung angesichts ähnlicher Funktionen und Aufgaben zugleich die Rolle einer externen Schulentwicklungsbegleitung. So bestehen die Aufgaben bei beiden Rollen darin, den Studierenden bzw. den Steuergruppenmitgliedern Anregungen für eine inklusive Schulentwicklung zu geben und sie zu befähigen, diese selbst zu planen. Da den verschiedenen Schulentwicklungselementen (mit unterschiedlichen Charakteristika, Aufgaben, Zielen, Zeithorizonten, Beteiligten und Beteiligungsformen) aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens des Planspiels nicht umfänglich Rechnung getragen werden kann, unterstützt die Planspielleitung die Studierenden bei der Entwicklung und Festlegung von Lösungsstrategien.

Bei Planspielen geht es insbesondere darum, das gegenseitige Verständnis von Einstellungen und Handlungen verschiedener Personen zu erhöhen. Planspiele zielen hierbei weniger auf konvergentes, sondern vielmehr auf divergentes Denken, das Aushandlungen notwendig macht und zu kreativen und innovativen Handlungsansätzen und Vorgehensweisen führen kann. Durch den Einsatz vielfältiger Methoden ermöglichen

Planspiele ein mehrschichtiges und praxisorientiertes Lernen (Klippert, 2008). So umfasst auch das vorliegende Planspiel eine große Auswahl an Methoden wie bspw. Impulsvorträge, eigenständiges Recherchieren, die Bearbeitung von Arbeitsmaterialien, die Gestaltung von Plakaten und Präsentationen sowie erfahrungsorientierte Übungen für die Entwicklung einer inklusionssensiblen und vielfaltsbewussten Haltung (Bachmann, 2013; Reindlmeier, 2010). Die Studierenden lernen darüber hinaus das Planspiel selbst als eine Methode kennen, um Wissen nachhaltig und anwendungsbezogen aufzubauen (Klippert, 2008).

Weitere Lernziele, die mit dem Planspiel erreicht werden sollen, orientieren sich an den oben vorgestellten Themenkomplexen Inklusion und Schulentwicklung. So sollen die Lehramtsstudierenden zentrale Dimensionen des Inklusionsdiskurses sowie Forschungsergebnisse für den Schulbereich betrachten. Im Laufe der Lehrveranstaltung sollen die Studierenden grundsätzlich ein weites Inklusionsverständnis entwickeln. Vor dem Hintergrund, dass Studien belegen, dass Lehramtsstudierende und Lehrkräfte insbesondere der Inklusion von Schüler_innen mit scheinbaren Verhaltensauffälligkeiten skeptisch gegenüberstehen, sollen nicht nur die Einstellungen der Studierenden zu Inklusion und Vielfalt aufgerufen und reflektiert, sondern auch handlungsrelevantes Wissen zu vermeintlich verhaltensauffälligen Schüler_innen erarbeitet werden, um so die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf schulische Inklusion zu fördern (vgl. Kap. 2.1).

Die Studierenden sollen theoretisches Wissen zu zentralen Linien der (inklusive) Schulentwicklungsforschung sowie zu gängigen Instrumenten der Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule erlangen und ihre Einsatzmöglichkeiten und Wirkungen einschätzen können. Durch die interaktive Arbeit in einer fiktiven Steuergruppe im Hinblick auf das Leitbild und das Schulprogramm sollen die Lehramtsstudierenden am Ende der Veranstaltung um die Bedeutsamkeit solcher Strukturen und Instrumente für (inklusive) Schulentwicklungsprozesse wissen sowie Wechselwirkungen bei der Erarbeitung und Reflexion von Strategien und Maßnahmen der (inklusive) Schulentwicklung erkennen und bewerten können. Ferner soll die Rollenübernahme von Steuergruppenmitgliedern zur Perspektiverweiterung der Studierenden beitragen (vgl. Kap. 2.2).

Im Hinblick darauf, dass die vielfältigen zur Verfügung stehenden Daten häufig nicht in Schulentwicklungsentscheidungen eingebunden werden und bei der Schulleitung und dem Kollegium Schwierigkeiten bei der Übertragung auf der Einzelschulebene entstehen können, sollen die Studierenden fiktive empirische Daten zur einzelschulspezifischen Schulqualität, die ein Steuerungshandeln erfordern, analysieren, interpretieren, rekontextualisieren und darauf aufbauend eigene Schlussfolgerungen für eine inklusive Schulentwicklung ziehen. Das Lernziel besteht darin, dass sich die Studierenden intensiv mit ausgewählten empirischen Daten zur Schulqualität auseinandersetzen und eine Lösung herbeiführen (vgl. Kap. 2.2.3).

Um zu den oben genannten Lernzielen zu gelangen bzw. die Kompetenzen aufzubauen, führen die Studierenden des Weiteren begleitend zur Lehrveranstaltung ein Lerntagebuch. Das Lerntagebuch hat zum Ziel, dass die Studierenden ihren Lernprozess und ggfs. auch darüber hinausgehenden Lernbedarf dokumentieren und kritisch einschätzen. Dabei reflektieren sie eigenhändig ausgewählte Arbeitsphasen und Arbeitsergebnisse mit Blick auf ihre Bedeutsamkeit für ihre individuelle Professionsentwicklung.

Für das Selbststudium flankiert ein Moodle-Kursraum die Lehrveranstaltung. Dort ist einschlägige Literatur zu Inklusion und Schulentwicklung sowie zur Methode des Planspiels hinterlegt. Während der Planspielphase werden die Impulsvorträge und die schriftlichen Ergebnisse von Gruppenarbeitsphasen in den Kursraum geladen, um auf Materialien für das Lerntagebuch zurückgreifen zu können. Am Schluss der Lehrveranstaltung ergibt sich ein umfassendes Lernpaket zur Wissensvertiefung und Nachbereitung.

4 Rahmenbedingungen und Durchführungshinweise

Das Planspiel zum Thema inklusive Schulentwicklung richtet sich an Lehramtsstudierende im Master, die mindestens eine Praxisphase absolviert haben und somit neben theoretischen Wissen zu schulischer Inklusion auch praktische Erfahrungen im Unterrichten mitbringen.

Das Planspiel ist als dreitägiges Blockseminar (zzgl. Vorbereitungstreffen) konzipiert, um der Identifikation mit den Rollen und den Schulentwicklungszielen ausreichend Raum zu geben sowie intensive Gruppenarbeitsphasen und Diskussionen zu erlauben. Das Planspiel umfasst insgesamt 22,5 Präsenzzeitstunden bei 50 Studierenden, die in fünf fiktiven Steuergruppen zusammenarbeiten. Bei weniger Teilnehmenden lässt sich der zeitliche Umfang auch durch eine Reduzierung der Steuergruppen verringern.

4.1 Erster Blocktag: Rollenfindung innerhalb der Steuergruppe, Festlegung evidenzbasierter Schulentwicklungsschwerpunkte, Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff

Der erste Blocktag beginnt mit der Einführung in die Simulation, indem die Seminarleitung die Methodik, den Ablauf und den Ausgangspunkt des Planspiels sowie ihre eigene Rolle als externe Begleitung vorstellt. Daraufhin werden die Studierenden per Zufallsverfahren in fünf Gruppen eingeteilt, die jeweils eine Steuergruppe auf Einzelschulebene repräsentieren. Anschließend werden die Gruppentische gestellt, an denen sich die Steuergruppenmitglieder einfinden. Jeder Student bzw. jede Studentin wählt nun selbst eine Funktion innerhalb der Steuergruppe aus (Online-Supplement 1: Funktionsrollen Steuergruppe) und gestaltet mithilfe unterschiedlicher Aussagen zu Schulentwicklung und Inklusion (Online-Supplement 2: Einstellungen zu Schulentwicklung und Inklusion) ein spezifisches Rollenprofil. Wichtig zu betonen ist, dass es Rollen sind, die die Teilnehmenden übernehmen, und dass diese nicht notwendigerweise ihren realen Positionen entsprechen müssen. So können die Studierenden nach Belieben ihre Rolle frei ausfüllen. Als sichtbares Zeichen für den Beginn der Planspielphase dient ein Namensschild mit der Angabe der Funktionsrolle. Die Teilnehmenden stellen sich innerhalb ihrer jeweiligen Gruppe und in ihrer jeweiligen Rolle kurz vor. Zur Abrundung der Einführung erhalten die Studierenden fiktive Informationen zu der Ausgangssituation ihrer jeweiligen Schule (Online-Supplement 3: Exemplarische Fallbeschreibung der einzelschulischen Ausgangssituation), die sie genauer analysieren. Danach bereiten sie auf Basis der in den Fallbeschreibungen enthaltenen Informationen zu schulischen Voraussetzungen und Aktivitäten eine Kurzvorstellung ihres Schulprofils auf Plakaten vor. Diese werden im Plenum den anderen Steuergruppen vorgestellt. Auch hier sind die Fallbeschreibungen als Anregungen zu verstehen, sodass die Teilnehmenden die Informationen zu ihrer Schule mit weiteren Einzelheiten anreichern können.

Ein erster Impulsvortrag findet im Kontext einer Steuergruppenfortbildung statt. Die Seminarleitung stellt in ihrer Rolle als externe Begleitung theoretische Perspektiven und ausgewählte empirische Zugänge zur datengestützten Schulentwicklung und Steuergruppenarbeit vor und führt in den Referenzrahmen Schulqualität und den Index für Inklusion ein. Daraufhin erhalten die Steuergruppen simulierte Evidenzen in Form von Fragebögen zum Umgang mit Inklusion an ihrer jeweiligen Schule, ausgefüllt von den Lehrkräften (Online-Supplement 4: Exemplarisches Ergebnis der Befragung des Kollegiums auf Basis des Index für Inklusion). Dieses erste Ereignis initiiert eine Arbeitsphase, in der Stärken und Herausforderungen auf Einzelschulebene aus den vorgelegten Daten herausgearbeitet sowie Schulentwicklungsziele benannt und priorisiert werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass dieser Austausch in den Rollen erfolgt und schriftlich festgehalten wird. Zudem sollte hervorgehoben werden, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Schlussfolgerungen gibt, sondern die Verantwortung allein bei den Teilnehmenden liegt.

Ein weiterer Impulsvortrag in der Steuergruppenfortbildung widmet sich dem Thema Inklusion und Vielfalt in Schule. Im Folgenden setzen sich die Teilnehmenden auf Grundlage einschlägiger Literatur mit unterschiedlichen Differenzkategorien hinsichtlich gesellschaftlicher Ein- und Ausschlussprozesse sowie ihre Relevanz für die pädagogische Arbeit auseinander. Mithilfe einer erfahrungsorientierten Übung werden bei den Teilnehmenden zudem Reflexionsprozesse bzgl. gängiger stereotyper und vorurteilsbehafteter Einstellungen gegenüber spezifischen Gruppen von Schüler_innen angeregt. Dies umfasst auch, die eigene Position in der Gesellschaft zu beleuchten sowie die Verstrickung als Lehrkraft in Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem zu analysieren. Die Steuergruppenmitglieder präsentieren mittels eines Blitzlichts abschließend im Plenum ihre wichtigsten Erkenntnisse zum Thema Inklusion und Vielfalt in Schule.

4.2 Zweiter Blocktag: Best-Practice-Beispiele aus dem Bereich der inklusionssensiblen Schulentwicklung, Ableitung von Transfermaßnahmen für die Einzelschule

Der zweite Blocktag beginnt ebenfalls mit einer Steuergruppenfortbildung. Zunächst wird mit allen Steuergruppen eine erfahrungsbasierte Übung durchgeführt, um den eigenen Umgang mit unbekanntem Handlungsstrategien und impliziten Regelsystemen zu reflektieren. Auf dieser Grundlage werden die einzelnen Steuergruppen dazu veranlasst, jeweils eine Übung eigenhändig zu recherchieren und vorzubereiten, bei der die Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Position sowie die Wahrnehmung und Sensibilisierung für Inklusion und Vielfalt im Vordergrund stehen. Anschließend wird die Übung im Plenum mit den anderen Teilnehmenden in der Rolle des jeweiligen Kollegiums umgesetzt.

Als Nächstes werden die Teilnehmenden von der Seminarleitung mit unterschiedlichen Ereignissen konfrontiert, die ein Steuerungshandeln erfordern: Entweder erhalten die Steuergruppen fiktive, von den Schüler_innen ausgefüllte Fragebögen zum Umgang mit Inklusion (Online-Supplement 5: Exemplarisches Ergebnis der Befragung der Schüler_innenschaft auf Basis des Index für Inklusion), einen erdachten Pressebericht (Online-Supplement 6: Pressebericht) oder einen Hinweis auf eine zukünftige Zusammenlegung von Schulstandorten. Angesichts dieser neuen Erkenntnisse sind die Steuergruppen angehalten, die Schulentwicklungsziele anzupassen.

Es folgt ein Impulsvortrag im Rahmen einer Steuergruppenfortbildung zu ausgewählten Aspekten inklusiver Schulentwicklung. Danach haben die Steuergruppen die Möglichkeit, sich zu einem Entwicklungsschwerpunkt (bspw. sprachsensibler Fachunterricht, Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern, multiprofessionelle Kooperation) weiter zu informieren, indem den Teilnehmenden einschlägige Literatur für das Selbststudium sowie Best-Practice-Beispiele zur Verfügung gestellt werden. Die wichtigsten Erkenntnisse und Transferideen für die eigene Schule im Hinblick auf Fortbildungen und Hospitationen werden als „Take Home Message“ auf Plakaten visualisiert und dem Plenum in der Rolle des jeweiligen Kollegiums vorgestellt.

4.3 Dritter Blocktag: Bündelung der vorherigen Arbeitsschritte, Erstellung eines umfassenden Schulprogramms mit Leitbild und Arbeitsplan

Am dritten Blocktag werden die Teilnehmenden im Rahmen einer Steuergruppenfortbildung zu einer Phantasiereise eingeladen, um ihr persönliches Bild einer „guten Schule“ zu erkennen. Mithilfe einer weiteren Übung formulieren die Steuergruppen ein Leitbild für ihre jeweilige Schule. Anschließend erhalten die Teilnehmenden einen theoretischen Impuls zur Schulprogrammarbeit, der u.a. die einzelnen Prozessschritte darstellt und somit verdeutlicht, dass der Großteil der Schulprogrammarbeit an den vorangegangenen Seminartagen bereits geleistet wurde (Entwicklung eines pädagogischen Leitbildes,

Identifizierung von grundlegenden Schulentwicklungszielen bzw. Schulentwicklungsschwerpunkten, konzeptionelle Ansätze für die Gestaltung der Schulentwicklung). Im weiteren Verlauf erstellen die Steuergruppen ihr Schulprogramm, indem sie die vorherigen Arbeitsschritte bündeln und einen Arbeitsplan für die folgenden zwei Schuljahre ausarbeiten. Hierbei werden den Teilnehmenden umfassende Arbeitsmaterialien und Literatur bereitgestellt. Dieser Zeit- und Arbeitsplan wird final in einer Lehrer_innenkonferenz dem Plenum in der Rolle des jeweiligen Kollegiums vorgestellt (Online-Supplement 7: Exemplarischer Schulentwicklungsplan) und nach einer etwaigen Verhandlungsphase verabschiedet. Vorab sollte festgelegt werden, wer von den Teilnehmenden die Konferenzleitung übernimmt.

Das Planspiel endet hiermit. Die anschließende Auswertung ist ein wichtiger Bestandteil des Planspiels und dient der Rekapitulation, Kritik und Bewertung des Planspielverlaufs und der erzielten Ergebnisse bzw. der Lösungsstrategien (Klippert, 2008). Zentraler Aspekt der Auswertung und Nachbereitung ist der Transfer für das zukünftige professionelle Handeln.

5 Erfahrungsberichte

Nachfolgend soll anhand von exemplarischen Ausschnitten aus den seminarbegleitenden Lerntagebüchern ein Einblick in die Lernergebnisse der Teilnehmenden sowie in das Feedback zur Seminargestaltung gegeben werden. Etwa geht aus den Lerntagebüchern hervor, dass die eigenen Einstellungen zu Inklusion und Vielfalt in den Fokus genommen wurden und auf verschiedenen Ebenen Reflexionsprozesse der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer späteren beruflichen Tätigkeit angeregt wurden:

Somit will ich von einer eindimensionalen Sicht auf Schülerinnen und Schüler Abstand nehmen, um das Handeln und Verhalten von Kindern multiperspektivisch zu betrachten und unter Umständen anders zu bewerten. Damit ist nicht die Beurteilung von schulischen Leistungen im Rahmen einer Klassenarbeit gemeint, sondern primär eine Bewertung von außerunterrichtlichen Handlungen. (Lerntagebuch M. H., 18.07.2018, S. 5)

Ich habe während des Blockseminars also unterschiedliche Kompetenzen (weiter-)entwickeln können, die ich auf meine gegenwärtigen beziehungsweise zukünftigen Tätigkeiten und Verhaltensweisen übertragen kann. Gegenwärtig ist die Berücksichtigung von Diversität in jeglichen Kontexten mehr in den Vordergrund gerückt, sodass ich meine Verhaltensmuster reflektiere und gegebenenfalls anpasse. Auch versuche ich möglichst vorurteilsfrei allen Dingen, Situationen und Menschen gegenüberzutreten. In meinen zukünftigen Verhaltensmustern möchte ich dies gerne weiterführen und auch auf meine Schüler_innen übertragen und ihnen dies ständig in ihr Bewusstsein rufen. Sei es durch die Gestaltung von Projekten/Übungen gegen Diskriminierung, wie wir sie im Blockseminar gemacht haben, durch Hilfestellungen zur Inklusion benachteiligter Mitschüler_innen und Mitmenschen oder mittels der Inkludierung von Werten und Normen, die die Gesellschaft weiterentwickeln. (Lerntagebuch F. Y., 11.07.2018, S. 6)

Ein wesentlicher Aspekt von Schulentwicklung ist die Schulprogrammarbeit der Steuergruppen. Die Lerntagebücher zeigen, dass die interaktive Arbeit in einer fiktiven Steuergruppe den Studierenden die Möglichkeit geboten hat, das theoretische Wissen praktisch anzuwenden und zu reflektieren:

Im Laufe des Seminars hat man deutlich gemerkt, wie viel Arbeit hinter der Entwicklung eines Schulprogramms steckt. Die Schulprogramme, die wir uns im Rahmen des Seminars angeschaut haben, wirkten sehr durchdacht und aufwendig gestaltet. Allerdings gibt es auch immer wieder Schulprogramme, die erkennen lassen, dass hier die Zusammenarbeit in der Steuergruppe nicht so ertragreich war, da sie lediglich aus Phrasen zusammengesetzt erscheinen und vor allem ein Blick in die Schule zeigt, dass dies nicht der Realität entspricht. (Lerntagebuch S. O., 30.06.2019, S. 7)

Auch die gelernten Inhalte konnten mir einen ersten Einblick geben und sie zeigten auf, mit welchen Problemen und Herausforderungen Schule und Lehrkräfte zu kämpfen haben. Innerhalb des Seminars bzw. aufgrund des Planspiels ist mir aufgefallen, dass es im Kollegium ganz verschiedene Lehrkrafttypen gibt, die im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung berücksichtigt werden müssen. Weder die Schulleitung noch die Steuergruppe kann ohne die Absegnung des Kollegiums neue Ideen oder Vorhaben umsetzen. Es wird immer Kollegen und Kolleginnen geben, die mit der Entwicklung anders umgehen möchten. Außerdem müssen die Schulleitung und die Steuergruppe immer wieder mit Gegenwehr rechnen und neue Ideen ausarbeiten. (Lerntagebuch G. S., 27.06.2019, S. 4)

Des Weiteren konnten die Studierenden eine konkretere Vorstellung von einer datengestützten Schulentwicklungsarbeit entwickeln, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, die eingangs beschriebenen Übersetzungsschwierigkeiten in der späteren Berufspraxis zu minimieren:

Gegenwärtig findet evidenzbasierte Schulentwicklung statt, indem Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler sich beispielsweise einer standardisierten schriftlichen Befragung unterziehen. Auch wir, die Steuergruppe, haben Daten zu unserer Schule erhalten und konnten so erfahren, welche Schwerpunkte die Schule setzen muss, damit die Qualität von Unterricht und Schule gewährleistet wird. Die Gründe für die Nutzung von evidenzbasierten Befragungen sind beispielsweise Arbeitserleichterung, Professionalisierung und die Reflexion über das eigene Lehrverhalten. (Lerntagebuch E. F., 30.06.2019, S. 6)

Grundsätzlich zeigen die Rückmeldungen in den Lerntagebüchern eine hohe Wertschätzung für den starken Praxisbezug des Blockseminars:

Insgesamt habe ich das Seminar inhaltlich und im Besonderen das Planspiel als besonders spannend empfunden, da der Ablauf nicht, wie in anderen Blockseminaren, vorhersehbar war. Zusätzlich fand ich die Arbeit in fiktiven Steuergruppen spannend, da ich zuvor über spezifische Prozesse der Schulentwicklung nicht informiert war. Das Besondere am Planspiel war die beispielhafte Auseinandersetzung mit konkreten Problemen von Schulen, wie beispielsweise Gewaltprävention sowie Elternarbeit. Als angehende Lehrerin wurde ich für diese und weitere Probleme im schulischen Alltag sensibilisiert und kann mir tatsächlich vorstellen, einer solchen Steuergruppe später anzugehören. Das große Interesse an solchen Entwicklungsprozessen wurde durch die intensive Arbeit mit meiner Steuergruppe sowie anderen Steuergruppen bestärkt, da im Austausch mit Kommilitonen spannende und abwechslungsreiche Ideen zur Schulentwicklung entstanden sind. Somit habe ich inhaltlich viel Neues gelernt, obwohl mir der Begriff der Schulentwicklung durch eine Grundlagenvorlesung vorher bereits geläufig war. Da ich jedoch keinen praktischen Bezug zu diesem Grundlagenwissen herstellen konnte, habe ich es nach der Klausur weitestgehend vergessen. Durch die große Praxisorientierung im Seminar, somit die ausführliche Durchführung des Planspiels, habe ich jedoch das Gefühl, dass sich das Wissen über Schulentwicklungsprozesse langfristig verankert hat. (Lerntagebuch S.-N. K., 23.07.2018, S. 4)

Durch die handlungsorientierte Methodenauswahl des Planspiels wurde ich nachhaltig für Schulentwicklungsprozesse sensibilisiert, sodass ich Nachforschungen zu Steuergruppen an meiner alten Schule durchgeführt habe. (Lerntagebuch K. V., 20.11.2018, S. 6)

Insgesamt fand ich die Idee das gesamte Seminar als Planspiel aufzubauen aber sehr innovativ und auch lehrreich. An viele Seminare kann man sich häufig später kaum noch erinnern, durch diese ungewöhnliche praxisnahe Form des Seminars sind mir die Inhalte sehr präsent geblieben. Einmal diesen Prozess, der normalerweise natürlich länger als drei Tage dauert, zu durchlaufen, um einen ersten Eindruck in die Schulentwicklungsarbeit zu erhalten finde ich sehr sinnvoll. (Lerntagebuch L. R., 28.11.2018, S. 4)

Ein weiteres Element, das von den Teilnehmenden hervorgehoben wurde, ist die Methodenauswahl und -vielfalt, insbesondere mit Blick auf die Verwertbarkeit für den eigenen Unterricht. Vor allem die Visualisierungshilfen wurden als sehr hilfreich und effektiv eingestuft.

*Ich habe von dem Blockseminar sehr viel mitgenommen. Nicht nur, dass auch ich mit Bikablo [Bikablo=Bilderkartenblock; Anm. Autor*innen] schöne Tafelbilder gestalten kann, sondern vielmehr für mich persönlich auf den verschiedensten Ebenen. Sei es für meine zukünftige Schulwahl, für das Konstrukt Schule, für den Umgang mit meinen Mitmenschen oder dass Schule immer Entwicklung bedeutet. Dazu werden stets tatkräftige Verantwortliche, Leute, die die Dinge forcieren, benötigt. Einer dieser Verantwortlichen, die die Schulentwicklung vorantreiben, möchte ich sein. (Lerntagebuch A. M., 23.11.2018, S. 8)*

Abschließend soll erwähnt werden, dass das adaptive Seminarformat der Seminarleitung eine Möglichkeit bietet, stets neue Schwerpunkte und Anpassungen an aktuelle bildungspolitische Fragestellungen vorzunehmen. In der Rolle als Moderator_in und Berater_in können zudem teils ungewöhnliche Lernwege der Teilnehmenden beobachtet werden, die wiederum zu unvorhergesehenen Lösungsstrategien führen. Diese Gestaltungsspielräume steigern sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei der Seminarleitung die Selbstwirksamkeit.

Literatur und Internetquellen

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Altrichter, H. (2010). Konzepte der Fremdevaluation. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 170–174). Stuttgart: UTB.
- Arnold, E., & Reese, M. (2010). Externe Begleitung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 298–301). Stuttgart: UTB.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: a Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bachmann, H. (2013). *Hochschullehre variantenreich gestalten: Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele*. Bern: hep.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitus, V., & Müthing, K. (Hrsg.). (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., & Feldhoff, T. (2010). Schulische Steuergruppen. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Stuttgart: UTB.
- Berkemeyer, N., & Holtappels, H.G. (2007). Arbeitsweise und Wirkung schulischer Steuergruppen – Empirische Studie. In N. Berkemeyer & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 99–137). Weinheim & München: Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_2
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle a.d.S.: Martin-Luther-Universität. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80670-3_4
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (2. Aufl.). London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H.G. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In

- V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 141–159). Münster: Waxmann.
- Bremm, N., Racherbäumer, K., & van Ackeren, I. (2017). Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel einer inklusiven und ungleichheitsreflexiven Schul- und Unterrichtsentwicklung in sozial deprivierten Kontexten. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 57–74). Münster: Waxmann.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Hascher, F. Kessel & C. Zeuner (Hrsg.), *Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft* (S. 33–43). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.212068>
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125 (2), 163–172.
- de Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: a Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–178). Münster: Waxmann.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace & Janovich.
- Feldhoff, T., & Rolff, H.G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H.G. Holtappels, K. Klemm, H.-G. Rolff & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie* (S. 293–303). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_2
- Fend, H. (2006). *Neue Theorien der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275–290.
- Giese, C., & Haufe, K. (2005). *Steuergruppe – eine Definition*. Berlin: BLK. Zugriff am 26.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/182/pdf/Steuergruppe.pdf>.
- Gronostaj, A., Kretschmann, J., Westphal, A., & Vock, M. (2015). Motivationale Kompetenzen und soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lernsettings. In N. Spörer, A. Schröder-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Zugriff am 26.06.2019. Verfügbar unter: http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf.
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum „Individual-Disparitäten-Effekt“ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.

- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur*. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10888-5_3
- Herrmann, J. (2017). Discussion failed! Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In V. Manitiu & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 240–266). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H.G. (2004). Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur – Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 175–194). Weinheim & München: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2010). Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 266–272). Stuttgart: UTB.
- Holtappels, H.G., Klemm, K., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>
- Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (Hrsg.). (2007). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim & München: Juventa.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Zugriff am 26.06.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Idel, T.-S. (2010). Fallstudien und Hermeneutisch-rekonstruktive Sozialforschung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 138–140). Stuttgart: UTB.
- Kanders, M. (2002). Was nützt Schulprogrammarbeit den Schulen? Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. In MSWF (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung)/LSW (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.), *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen* (S. 55–122). Bönen: MSWF.
- Kiuppis, F. (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_26
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 26.06.2019. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf.
- Klippert, H. (2008). *Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Zugriff am 26.06.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.

- Kolbe, F.-U. (2010). Einführung: Methoden der Schulentwicklungsforschung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 133–137). Stuttgart: UTB.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student Teachers' Attitudes to Inclusion: Implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6), 511–527. <https://doi.org/10.1080/13603110500173225>
- Maier, U. (2007). *Lehrereinschätzungen zu zentralen Tests und Leistungsrückmeldungen. Ein Vergleich zwischen Baden-Württemberg und Thüringen*. Kurzvorstellung erster Ergebnisse auf der 7. Tagung „Empiriegestützte Schulentwicklung“ in Mainz, 06./07.12.2007. Zugriff am 26.06.2019. Verfügbar unter: https://www.ems-e-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE07_Maier_Lehrereinschaetzungen.pdf.
- Mintrop, R. (2016). *Design-based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. <https://doi.org/10.5195/ie.2017.37>
- MSB (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015). Referenzrahmen Schulqualität NRW. *Schule in NRW*, (9051). Zugriff am 20.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen>.
- Reindlmeier, K. (2010). *Create your Space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit*. Zugriff am 26.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.karinreindlmeier.de/create%20your%20space.pdf>.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Stuttgart: UTB.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G., Buhren, C.G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (2011). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rousseau, D.M. (2006). Is there Such a Thing as „Evidence-based Management“? *Academy of Management Review*, 31 (2), 256–269. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.20208679>
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung (zbf)*, 5 (1), 73–87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
- UDE (Universität Duisburg-Essen) (2013). *Universität der Potenziale. Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg-Essen (UDE)*. Zugriff am 31.01.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/qualitaet-der-lehre/ude_strategiepapier_lehre.pdf.
- UDE (Universität Duisburg-Essen) (2015a). *Hochschulentwicklungsplan 2016–2020*. Zugriff am 31.01.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/webredaktion/2016/hochschulentwicklungsplan_2016-20.pdf.
- UDE (Universität Duisburg-Essen) (2015b). *Universität der Potenziale. Die Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen*. Zugriff am 31.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/diversity-strategie.pdf>.
- UDE (Universität Duisburg-Essen) (2018). *Leitbild Vielfalt und Inklusion für die Lehrerausbildung an der Universität Duisburg-Essen*. Zugriff am 31.01.2019. Verfügbar unter: https://zlb.uni-due.de/palapala/leitbild-inklusion/2018-04-18_Leitbild_Inklusion_UDE.pdf.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3. Aufl.). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

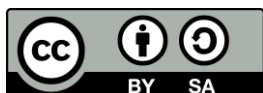
Rutter, S., Niemann, J., & Racherbäumer, K. (2019). Wege inklusiver Schulentwicklung. Ein planspielbasiertes Seminar-konzept. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 146–164. <https://doi.org/10.4119/hlz-2478>

Online-Supplements:

- 1) Funktionsrollen Steuergruppe
- 2) Einstellungen zu Schulentwicklung und Inklusion
- 3) Exemplarische Fallbeschreibung der einzelschulischen Ausgangssituation
- 4) Exemplarisches Ergebnis der Befragung des Kollegiums auf Basis des Index für Inklusion
- 5) Exemplarisches Ergebnis der Befragung der Schüler_innenschaft auf Basis des Index für Inklusion
- 6) Pressebericht
- 7) Exemplarischer Schulentwicklungsplan

Eingereicht: 02.03.2019 / Angenommen: 20.08.2019 / Online verfügbar: TT.MM.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Paths of Inclusive School Development. A Simulation Game-based Seminar Concept

Abstract: The present article offers lecturers in teacher education a didactic suggestion in the context of a simulation game to illuminate the complex subject area of inclusive school development. Based on the fact that simulation games contribute to the sustainable, application-oriented transfer of knowledge (Klippert, 2008), since the summer semester 2018 Maser teacher students at the University Duisburg-Essen (UDE) are motivated in the compulsory elective subject “School Quality and School Development” to deal with a realistic scenario with different aspects of inclusive school development. For example, during a three-day simulation game, up to 50 teacher students in three courses (N=150 per semester) take over the roles of steering group members from five schools in socially deprived situations. Using fictional case histories of the individual’s initial situation and simulated data, the steering groups work on specific challenges for the individual school, identify their own school development goals and lead them to planning with the goal of an inclusive school. Possibility rooms for the training of an inclusion-sensitive basic attitude are opened on the one hand by the simulation method and content-related emphasis itself. On the other hand, experience-oriented exercises as well as a seminar-accompanying learning diary offer occasions for reflection. In addition, impulse lectures, the processing of working materials as well as the self-study of relevant literature contribute to the accumulation of knowledge and to the deepening of knowledge in the field of inclusive school development. The learning diaries show that initial reflection processes with regard to inclusive school development are triggered on the levels of knowledge, attitudes, and self-efficacy convictions. The students also value the realistic practical relevance and systemic view of schools as well as the diversity of methods as an impulse for their own teaching.

Keywords: inclusion, inclusive school development, seminar concept, simulation game

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Bildungswissenschaften, Erziehungswissenschaft

Ausbildungsphase: Masterstudium

Durchführungshinweise: Konzept für eine dreitägige Blockveranstaltung, Umfang von 22,5 Präsenzzeitstunden, max. 50 Teilnehmer_innen

Evaluation: Erfahrungsbericht

Schulfachspezifik: keine

Schulformspezifika: keine

Lehrmethoden/-medien: u.a. Planspiel, Einzel- und Gruppenarbeit, Selbststudium, Reflexionsübungen

Lernziel: Erwerb von Kenntnissen über zentrale Dimensionen des Inklusionsdiskurses sowie Forschungsergebnisse für den Schulbereich, Entwicklung eines weiten Inklusionsverständnisses, Reflexion der eigenen Einstellungen zu Inklusion und Vielfalt sowie Perspektiverweiterung, Erarbeitung von handlungsrelevantem Wissen zu vermeintlich verhaltensauffälligen Schüler_innen, Wissensaufbau zu zentralen Linien der (inklusive) Schulentwicklungsforschung sowie zu gängigen Instrumenten der Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule, Erfahrung von Steuergruppenarbeit als zentrales Strukturelement für Schulentwicklungsprozesse, Kompetenzaufbau im Umgang mit unterschiedlichen Daten

Lerninhalte: zentrale Dimensionen von Inklusion und Schulentwicklung, Steuergruppenarbeit

Oberthema: Inklusionssensible Lehrer_innenbildung

Prüfungsformen: seminarbegleitendes Lerntagebuch

Prüfungsinhalte: Reflexion des eigenen Lernprozesses

Sozialformen: Einzel- und Gruppenarbeit

Studentischer Beitrag: ja

Studentischer Beitrag, Art des: u.a. Präsentationen, Moderation und Anleitung von Reflexionsübungen

Veranstaltungsart: Blockseminar

Zielgruppe: Masterstudierende

Zielgruppe, Umfang: max. 50 Teilnehmer_innen

Zeitlicher Umfang: 22,5 Präsenzzeitstunden