

Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung
– im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnenbildung aufgezeigt am Projekt PinI

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors in den Erziehungswissenschaften
an der Westfälischen Wilhelms-Universität
Münster

Vorgelegt von:

Marcel Veber

Geboren in Mettingen

Münster, 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Fischer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Nils Neuber

Tag der mündlichen Prüfung: 14.01.2016

Für Lennard und Niklas

Inhalt

Einleitung	4
1.1. Persönliches Erkenntnisinteresse	4
1.2. Forschungsperspektiven und Fragestellung	6
1.3. Struktur und Aufbau der Arbeit	7
2. Inklusive LehrerInnenbildung	9
2.1. Inklusion	9
2.1.1. Inklusive Bildung.....	9
2.1.1.1. <i>Theoretische Grundlagen</i>	12
2.1.1.2. <i>Internationale und rechtliche Rahmenbedingungen</i>	16
2.1.1.3. <i>Schulpädagogische Inklusion</i>	26
2.1.2. Individuelle Förderung	31
2.1.2.1. <i>Schulpädagogische Grundlagen</i>	32
2.1.2.2. <i>Rechtliche Verankerung</i>	37
2.1.2.3. <i>Zwischenresümee</i>	39
2.1.3. <i>Inklusive Bildung – eine ökosystemische Perspektive</i>	40
2.1.3.1. <i>Widerstände im Kontext von Inklusion und Individueller Förderung</i>	42
2.1.3.2. <i>Ein ökosystemisches Modell zur Inklusiven Bildung</i>	48
2.1.3.2.1. <i>Ökosystemische Grundlagen</i>	49
2.1.3.2.2. <i>Modell zur Individuellen Förderung in Inklusiver Bildung</i>	54
2.2. Teacher Beliefs in und für Inklusive Bildung	61
2.2.1. LehrerInnenbildung – theoretische Basis.....	64
2.2.1.1. <i>Professionalität im LehrerInnenberuf</i>	64
2.2.1.2. <i>Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen</i>	66
2.2.2. Teacher Beliefs in und für Kompetenzentwicklung	68
2.2.2.1. <i>LehrerInnenkompetenz</i>	68
2.2.2.2. <i>Teacher Beliefs</i>	79
2.2.2.3. <i>Kompetenzerwerb in Inklusiver Bildung unter Berücksichtigung von Teacher Beliefs</i>	81
2.2.3. Professionen für Inklusive Bildung	85
2.2.4. Professionalisierung in und für Inklusive(r) Bildung	89
2.3. Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung ...	96
2.3.1. Rahmenbedingungen – Ausgangslage – Konzeption	96
2.3.2. Beteiligte Systemebenen im ökosystemischen Kontext	101
2.3.3. Didaktische Grundprinzipien	103
2.3.3.1. <i>Dialogisches Prinzip</i>	103
2.3.3.2. <i>Persönliches Entwicklungsportfolio</i>	105
2.3.3.3. <i>Pädagogischer Doppeldecker</i>	107

3. Praxisphasen in Inklusion – PinI	108
3.1. Grundlagen	108
3.1.1 Empirische Grundlagen und externe Einflüsse	108
3.1.2 Index für Inklusion	111
3.2. Rahmenbedingungen	114
3.2.1. Einordnung in Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung	114
3.2.2. Inklusionsorientierte LehrerInnenbildung in NRW	116
3.3. Konzeption.....	119
3.3.1. Ablauf	120
3.3.2. Forschendes Lernen in PinI mit dem PinI-Portfolio	124
3.4. Aktueller Stand	129
4. Erfassung und Entwicklung von Beliefsystemen zur Inklusiven Bildung.....	130
4.1. Fragestellung.....	130
4.2. Design	133
4.2.1. Methodologische Basis.....	134
4.2.2. Methodische Aspekte.....	136
4.2.3. Methodisches Vorgehen	143
4.3. Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse	161
4.3.1. Quantitative Auswertung	163
4.3.1.1. Häufigkeitsauswertung der Steckbriefe	163
4.3.1.2. Häufigkeitsauswertung der PinI-Portfolios.....	166
4.3.1.2.1. Inklusionsverständnis.....	168
4.3.1.2.2. Inklusionsumsetzung.....	169
4.3.1.2.3. LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion	171
4.3.1.2.4. Einstellung zum Inklusionsgedanken	174
4.3.1.2.5. Persönlichkeit und Inklusion	177
4.3.1.2.6. Konkrete Fragen zu PinI	177
4.3.1.2.7. Zusammenfassung der deskriptiv gewonnenen quantitativen Ergebnisse	179
4.3.1.3. Statistische Auswertung der quantifizierten Daten.....	180
4.3.1.3.1. Entwicklungen der Studierenden in PinI	182
4.3.1.3.1.1. Inklusionsverständnis.....	182
4.3.1.3.1.2. Inklusionsumsetzung.....	185
4.3.1.3.1.3. LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion	187
4.3.1.3.1.4. Einstellung zum Inklusionsgedanken	188
4.3.1.3.1.5. Persönlichkeit und Inklusion	189
4.3.1.3.1.6. Konkrete Fragen zu PinI	190
4.3.1.4. Zusammenfassung der quantitativen Auswertung	192

4.3.2.	Qualitative, kategorienbasierte Auswertung	195
4.3.2.1.	<i>Inklusionsverständnis</i>	196
4.3.2.2.	<i>Inklusionsumsetzung</i>	200
4.3.2.3.	<i>LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion</i>	202
4.3.2.4.	<i>Einstellung zum Inklusionsgedanken</i>	208
4.3.2.5.	<i>Persönlichkeit und Inklusion</i>	213
4.3.2.6.	<i>Konkrete Fragen zu PinI</i>	214
4.4.	Zusammenfassung der empirischen Untersuchung	218
4.4.1.	Facetten studentischer Teacher Beliefs über Inklusive Bildung	218
4.4.2.	Entwicklung von studentischen Teacher Beliefs über Inklusive Bildung	219
4.4.3.	Geltungsbereich der gewonnenen Erkenntnisse	220
5.	Fazit und Ausblick	221
5.1.	Facetten studentischer Teacher Beliefs über Inklusive Bildung	223
5.2.	Entwicklung von studentischen Teacher Beliefs über Inklusive Bildung in und mit PinI .	226
5.3.	Professionalisierung in und für Inklusive Bildung in der ersten Phase der LehrerInnenbildung	228
	Literaturverzeichnis	235
	Eigenständigkeitserklärung	279
	Anhang	280
	PinI-Materialien	281
	PinI-Portfolio-Einleger	282
	PinI-Portfolio-Bewertungsbogen	290
	PinI-Steckbrief	293
	PinI-Seminarverlaufsplan	295
	PinI-Manual zum Forschenden Lernen in PinI	296
	Codierleitfaden	303

Einleitung

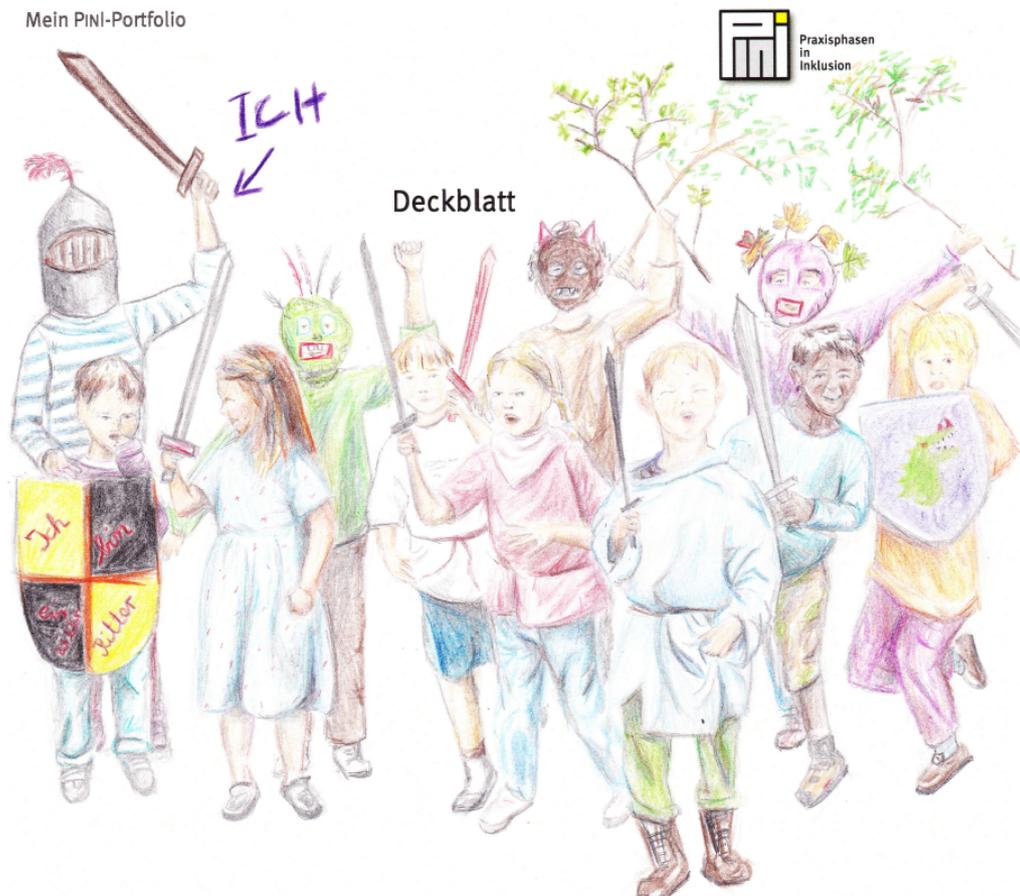


Abbildung 1: Der Start in eine (positiv) verrückte Zeit (Portfolio: SS11_33)

Dieses Bild (Abb. 1) mit seinem ‚verrückenden‘ Titel von dem Deckblatt eines Entwicklungsportfolios einer Studentin, das auch im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit untersucht wurde, zeigt sehr deutlich die Veränderungen auf, die im Folgenden wissenschaftlich beleuchtet werden.

Es wird in vielerlei Hinsicht verrückt: Inklusion hat einen gesamtgesellschaftlichen, systemverändernden Anspruch. Das Bildungssystem befindet sich im Prozess einer grundlegenden Veränderung. Und dabei sind zwei Teilbereiche im besonderen Fokus, die mit Praxisphasen in Inklusion – PinI direkt, reflexiv angesprochen werden: die Schulen auf dem Weg zur Inklusion sowie die (erste Phase der) LehrerInnenbildung.

Aber nicht nur die AkteurInnen der schulischen Praxis sowie hier im Besonderen die angehenden Lehrpersonen stehen vor ‚Verrückungen‘. Auch ich [M.V.] befinde mich, im Rahmen meiner vielfältigen, professionellen Rolle(n), im Rahmen dieser inklusionsorientierten Umgestaltung in stetiger Veränderung. Daher wird im Folgenden zunächst das persönliche Erkenntnisinteresse aufgezeigt, um daran anschließend den Untersuchungsgegenstand mit der forschungsleitenden Frage aufzuzeigen. Abschließend werden der Aufbau und die Struktur dieser Forschungsarbeit dargelegt.

1.1. Persönliches Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Studie spiegelt einen mehrfachen Prozess wider, der sowohl eine persönliche als auch eine damit korrespondierende inhaltliche Entwicklung beinhaltet. Daher wird an dieser Stelle vor der theoretischen Einordnung eine Skizzierung meiner persönlichen Lokalisierung als Teil des hier aufgezeigten Forschungsprozesses vorgenommen. Diese Darstellung erfolgt primär aus zwei Gründen: der

notwendigen eigenen Verortung innerhalb der Logik qualitativer Sozialforschung (Schreier, 2012, S. 28) und des prozessualen Charakters Inklusiver Bildung (Werning & Baumert, 2013).

Als Projektleitung von Praxisphasen in Inklusion – PinI (Veber, 2013), dem Untersuchungsfeld, das sich in stetiger (Weiter-)Entwicklung befindet sowie als Forscher, der PinI bzw. die Studierenden an der Schnittstelle zur Praxisforschung (Prenzel, 2013b, S. 787-790) mit einer gewünschten notwendigen Nähe zum Forschungsobjekt (Kelle, 2013a, S. 101) wissenschaftlich ‚beforscht‘, bin ich – und nicht zuletzt als Autor dieser Studie – Teil des Forschungsprozesses (Kruse, 2014, S. 54). Und ich habe einen persönlichen Erkenntnisprozess (auch im Rahmen dieses in der vorliegenden Arbeit aufgezeigten Forschungsprozesses) durchlaufen, den ich kurz skizziere:

Seit Februar 2010 arbeite ich als abgeordnete Lehrkraft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Bereich der LehrerInnenbildung. Als ich vor gut sechs Jahren meine Tätigkeit im direkten Anschluss an meine Zeit als Lehrer im Gemeinsamen Unterricht angetreten habe, hatte ich primär zwei (inhaltliche) Verortungen, die ich im Verlauf des Forschungsprozesses verändert habe, was wiederum Auswirkungen auf PinI hatte: mein Inklusionsverständnis sowie mein damit verbundenes Verständnis als sonderpädagogisch sozialisierter Lehrer.

Beides hat sich, wie gesagt, entscheidend verändert, was sich auch im Vergleich dieser Schrift mit meinen früheren Publikationen widerspiegelt; so ist das Inklusionsverständnis, das dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt (vgl. Kap. 2), m.E. sehr viel umfassender, inklusiver als das anderer Schriften (u.a. Veber, 2010b, S. 50-59). Obwohl ich mich seit 2002 intensiv theoretisch und praktisch mit Inklusiver Bildung beschäftigt habe, war, bis ich an der Universität Münster, einem Hochschulstandort ohne institutionalisierte sonderpädagogische Strukturen, meinen Dienst aufgenommen habe, inklusive LehrerInnenbildung für mich v.a. eine Frage der fundierten Zusammenführung von RegelschulpädagogInnen und SonderpädagogInnen (Veber, 2006). So blieben neben dem Konstrukt sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf weitere Diversitätsfacetten (Allemann-Ghionda, 2013, S. 29) am Rande meines Blickfeldes. In Artikeln zur Diagnostik in schulischen Settings habe ich mich daher beispielsweise primär auf die Diagnose sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes bezogen (Mand & Veber, 2008; Veber, 2008, 2010a). Erst durch meine persönliche, schrittweise Verortung innerhalb der Schulpädagogik und zusätzliche Weiterbildungen, wie im Bereich der Begabungsförderung (Veber, 2012), habe ich peu à peu den umfassenden Anspruch von Inklusion (Hinz, 2013) etwas weiter erfasst, was sich auch in aktuellen Publikationen niederschlägt, an denen ich mitgewirkt habe (Amrhein, Veber & Fischer, 2014; Fischer, 2014; Fischer, Rott & Veber, 2013; Sonntag & Veber, 2014; Veber & Fischer, 2016b; Veber, Pfitzner, Frohnert & Schelling, 2015). Jedoch sehe ich mein Inklusionsverständnis und Selbstverständnis auch weiterhin als im Prozess befindlich, was u.a. das intersektional geprägte Wechselspiel von inter- und intrapersonaler Diversität oder die Einbettung von schulischen Inklusionsbemühungen in gesamtgesellschaftliche Exklusionstendenzen betrifft. Doch bevor der Rückblick direkt am Anfang der Arbeit steht, möchte ich auf meine Verortung im Prozess zurückkommen.

Auch durch meine berufliche Sozialisation als Lehrer (für Sonderpädagogik) im Gemeinsamen Unterricht in subsidiären Strukturen in Nordrhein-Westfalen bin ich zu Beginn meiner Tätigkeit in Münster eher von einer geteilten Aufgabenverteilung im Sinne integrativer Strukturen (Hinz, 2002, S. 359) ausgegangen. Dieses (persönliche) Bild hat, nicht zuletzt, durch meinen Lernprozess im Bereich der Begabungsförderung, zur Betrachtung multiprofessioneller Teamarbeit zur Realisierung schulischer Inklusion (Fischer, Veber & Rott, 2013; Sonntag & Veber, 2014) beigetragen.

Dieser persönliche (Weiter-)Entwicklungsprozess hat sich in der Ausgestaltung von PinI sowie der zugrunde liegenden theoretischen Basis niedergeschlagen; so wird der Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2012b) mittlerweile auch verstärkt im Kontext von Potenzialorientierung in inklusiven Settings eingesetzt (vgl. Kap. 3). Beides wird, soviel sei vorweg genommen, in der folgenden Arbeit detailliert dargestellt. So verstehe ich diese Arbeit auch als Teil eines Prozesses und nicht als abgeschlossenes Werk. Es

ist ein Zwischenergebnis – kein Endprodukt – in vielfältiger Hinsicht. Als forschendes Subjekt habe ich mich in einem Wechselverhältnis zum Forschungsinteresse reflexiv weiterentwickelt, was im Folgenden mit bzw. anhand der forschungsleitenden Fragestellung dargelegt wird.

1.2. Forschungsperspektiven und Fragestellung

„Inklusion wirft insofern die moderne Frage und Erwartung an alle gesellschaftlichen Funktionssysteme erneut und radikalisiert auf: Wie möglich ist, was wirklich werden soll, wie also Bildung für alle und zwar in und durch gemeinsame Beschulung möglich werden kann. Das geht nicht ohne Schwierigkeiten, weil die modernen Funktionssysteme spezifische, systematisch gesehen paradoxe Probleme bearbeiten: den Umgang mit systematisch nicht aufhebbarer Knappheit z.B. im ökonomischen System, die Erzeugung von Wahrheit, wie im Wissenschaftssystem, unter der erschwerten Bedingung, dass kontrovers ist, was Wahrheit bedeutet, die Herstellung bindender Entscheidungen im politischen System, aber ohne dauerhaft Legitimation finden zu können (etc.).“ (Tenorth, 2013, S. 12)

Wie in den Ausführungen Tenorths deutlich wird, ist Inklusive Bildung kein Themenbereich, der im Fahrwasser der tradierten (institutionellen) Rahmenbedingungen mitschwimmt. Amrhein zeigt beispielsweise die Widersprüche für die Lehrpersonen auf institutionalisierter Systemebene mit Bezugnahme auf Fend auf (Amrhein, 2011a) und schlägt für die LehrerInnenbildung das Lernen mit Beispielen (auch des Gelingens) aus der pädagogischen Praxis vor (Amrhein, 2014, S. 19). Kurzum: Inklusion ist eine Provokation (Heinrich, 2015), die alle Ebenen des Bildungssystems – auch die erste Phase der LehrerInnenbildung und somit den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit tangiert.

Lehrpersonen in der pädagogischen Praxis wie auch die Lehramtsstudierenden befinden sich vor großen Herausforderungen angesichts inklusionsorientierter Umgestaltungen des Schulsystems, wobei sowohl die Möglichkeit der Bewertung von Inklusion als Überforderung als auch als Chance besteht (Erbring, 2014, S. 61-70). Ein entscheidender Aspekt, neben den externen Faktoren, hinsichtlich der Frage, ob diese Herausforderung als Chance oder als Belastung wahrgenommen wird, sind die individuellen Bewertungsmuster der handelnden AkteurInnen (Reich, 2014, S. 83-91). Diese werden in der wissenschaftlichen Diskussion zumeist als Teacher Beliefs bezeichnet und üben eine zentrale, steuernde Funktion aus (Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013, S. 3); sie steuern auch entscheidend den eigenen Kompetenzerwerb (siehe Kap. 2). Jedoch sind derzeit erst recht wenige Erkenntnisse über die Ausgestaltung und die Entwicklung dieser Beliefs im Kontext von Inklusiver Bildung von angehenden Lehrpersonen – insbesondere Regelschullehramtsstudierenden – vorhanden. Es handelt sich um ein Forschungsdesiderat, das im Rahmen dieser Arbeit beleuchtet wird.

Mit PinI als einer Facette bzw. einem Versuch inklusionsorientierter, universitärer LehrerInnenbildung soll die Verbindung von wissenschaftlicher Betrachtung und persönlicher kompetenzorientierter Professionalisierung realisiert werden (Veber, 2013). Gerade hier nehmen die Teacher Beliefs über Inklusive Bildung einen zentralen Stellenwert ein. Wenn nun die Beliefsysteme eine besondere Stellung einnehmen, ist es notwendig, dass einerseits mehr über diese inklusionsbezogenen Beliefs geforscht wird, um ein detaillierteres Bild zu erhalten, und andererseits zu überprüfen, wie sich die Teacher Beliefs im Rahmen von PinI entwickeln, um die Professionalisierungsangebote entsprechend zu gestalten. Beides soll im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgen. Dies – wie auch die folgende zweiteilige Fragestellung – ist jedoch ein erster Orientierungsrahmen, der auf der zu erarbeitenden theoretischen Basis weiter zu präzisieren sein wird.

Konkret ergibt sich daraus die folgende, zweiteilige Fragestellung:

Wie gestalten sich die Teacher Beliefs über Inklusive Bildung von angehenden Regelschullehrpersonen? Obwohl in Deutschland derzeit vermehrt – eine mit Hinz formulierte – ‚Sonderpädagogisierung‘ (Hinz, 2013) der Inklusionsentwicklung zu beobachten ist, wird in dieser Arbeit ein für den internationalen

Diskurs übliches weites, umfassendes Verständnis von Inklusion (Köpfer, 2013, S. 16-18) zugrunde gelegt (vgl. Kap. 2.1). Damit ist gemeint, dass Inklusive Bildung sich nicht auf sonderpädagogische Fragestellungen beschränkt. Vielmehr ist hier der diversitätsbegrüßende Umgang mit inter- wie auch intrapersonaler Vielfalt der zentrale inhaltliche Anker (Sliwka, 2014, S. 170-176), wobei sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf eine Facette neben anderen ist (Reich, 2012a, S. 86-90). Daher kommt aus dieser Perspektive gerade den Regelschullehrpersonen eine besondere Bedeutung zu; schulische Inklusion wird (hier – soviel sei vorweg genommen) als originär schulpädagogisches Thema verstanden, das sich v.a. an der Schnittstelle zu den Fachdidaktiken als besonders zukunftsweisend zeigt. Daher ist wissenschaftlich zu ergründen, wie und mit welchen inhaltlichen Bezügen sich die Teacher Beliefs von Studierenden des Regelschullehramts zeigen. Dazu ist es jedoch vorab notwendig, die theoretischen Diskussionslinien bezogen auf Inklusive Bildung, gerade angesichts einer in diesem Kontext kaum zu erfassenden Publikationsbreite, detailliert aufzuzeigen, um daran anschließend die entsprechenden Beliefsysteme zu fokussieren.

Wie entwickeln sich die Beliefsysteme der Studierenden im Verlauf ihrer Teilnahme an PinI? In Nordrhein-Westfalen (NRW) und somit auch am Hochschulstandort Münster wurde die Struktur der LehrerInnenbildung (und v.a. die erste Phase der LehrerInnenbildung) grundlegend verändert (Floß & Rotermund, 2010): Die Quantität sowie die Qualität der Praxisphasen wurde ausgebaut und dem Forschenden Lernen ein zentraler Platz zugewiesen. Zudem muss die LehrerInnenbildung, auch aufgrund der aktuellen Vorgaben auf Bundesebene (Lindmeier, 2013), auf die Herausforderungen durch Inklusive Bildung eingehen. Besonders deutlich wird dies in NRW am Beispiel des Praxissemesters; es ist die Frage zu beantworten, wie die inklusive Umgestaltung des Schulsystems mit der Veränderung der ersten Phase der LehrerInnenbildung verbunden werden kann (Veber, 2011). PinI ist ein Versuch, diese Verbindung im Rahmen der Professionalisierung von Regelschulstudierenden zu realisieren, um auf dieser Basis Ansatzpunkte für zukünftige Innovationsschritte zu erlangen. Jedoch muss überprüft werden, wie die Beliefsysteme der Studierenden sich in und mit PinI entwickeln. Auf der Basis dieser Frage ist auch zu eruieren, inwieweit eine Regelschullehramtsprofessionalisierung jenseits einer Sonderpädagogisierung (Reich, 2012a, S. 86) realisiert werden könnte bzw. kann. Es ist demnach auch ein evaluatives Moment bezogen auf PinI im Rahmen dieser Frage intendiert.

Kurzgefasst: In der folgenden Arbeit soll (explorativ) untersucht werden, welche Facetten die Beliefsysteme über Inklusive Bildung von angehenden Regelschullehrpersonen beinhalten sowie wie diese Beliefs sich im Rahmen von PinI weiterentwickeln. Mit der Beantwortung dieser beiden Aspekte soll einerseits mehr über die Teacher Beliefs über Inklusive Bildung erfahren und andererseits Auskunft über die Auswirkungen von PinI erzielt werden.

1.3. Struktur und Aufbau der Arbeit

In diesem Abschnitt erfolgt eine Skizzierung der vorliegenden Arbeit. Die Struktur ist durch das Forschungsinteresse geprägt und setzt sich an die Einleitung anschließend aus vier weiteren Kapiteln zusammen:

Im zweiten Kapitel werden die zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendigen theoretischen Grundlagen erarbeitet. Zunächst wird das bereits angedeutete schulpädagogisch verortete Verständnis von Inklusiver Bildung, auch in Abgrenzung zur sonderpädagogischen Orientierung, ausführlich dargestellt, um Inklusion in einer ökosystemischen Perspektive zu betrachten. Dies erfolgt in sehr detaillierter Form, da ein eigenes potenzialorientiertes Verständnis von inklusiver Bildung hier entwickelt wird, das einerseits die Basis für die Lehre in und mit PinI sowie andererseits damit verbunden der Rahmen der vorliegenden Studie ist. Auch oder gerade weil aktuell eine kaum zu überblickende Anzahl an Publikationen erscheint, die sich mit inklusionsaffinen Fragen beschäftigen, sind sowohl ein detail-

lierter Blick auf die einzelnen theoriebezogenen Argumentationslinien als auch eine zusammenfassende Einordnung notwendig. Beides soll hier erfolgen. Im zweiten Schritt wird der Stellenwert von Teacher Beliefs im Rahmen der LehrerInnenbildung dargelegt. In diesem Zusammenhang wird auch ein Kompetenzmodell in und für Inklusive Bildung aufgezeigt, das die Grundlage für die folgenden professionsbezogenen Ausführungen und empirischen Untersuchungen ist. Abschließend wird der Fokus auf kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung gerichtet, in deren Kontext PinI verortet ist.

Der Ansatz Praxisphasen in Inklusion wird im dritten Kapitel vorgestellt. Neben den theoretischen und rechtlichen Grundlagen werden auch die organisatorischen Rahmenbedingungen skizziert, da diese die Struktur von PinI determinieren. Aufbauend auf diesem Fundament werden die Konzeption, der Ablauf sowie der Status quo mit den Entwicklungsperspektiven vorgestellt. Mit dieser Projektvorstellung soll die Explikation der Basis für die folgende Untersuchung abgeschlossen werden.

Im vierten Kapitel werden die Erfassung und Entwicklung von studentischen Teacher Beliefs zur Inklusiven Bildung empirisch beleuchtet, wobei zunächst die endgültige Fragestellung, die im Vergleich zur Eingangs explizierten forschungsleitenden Fragestellung eine theoretisch fundierte Spezifizierung darstellt, operationalisiert aufgezeigt wird. Mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse der Entwicklungsportfolios der PinI-TeilnehmerInnen wird der Forschungsfrage nachgegangen. Zunächst erfolgen jedoch eine methodologische Verortung, eine methodische Einordnung sowie die Darstellung des konkreten methodischen Vorgehens im Rahmen des Designs dieser vorliegenden Studie. Daran anschließend werden die Ergebnisse – zuerst ausführlich und abschließend zusammenfassend – kontextualisiert dargestellt.

Im letzten, fünften Kapitel werden die Ergebnisse dieser explorativen Untersuchung bezogen auf die operationalisierte Fragestellung unter Berücksichtigung der hier entwickelten und dargelegten theoretischen Basis prononciert aufgezeigt. Hier wird auch unter Berücksichtigung des Geltungsbereichs der Ergebnisse ein Ausblick bezogen auf eine kompetenzorientierte LehrerInnenbildung in und mit PinI vorgelegt.

2. Inklusive LehrerInnenbildung

Kaum ein anderes Themengebiet stellt die LehrerInnenbildung vor so umfassende Herausforderungen und bietet – auch wenn sie u.U. derzeit zumeist nicht gesehen werden – gleichzeitig so große Chancen wie Inklusion. Jedoch ist trotz einer oder möglicherweise genau trotz dieser sehr intensiven Beleuchtung von Inklusion kein einheitliches Verständnis innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion zu erkennen. Daher wird im Folgenden zunächst eine ausführliche Einordnung von Inklusion wie auch Inklusiver Bildung vorgenommen. Auf der Basis einer möglichst detaillierten Analyse der historischen Entwicklung sowie der theoretischen Fundierung wird ein neuer Fokus auf Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung entwickelt, der Implikationen für inklusionssensible Professionalisierung sowie letztlich die Analyse des hier beleuchteten Untersuchungsgegenstands hat. Dieser theoretischen Fundierung schließt sich die detaillierte Beantwortung der Frage an, welche Kompetenzen Lehrpersonen für die Arbeit in inklusionssensiblen Settings benötigen. Abschließend wird in diesem Kapitel der Blick auf inklusionsorientierte Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrpersonen gerichtet.

2.1. Inklusion

Inklusion, wenn sie nicht aus einer einseitigen, non-intersektionalen Warte verstanden wird, als *das* aktuelle Thema in der Bildungslandschaft erscheint sowohl in der wissenschaftlichen als auch der öffentlichen Diskussion sehr different. Gleichzeitig nehmen in jüngerer Vergangenheit die sonderpädagogisch geprägten Erklärungsmuster immer größeren Raum ein. Dies steht einem internationalen Verständnis von Inklusion sowie einer notwendigen schulpädagogischen Verankerung konträr gegenüber, die u.a. auch migrationsbedingte Aspekte mit berücksichtigten.

In diesem Teilkapitel wird die sonderpädagogische Sichtweise auf Inklusion zunächst detailliert dargestellt, um anschließend und abgrenzend die Verbindung zur Individuellen Förderung als Umsetzungsebene zu skizzieren. Abschließend wird Inklusive Bildung aus einer ökosystemischen, potenzialorientierten Perspektive beleuchtet.

2.1.1. Inklusive Bildung

„Radikale Befürworter der Inklusion fordern, dass nicht die Kinder sich den Bedingungen der Schule anzupassen hätten, sondern die Schule an die Besonderheiten der Kinder. Sie werfen der Schule vor, dass sie Gefahr laufe, erst zu sortieren und dann zu fördern. In der inklusiven Schule sollen alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam ohne Wenn und Aber unterrichtet werden.“ (Egli in Bürli et al., 2009, S. 300)

Inklusion ist aktuell das bildungspolitische „In-Thema“ (Klauß, 2010, S. 45). In einer kurzen Recherche (Stand 11.12.2014) in der FIS-Bildung Literaturdatenbank (<http://www.fachportal-paedagogik.de/start.html>) fanden sich für die Jahr 2013 und 2014 unter dem Schlagwort „Inklusion“ 782 Treffer. Nimmt man andere Schlagwörter wie „Integration“ hinzu, sind noch mehr Treffer zu finden (258), wobei hier viele Formen der Integration z.B. auch aus interkultureller Perspektive angesprochen werden. Dieser kurze Überblick macht jedoch die breite Betrachtung des Themenbereichs Inklusion deutlich sowie die Schwierigkeit, alle aktuell publizierten Themenstränge zu berücksichtigen. Kurzum: Wir befinden uns in der Dekade der Inklusion (Imhäuser 2010 in Amrhein, 2011b). Und obwohl der Terminus Inklusion, der wie Selektion oder Integration Funktionen zum Umgang mit Gleichheit und Differenz (innerhalb von Schulsystemen) beschreibt (Prenzel, 2011, S. 24), in aller Munde ist, scheint die Feststellung von Wocken immer noch zuzutreffen, dass wir babylonische Sprachverwirrungen (Wocken,

2010, S. 210) vorfinden, wenn dieser Themenbereich in den Fokus rückt. Diese nicht nur terminologischen Verwirrungen finden sich in allen Zielgruppen innerhalb des Bildungssystems (Jäger & Prenzel, 2005, S. 170): Bildungspolitik und pädagogisch-psychologische Forschung, Schulaufsicht und LehrerInnenbildung, Schulleitung und Lehrpersonen sowie nicht zuletzt neben den Eltern auch die SchülerInnen.

Doch wodurch werden diese Verwirrungen verursacht und wie äußern sie sich? Im Folgenden soll aufgezeigt werden, dass die breite Basis der vertretenen Ansätze sich grob in zwei Verständnisse von Inklusion einordnen lässt: einen singular sonderpädagogisch-fokussierten sowie einen eher umfassenden, allgemeinen schulpädagogischen Fokus. Die hier vorgenommene Reduzierung in der Darstellung der sehr breiten und vielfältigen Diskussion auf zwei Betrachtungsweisen dient der pointierten Darstellung des sehr vielfältigen Diskurses. Es sei an dieser Stelle deutlich darauf verwiesen, dass solche reduzierenden Übersichten, wie sie auch bei Stufenmodellen (Sander, 2004, 2008) zu finden sind, nicht alle Nuancen einer breiten Debatte darstellen können. Sie dienen dazu, sich einen Überblick zu verschaffen; und genau dies soll an dieser Stelle ermöglicht werden. Ein detaillierterer Blick wird im Folgenden vorgenommen.

Die thematisch sonderpädagogisch gefasste Betrachtungsweise ist eher defizitorientiert, zur allgemeinen Pädagogik subsidiär angesiedelt und historisch begründet vor allem auf sonderpädagogische Förderung gerichtet. Der eher umfassende Fokus aus der allgemeinen Schulpädagogik betrachtet vielfältige Diversitätsfacetten und versteht inklusive Bildung als Aufgabe aller pädagogischen Teildisziplinen (Veber, 2015b). Diese schematische Gegenüberstellung soll nicht verschleiern, dass ich [M.V.] in Publikationen in der Vergangenheit auch einem engen Fokus auf Inklusion (teilweise) gefolgt bin (u.a. Veber, 2010b); ich beobachte in meiner Arbeit, die sich auch in meinen Publikationen widerspiegelt (als ein Beispiel einer aktuell umfassenderen Betrachtung von inklusiver Bildung: Veber, 2016), einen individuellen Entwicklungsprozess von einem sonderpädagogisch geprägten Integrationsverständnis zu einem potenzialorientierten Fokus der Schulpädagogik auf inklusive Bildung, der sicherlich noch nicht abgeschlossen ist. Die hier vorgenommene Gegenüberstellung lässt sich mithilfe der im Folgenden beleuchteten historischen und theoretischen Grundlagen der Inklusionsentwicklung aufzeigen.

Internationale, wie auch nationale (rechtliche) Rahmenbedingungen haben den Weg von einem sonderpädagogischen zu einem umfassenden schulpädagogischen Verständnis von Inklusion entscheidend geprägt. Dieses umfassende Verständnis hat seine Basis in der allgemeinen Pädagogik und wird in dieser Arbeit aus einem schulpädagogischen Blickwinkel thematisiert. Hier steht die Allgemeine Frage des Umgangs mit Diversität im Fokus; Sonderpädagogik wird in diesem Kontext u.a. neben der Interkulturellen Pädagogik als eine pädagogische Subdisziplin von weiteren verstanden, deren Rolle auf allen Systemebenen neu verortet werden muss (Eberwein & Knauer, 2002; Hinz, 2008b, S. 8-10). Daher wird für diese Studie ein (schul-)pädagogischer Ausgangspunkt gewählt:

"Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden." (Biewer, 2009a, S. 193)

Zwei zentrale Gesichtspunkte werden in dieser Definition von Inklusion deutlich, die für das folgende Kapitel determinierend sind: Einerseits wird der Fokus der Teilhabe (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 188-190) am Leben in der Gesellschaft (Wocken, 2013, S. 109-123) als zentrales Motiv herausgestellt. Andererseits werden Systemveränderungen zum Zweck einer Teilhabe von allen Menschen, die von Ausgrenzung betroffen sein können, fokussiert. Diese beiden inhaltlichen Momente sind (m.E.) die zentralen Triebfedern für eine Veränderung von einer sonderpädagogischen Herangehensweise aus zu einem allgemeinen schulpädagogischen Zugang zu inklusiver Bildung. Dies soll im Folgenden erläutert

werden, indem zunächst die theoretischen sowie historischen Grundlagen sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen kritisch dargestellt und analysiert werden, um darauf aufbauend einen schulpädagogischen Zugang zu Inklusiver Bildung zu skizzieren, der für die gesamte in diesem Buch vorgestellte Studie leitend ist.

Nun wurden bereits die Termini Inklusion und Inklusiver Bildung verwendet, diese jedoch nicht voneinander wie auch von Exklusion und Separation abgegrenzt, was an dieser Stelle nun skizzierend erfolgt, um daran anschließend die theoretischen Grundlagen Inklusiver Bildung zu erläutern (Sander, 2003b, 2008; Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 208-209; Wocken, 2009): Oftmals wird in der Diskussion über Gemeinsames Lernen mit differenten Begriffen gearbeitet, die unterschiedliche (theoretisch hergeleitete) Phasen im schulischen Umgang mit Vielfalt beschreiben sollen. Unter Exklusion wird der Zustand verstanden, in dem Personen von schulischer Bildung und Erziehung ausgeschlossen werden, indem ihnen z.B. die Bildungsfähigkeit abgesprochen wird. Das Recht auf Bildung wird zwar in der Segregation allen Kindern und Jugendlichen gewährt, jedoch wird der Zugang zu Erziehung und Bildung in voneinander abgegrenzten Orten ermöglicht; es gibt beispielsweise spezielle Schulen für SchülerInnen, die (negativ) von der vermeintlichen Norm abweichen. In der Integration wird weiterhin von einer Zwei-Gruppen-Theorie (einer Norm entsprechend oder nicht) ausgegangen; es werden aber nur ausgewählte Personen in die Allgemeine Schule aufgenommen, was bei der Segregation nicht ermöglicht wurde. In der (schulischen) Inklusion wird von dem selbstverständlichen Vorhandensein der Verschiedenheit ausgegangen und der Zugang zur Schule für (wirklich) alle ermöglicht. Die Abgrenzung dieser vier Phasen voneinander ist in der schulischen Praxis nicht (eindeutig) zu erreichen; vielmehr sind diese Phasen als Orientierungspunkte zu verstehen. Gleichzeitig besteht bei dieser phasenorientierten Betrachtung jedoch auch die Gefahr, dass aktuelle Exklusionstendenzen als paradoxe Tendenz zur offiziellen inklusionsorientierten Umgestaltung hin zur Teilhabe aller am Leben in der Gesellschaft auf gesamtgesellschaftlicher wie auch beispielsweise auf schulischer Ebene unberücksichtigt bleiben (zur Betrachtung dieser Antinomie: u.a. Slee, 2012). An dieser Stelle sei, um diese aktuellen Exklusionstendenzen nur anzudeuten, auf Patologisierungstendenzen menschlicher Vielfalt (Frances, 2013), die global zu beobachten ist, wie auf die steigende Anzahl an Spätabtreibungen in den vergangenen Jahren in Deutschland verwiesen (Statistisches Bundesamt, 2016, S. 13-14): Plakativ und zugegebenermaßen etwas überspitzt könnte dieser Trend zusammengefasst werden, indem provokant festgehalten wird, dass im Windschatten von Diskussionen beispielsweise um barrierefreie Schulgebäude für körperlich eingeschränkte SchülerInnen dieser Klientel vermehrt das Lebensrecht – am Ende der Schwangerschaft – im Vergleich zu Kindern, denen kein Defekt zugesprochen wird (Stengel-Rutkowski, 2002), abgesprochen wird. Kurzum: Es wird Extinktion bzw. Exklusion in Inklusion sichtbar. Dies kommt aber auch dem prozessualen Charakter von Inklusion nahe, wie ihn u.a. Dreher beschrieben hat (Dreher in Feyerer, 2012b, S. 3), worauf im Folgenden noch detailliert eingegangen wird.

Während Inklusion einen gesamtgesellschaftlichen Fokus hat, wie in dem Zitat von Biewer bereits deutlich wurde, wird im Kontext Inklusiver Bildung (zum veränderten Bildungsbegriff im Kontext Inklusiver Bildung: u.a. Böing, 2014), wie es u.a. auch die deutsche UNESCO-Kommission versteht (Deutsche Unesco-Kommission e.V., 2014), der Blickwinkel auf schulische Settings gerichtet:

„Das Konzept der inklusiven Bildung zielt damit auf die Überwindung einer engen, allein auf Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierten Sichtweise und stellt konsequent die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext in den Mittelpunkt der pädagogischen Debatte. Die Fragen, die dabei aufgeworfen werden, richten sich auf die Prozesse der Inkludierung bzw. der Exkludierung von Schülergruppen allgemein.“ (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 208-209)

2.1.1.1. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden theoretische Rahmungen dargestellt, um sich darauf aufbauend schrittweise einem schulpädagogischen Verständnis von Inklusiver Bildung zu nähern. Spiegelbildlich für das bereits angesprochene derzeit auf allen Systemebenen meist anzutreffende sonderpädagogische Verständnis von Inklusiver Bildung ist ein Blick in die journalistische Aufarbeitung des Themas; beispielhaft für dieses zugegebenermaßen unvollständige Blitzlicht in die Betrachtung des Themenbereichs Inklusion sei auf zwei Beiträge verwiesen (Spiegel-online-Artikel „Integration behinderter Kinder: „Alle sind überfordert“ (11.01.2013) und WDR-Dokumentation (04.02.2013) „Lesen, Schreiben, Stören“): Hier wird meist, auch recht pessimistisch, die Frage thematisiert, in welchem Maß und mit welchen Rahmenbedingungen SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf eine Schule besuchen können: Wie umfangreich muss die Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischem Fachpersonal sein? Ist eine separierende Beschulung nicht doch für die beiden vermeintlich voneinander abzugrenzenden SchülerInnengruppen („behindert“ und „nicht behindert“-normal) besser? ... Fragen zu weiteren Facetten von Diversität, z.B. Begabungen, besonderen Bedingungen von Jungen im Schulsystem oder Folgen von Kinderarmut werden weniger betrachtet.

Ein annähernd vergleichbares, jedoch sehr viel differenzierteres und optimistischeres Bild findet sich in Bezug auf die hauptsächliche Betrachtung sonderpädagogischer Aspekte in den (älteren) Herausgeberbänden der seit 1987 jährlich stattfindenden Integrations-/Inklusionsforschertagungen (<http://bidok.uibk.ac.at/vernetzung/itagung/>). Eine Auswahl der letzten Herausgeberbände ist im Folgenden aufgeführt: (Demmer-Dieckmann & Textor, 2007; Dorrance & Dannenbeck, 2013; Feuser, 2003; Flieger & Schönwiese, 2011b; Geiling & Hinz, 2005; Jerg, Merz-Atalik, Thümmeler & Tiemann, 2009; Platte, Seitz & Terfloth, 2006; Sander & Schnell, 2004; Schnell, 2015; Schuppener, Hauser, Bernhardt & Poppe, 2014; Seitz, Finnern, Korff & Scheidt, 2012; Stein, Krach & Niediek, 2010). Die Inklusionspädagogik wird hier v.a. aus einer sonderpädagogischen Perspektive betrachtet, wie Merz-Atalik aus TeilnehmerInnenperspektive jedoch kritisch feststellt:

„In der Retrospektive [...] erscheinen uns viele Wege, die gegangen worden sind, eher als Umwege. Beim Blick auf die vergangenen 30 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung stellen wir fest, dass die Forschungsfragen, die Methoden und die wissenschaftlichen oder methodischen Grundlegungen einerseits von einer großen Heterogenität, wenig Stringenz und Kontinuität sowie andererseits durch deutliche Beschränkungen im Forschungsfeld gekennzeichnet waren. Die zu starke Verankerung innerhalb der Sonderpädagogik alleine, die mangelnden übergreifenden Konzepte mit der Allgemeinen Schulpädagogik oder Erziehungswissenschaft, hat die eingeschränkte Wahrnehmung des Themas Inklusion im Hinblick auf Schülerinnen mit einer Behinderung oder Lernbeeinträchtigung verstärkt.“ (Merz-Atalik, 2014a, S. 30)

Es werden u.a. folgende Blickwinkel beleuchtet: Welche Folgen sind für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in inklusiven Settings zu beobachten? Wie kann eine Teilhabe am Leben in der Gesellschaft primär bezogen auf Menschen mit Behinderungen mittels regionaler Teilhabeplanung oder Kommunalen Bildungslandschaften möglichst umfassend verwirklicht werden? Daneben werden meist aus einem bestimmten Blickwinkel z.B. Fragen der Unterrichtsgestaltung oder der LehrerInnenbildung thematisiert. Diese thematische Einengung wird sicherlich aus den Arbeitsgebieten der TagungsteilnehmerInnen/AutorInnen begründet sein. Des Weiteren wurden und werden hier jedoch immer wieder interdisziplinäre, nicht primär sonderpädagogische Aspekte mit berücksichtigt. So wurden z.B. psychoanalytische Betrachtungen von Ausgrenzung (Maaz, 2005), politische Aspekte der sozialen Exklusion durch Kinderarmut (Butterwegge, 2006), interkulturelle Perspektiven von Inklusion (Karakasoglu & Amirpur, 2012) oder Möglichkeiten der Begabungsförderung in inklusiven Settings (Pfahl & Seitz, 2013) fokussiert. Auch werden interdisziplinäre Zugänge besonders in der Arbeit mit dem Index für Inklusion deutlich; einen umfassenden Überblick über die Einsatzmöglichkeiten des Index für Inklusion geben die Beiträge im Herausgeberband von Flieger und Schönwiese (Boban & Hinz,

2011; Braunsteiner & Germany, 2011; Brokamp, 2011; Brugger-Paggi, 2011; Dannenbeck & Dorrance, 2011; Gloystein, 2011; Hinz, 2011; Jerg, Kaiser & Thalheim, 2011; Platte & Schulz, 2011). Hier und v.a. in den letzten beiden Tagungsbänden (Hinz, Kinne, Kruschel & Winter, 2016; Schnell, 2015) sowie auch in den neueren Varianten des Index (u.a. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) wird ein interdisziplinärer Ansatz zur Realisierung von Inklusion besonders deutlich. Diese Beispiele spiegeln jedoch nur eine teilweise Öffnung innerhalb dieser für die hiesige Inklusionsentwicklung entscheidenden scientific community wieder. Wobei an dieser Stelle angeführt werden muss, dass es auf vielen Ebenen außerhalb dieser Wissenschaftsgemeinde Abgrenzungen zur Inklusionsdiskussion gibt, die Wocken pointiert in einem Essay zusammengefasst hat (2011, S. 243-254).

Jenseits aller Diskussionen um Integration oder Inklusion wurde v.a. nach dem sog. PISA-Schock, der Reaktionen auf die Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse (Deutsches PISA-Konsortium, 2001), deutlich, dass Deutschland mit seinem sehr differenzierten und selektiven Schulsystem einerseits am Bestreben festhält, möglichst homogene Lerngruppen (Benkmann, 2012, S. 55) zu schaffen (Schleicher, 2008). Andererseits wurde deutlich, dass (möglicherweise) aufgrund dieser Selektivität des Bildungssystems der statistische Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowie damit letztlich erfolgreicher Teilhabe am Leben in der Gesellschaft v.a. in den Bereichen Arbeit, Wohnen und Freizeit im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch ist (Opielka, 2005). Zu berücksichtigen ist dabei, dass das Schulsystem Spiegelbild der gesamtgesellschaftlichen Strukturen ist, wie es beim Umgang mit Heterogenität deutlich wird (Wenning, 2007). Ein Grundmuster ist die Aussage frei nach Herbart, dass die Vielfalt der Köpfe das größte Hindernis für Bildungserfolg sei (Herbart 1808 in Reiher, 2009, S. 179). Diese Annahme, dass Heterogenität Bildungserfolg im Wege steht, fasst Wocken in seiner Wortschöpfung einer homodoxen Pädagogik zusammen (Wocken, 2011, S. 245-248): Es wird orthodox an einem Homogenitätsstreben festgehalten, damit in einer Lerngruppe möglichst gleiche Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -bedürfnisse geschaffen werden. Diese Grundmuster können angelehnt an Bourdieu als Habitus (Bourdieu, 1987, S. 277-286) verstanden werden: „Der Habitus ist ein System dauerhafter Dispositionen, ein Orientierungssinn, der der Reflexion weitgehend entzogen ist.“ (Sauer, 2006, S. 53) Diese dauerhaften Dispositionen, z.B. in Bezug auf Vielfalt, sind durch die Eingebundenheit des Individuums in die soziale Welt in weiten Teilen determiniert und beinhalten die individuellen Wertvorstellungen (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 113). Im Kapitel zur LehrerInnenbildung wird auf diesen Aspekt v.a. bezogen auf Teacher Beliefs näher eingegangen.

Diese Homogenitätsmuster, die in einer Normierung und Normalisierung u.a. der Kindheit zum Vorschein kommen (zur theoretischen und terminologischen Einordnung: Kelle, 2013b), werden aus analytischer Perspektive – z.B. bezogen auf Genderaspekte (Maaz, 2011, S. 12-43) – über transgenerationale Weitergabe, wie sie auch im Kontext von Migrationsaspekten beschrieben wurden (Zimmermann, 2012, S. 68-71), über Generationen hinweg als allgemeines Leitmotiv erhalten. Inklusion mit ihrem grundlegenden Axiom einer egalitären Differenz (Katzenbach, 2012, S. 93-96) ist „in ein komplexes Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche eingebettet ist“ (Katzenbach, 2012, S. 107). Am Beispiel des Phänomens Behinderung wird den AkteurInnen im Bildungswesen, u.a. Lehrpersonen, die Unvollkommenheit, Verletzlichkeit und Endlichkeit der eigenen Existenz massiv gespiegelt (Katzenbach, 2012, S. 92-93). Auf individueller Ebene, die mit der kollektiven Bewertung untrennbar verbunden ist, kann der Umgang mit schulischer Vielfalt daher Abwehrreaktionen hervorrufen. Gleichzeitig sind die Lehrkräfte auch gerade hinsichtlich der Allokationsfunktion des Schulsystems (Trautmann & Wischer, 2011, S. 92-96) v.a. vor dem Hintergrund eines inklusiven Anspruchs (Trumpa & Janz, 2014, S. 61) mit enormen Widersprüchen konfrontiert (Katzenbach, 2012, S. 100-101). Aus schulpädagogischer Perspektive bleibt demnach bezogen auf die einzelnen Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität allgemein Folgendes festzuhalten: „Professionelles Handeln [...] ist mit Blick auf die Anforderungsstruktur des Lehrerhandelns als ein Balanceakt zu rekonstruieren, der die jeweils beiden Seiten einer

Antinomie – z.B. Fördern *und* Auslesen – in ein angemessenes Verhältnis setzt. “ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 134) An dieser Stelle sei vorab schon darauf verwiesen, dass u.a. neben der hier aufgezeigten Antinomie das Handeln von Lehrpersonen allgemein und in inklusiven Settings im Besonderen von mehreren konstitutiven Antinomien geprägt ist, die Helsper in fünf bipolaren Dimensionen zusammenfasst (1997, S. 530-536): Distanz versus Nähe; Subsumtion versus Rekonstruktion; Einheit versus Differenz; Organisation versus Interaktion/Kommunikation; Heteronomie versus Autonomie. Im Kapitel zur Lehrerbildung in und für Inklusive Bildung wird auf diese antinomen Strukturen/Herausforderungen noch näher eingegangen. Eine besondere Rolle nimmt, gerade im Kontext Inklusiver Bildung, die rhetorische Ausgestaltung von Förderprozessen ein, die oftmals mit negativen, selektiven Zuschreibungen verbunden ist (Heinrich, 2014).

VertreterInnen eines eher sonderpädagogisch geprägten Inklusionsverständnisses (u.a. Ahrbeck, 2014; Hillenbrand, 2012; Speck, 2010, 2011) plädieren z.B. aufgrund der aufgezeigten Widersprüche, aber auch aufgrund einer ihres Erachtens nicht ausreichend vorhandenen Evidenzbasierung für eine „begrenzte oder gemäßigte Inklusion“, die eher einem üblichen Verständnis von Integration (Veber, 2010b, S. 56-59) entspricht: So verweist Ahrbeck beispielsweise beziehungsweise auf Huber (2006), der in diesem Kontext oft angeführt wird (Dworschak & Inckemann, 2014; Hillenbrand, 2012), jedoch z.B. aufgrund der Validität seiner Untersuchung (Sonntag, 2010) zu diskutablen Ergebnissen gelangt, zu einem Plädoyer für einen zumindest teilweisen Erhalt des Förderschulsystems (Ahrbeck, 2011, S. 31-42).

Besonders deutlich wird das aktuell meist vorherrschende Verständnis von Inklusion im Rahmen diagnostischer Arbeit, wenn trotz (scheinbar) auf theoretischen Ebenen überwundenen Begriffsdiskussionen (Gröschke, 2007) um einen Paradigmenwechsel (Vernooij, 2000) bezogen auf das Konstrukt Behinderung weiterhin auf dem Medizinischen Modell von Behinderung aufgebaut wird, das wie die anderen Paradigmen kurz skizziert werden soll. Der sog. Behinderungsparadigmenwechsel wird gleichgesetzt mit einem Wechsel von einer kausalen (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 16-20) zur finalen Sichtweise von Behinderung, womit gemeint ist, dass eine Behinderung nicht mehr statisch, sondern vielmehr dynamisch, entwicklungsorientiert betrachtet werden sollte. Das älteste (und möglicherweise immer noch etablierteste) Paradigma ist das eben erwähnte Medizinische Modell von Behinderung, das mit Mand durch vier Bestimmungsgrößen beschrieben werden kann (Mand, 2003, S. 14):

- Eine Behinderung wird als (persönliches) Defizit angesehen, das an die Person, die als behindert bezeichnet wird, gekoppelt ist.
- Besondere (sonderpädagogische) didaktische Konzepte und Einrichtungen (wie Förderschulen oder Werkstätten für Menschen mit Behinderung) werden mit diesen Defiziten legitimiert.
- Es wird in diesem Verständnis mit Sonderanthropologien, Annahmen zum speziellen Wesen von Menschen mit Behinderungen, operiert.
- Mittels vermeintlich objektiver Feststellung von diesen Defiziten wird die personelle und sächliche Ressourcenverteilung gelöst, indem für diagnostizierte ‚Behinderungen‘ zusätzliche Mittel bereitgestellt werden.

Neben diesem Paradigma, mit dem kurzgefasst Behinderung als ein medizinisch klar fassbarer Sachverhalt, Kategorie im Sinne einer organischen Störung verstanden wird (Hensle & Vernooij, 2002, S. 19), das nicht mehr dem „State of the Art“ innerhalb der deutschen sonderpädagogischen Wissenschaft entspricht, sind in den vergangenen Jahrzehnten mehrere weitere Diskussionslinien in einer großen Breite und Tiefe diskutiert worden (zur weiteren Vertiefung: Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 16-87). Unterschiedliche Einteilungen wurden zur Betrachtung angeboten (Bleidick, 1999a, S. 25-66; Gröschke, 2007; Heimlich, 2009, S. 203-226; Speck, 2003, S. 187-390; Vernooij, 2007, S. 22-25; Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 44-94), wobei jedoch große Überschneidungen deutlich zu erkennen sind

und weitere Behinderungsparadigmen oftmals genannt werden können (u.a. Heimlich, 2009, S. 206-226; Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 21-38; Veber, 2010b, S. 33-44):

- Mikro- und makrosoziologische Erklärungsmodelle (u.a. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 55-71): Während unter der makrosoziologischen Betrachtung, dem politökonomischen Ansatz, Behinderung als Gesellschaftsprodukt, als Resultat einer kapitalistischen Gesellschaftsstruktur, verstanden wird (u.a. Jantzen, 1974), wird beim mikrosoziologischen Erklärungsansatz, dem interaktionistischen, Behinderung als Folge von Stigmatisierungen (Hohmeier, 2010), Zuschreibungen sozialer Erwartungshaltungen erklärt.
- Systemtheoretische Betrachtungsweisen (organisationssoziologisch-systemtheoretisch, ökosystemisch sowie systemisch-konstruktivistisch) (u.a. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 71-94): Dieser Bereich ist v.a. durch drei Argumentationsstränge geprägt, die nur schwer voneinander zu trennen sind und deutliche Überschneidungen zeigen. Anknüpfend v.a. an Luhmann (1991) wird aus der soziologischen Logik von Systemen Behinderung als Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung betrachtet. Gemäß dem aktuellen Behinderungsverständnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO), der ICF (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 25-34), ist Behinderung aus ökosystemischer Warte, die den Fokus auf Partizipation legt, die Folge einer negativen Wechselwirkung eines Menschen mit einem Gesundheitsproblem sowie seinen personellen und sächlichen Kontextfaktoren mit negativen Auswirkungen letztlich auf die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Auf der Basis konstruktivistischer Überlegungen (zur skizzierenden Übersicht: Palmowski, 2007) wird Behinderung als Konstruktion in sozialen Settings erklärt.

Jedoch gibt es wichtige Ansätze, die im Rahmen dieser Erklärungsansätze meist nur wenig Berücksichtigung finden; dies sind v.a. die Disability Studies (Waldschmidt, 2007) sowie psychoanalytische Erkenntnisse (Heilmann, Eggert-Schmid Noerr & Pforr, 2015; Heinemann & Hopf, 2010; Katzenbach, 2016), auf die in dieser Arbeit an einigen Stellen eingegangen wird.

Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass gerade in der pädagogischen Praxis (aber nicht nur dort) ein Paradigmenwechsel nur schrittweise erfolgt (ist). Diesem Wechsel zum Trotz wird weiterhin in großen Teilen aufbauend auf dem Medizinischen Modell von Behinderung primär die Orientierung an einer defizitorientierten Statusdiagnostik (Wocken, 2011, S. 29-32) und somit eine Ressourcenorientierung aus den Augen verloren (Wocken, 2011, S. 201-203). Diese tradierten Kontinuitäten, die auch dem hier zugrunde liegenden Inklusionsverständnis von Biewer entgegenstehen, wurden vor einigen Jahren bereits am Beispiel der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in NRW detailliert aufgeführt (Kottmann, 2006; Mand, 2002). Eine Orientierung an vermeintlichen Defiziten einer Person, die möglichst mittels Statusdiagnostik ermittelt werden, zur Sicherung einer besonderen pädagogischen Förderung mit(tels) besonderer personeller Ressourcen ist auch heute noch üblich. So werden derzeit in NRW zur Feststellung eines Sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Lernen (§ 4,2 AO-SF) zum großen Teil noch Intelligenztests als Hauptentscheidungskriterium eingesetzt, obwohl u.a. seit Jahren bekannt ist, dass dieser Förderschwerpunkt nicht trennscharf mittels Intelligenzdiagnostik diagnostiziert werden kann (Heimlich, 2009, S. 126-135; Mand, 2012, S. 82-85; Wocken, 2007). Dies wurde aktuell in einem bundesweiten Vergleich zwischen schulischer Förderung im Regelschul- und Förderschulbereich deutlich aufgezeigt, indem darin der separierten Schulform „eine differenzielle Eingangsselektivität“ (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014, S. 177) hinsichtlich sozio-kultureller Merkmale nachgewiesen wurde.

Zwei letzte Beispiele, die das derzeit in Deutschland dominierende Verständnis von Inklusion verdeutlichen, sind in der politischen Diskussion sowie in der Wissenschaft zu finden:

In NRW wurde ein landesweiter Inklusionsplan erstellt (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012). Nun mag hier angeführt werden, dass dieses Dokument keinen wissenschaftlichen Ursprung hat, was auch zutrifft. Jedoch wurden mehrere umfangreiche, wissenschaftliche Gutachten eingeholt, die z.B. den aktuellen schulischen Sektor beleuchten und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen; hier sind die Gutachten zu den Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (Werning, 2011) und die Umgestaltung des Förderschulsystems (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011) zu nennen. Die Umsetzung des Inklusionsplans geschah unter der Federführung des Arbeits- und Sozialministeriums, wobei andere Ressorts, wie Familie oder Schule, mit einbezogen wurden. Grundsätzlich ist sicherlich positiv anzumerken, dass sich nicht auf den Bildungssektor beschränkt wurde. Jedoch wurde nur die Heterogenitätsfacette Behinderung zentral fokussiert. Selbst wenn zunächst auch aufgrund des rechtlich verpflichtenden Drucks der Umsetzung der UN-BRK, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, zunächst die gemeinsame schulische Bildung von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Zentrum der (bildungspolitischen) Bemühungen steht, ist dieser eng fokussierte Ansatz – u.a. aufgrund der bisher deutlich festzustellenden sozialen Auslese bei der Teilhabe an integrativen schulischen Maßnahmen (Mand, 2006) – Anlass, den Fokus weiter zu fassen.

Ein kurzer, unvollständiger Blick in pädagogische Publikationen zeigt eine vergleichbare Einengung auf Aspekte sonderpädagogischer Förderung: Preuß-Lausitz fokussiert sich in einem Beitrag zur integrativen Schulentwicklung (2010) als auch in einem einführenden Beitrag zur Inklusionspädagogik (2012) nur auf die Heterogenitätsfacette sonderpädagogischer Förderbedarf. Diese Aufzählung ließe sich noch weiter fortsetzen. Das Beispiel soll an dieser Stelle dazu dienen, die bereits erwähnte Sonderpädagogisierung der aktuellen Inklusionsdebatte zu beschreiben. Gleichzeitig muss jedoch konträr zu dieser Argumentationsführung angemerkt werden, dass u.a. Preuß-Lausitz unbestritten entscheidend dazu beigetragen hat, die deutsche Inklusionsentwicklung voranzubringen. Es wurde von den VordenkerInnen der deutschen Inklusionsforschung (u.a. Deppe, Eberwein, Feuser, Reiser, Sander, Schöler, Wocken) – aus einer Systemkritik heraus – eine Diversitätsfacette, Behinderung, primär wissenschaftlich betrachtet; dies geschah auch in Kritik zur etablierten, tief institutionalisierten Sonderschulpädagogik (u.a. Eberwein, 2003). Somit ist die teilweise einseitige, nicht-intersektionale Betrachtung von Vielfalt dieser scientific community auch als systembedingte Reaktion zu verstehen, die jedoch entscheidende Impulse zum umfassenden Verständnis von Inklusion hervorgebracht hat (u.a. Hinz, 1993; Prengel, 2006).

2.1.1.2. Internationale und rechtliche Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden zentrale für die deutsche Inklusionsentwicklung relevante rechtlichen Entwicklungen sowie (inter)nationale Dokumente (skizzierend) vorgestellt; dies sind neben den Entwicklungen auf der KMK-Ebene, den Satzungen des deutschen Bildungsrates, die Salamanca-Erklärung, die Guidelines for inclusion sowie die Behindertenrechtskonvention. Vorab soll jedoch zunächst ein Einblick in die historische Entwicklung *der* deutschen Sonder(schul)pädagogik erfolgen, um die deutsche sonderpädagogische Betrachtungsweise von Inklusiver Bildung, die der (inter)nationalen Entwicklung meist entgegensteht, kontrastierend zu verdeutlichen. Jedoch stehen die im Folgenden aufgeführten Dokumente teilweise sogar wechselseitig im Widerspruch u.a. bezogen auf ihre Zielgruppe. Sie ebnen aber die inhaltliche Basis für ein umfassendes Inklusionsverständnis. Am Beispiel der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland soll im Folgenden die Entwicklung von einem segregierenden zu einem inklusiven Bildungssystem anhand einer Auswahl zentraler Dokumente aufgezeigt werden. Gleichzeitig soll mit diesem vertiefenden Exkurs skizziert werden, dass die heutige inklusionsbezogene Diskussion zu großen Teilen nicht per se neu ist, was nicht zuletzt aus der autobiografischen Perspektive von „betroffenen“ Personen deutlich wird (zur Vertiefung die differenten Blickwinkel eines Ehepaars aus der

sog. Krüppelbewegung: Saal, 2011; Saal, 2013). Der Diskurs baut, soviel sei vorweggenommen, in großen Teilen auf den (rechtlichen wie auch theoretischen) Arbeiten vorangegangener Jahre auf. Daher ist an dieser Stelle, auch zur theoretischen Fundierung des hier verfolgten forschungsleitenden Interesses, eine detaillierte theoretische wie auch historische Einordnung notwendig. „Die weite Verbreitung des Begriffs der Inklusion hat zur Beliebtheit seiner Verwendung geführt. Die Diskussion um seine theoretischen Grundlagen sollte daher wieder intensiver geführt werden.“ (Katzenbach, 2015b, S. 19) Diese Diskussion soll im Folgenden fortgeführt werden.

Historischer Exkurs

Vor der Darstellung erfolgt ein kurzer Exkurs in die Geschichte der Sonderpädagogik bzw. der sonderpädagogisch geprägten Inklusionsentwicklung. Erklärend sei hier angemerkt, dass im Rahmen dieser Arbeit wie in Schriften anderer AutorInnen (u.a. Kuhn, 2012, S. 41) weder terminologisch noch inhaltlich zwischen Heil- (Speck, 2016), Rehabilitations-, Behinderten- oder Sonderpädagogik (Bleidick, 2016) differenziert wird (zur allgemeinen Einführung: Vernooij, 2007); zur besseren Lesbarkeit werden hier alle Ansätze unter dem Terminus Sonderpädagogik gefasst, da dieser die schulische Förderung von Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in NRW am prominentesten beschreibt. Der folgende Exkurs macht Sinn, da die Kritik an der Aussonderung von Menschen mit Behinderung untrennbar mit einer Kritik an der institutionalisierten, separierten Sonderpädagogik verbunden ist (Rohr & Weiser, 2002). An dieser Stelle sei erneut und deutlich darauf verwiesen, dass hier keine pauschale Kritik an einer vermeintlich einheitlichen Sonderpädagogik erfolgen soll (Fromme & Veber, 2013, S. 40), vielmehr erscheint es geraten, anhand der sonderpädagogischen Prägung der Inklusionsentwicklung Chancen für eine Weiterentwicklung aufzuzeigen.

Die Notwendigkeit eines Wechsels in dem professionellen Selbstverständnis einer institutionalisierten Sonderpädagogik (zur detaillierten Einführung: u.a. Greving, 2011) wird in dem deutlichen Appell von Störmer plastisch:

„Will nun die Heilpädagogik tatsächlich Pädagogik und nichts anderes, müsste sie sich in der Verschiebung ihres Bezugssystems den allgemeinen Vorstellungen der Pädagogik stärker annähern. Die Heilpädagogik als eine spezifische Pädagogik hätte sich stärker an den allgemeinen pädagogischen Vorstellungen zu orientieren, allen Menschen einen Bildungsprozess zu gewährleisten, anzubahnen, anzuregen, abzusichern und hierzu erforderliche Hilfen zur Gestaltung zu geben bzw. zu vermitteln. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn die immer noch gegebene Fixierung [.. auf] eine in der psychiatrischen Diagnostik und Klassifizierung liegende Defizitzuschreibung sowie im Sinne einer sozialen Ausgrenzung [...] aufgegeben wird.“ (Störmer, 2007, S. 295)

Die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland ist international einmalig; zur weiteren Vertiefung sei auf den aktuellen Überblicksbeitrag von Ellger-Rüttgardt verwiesen (2012). Eine kritische Beleuchtung der Genese der deutschen Sonderpädagogik wird z.B. durch Hänsel vorgenommen (2010, 2013, 2014). Beide Perspektiven sollten Beachtung finden:

„Während insbesondere Ellger-Rüttgardt und Möckel die Hilfsschule in den Kontext einer *Erfolgsgeschichte* von Humanisierung und Demokratisierung durch Bildung stellen möchten [...], sehen Hänsel und Schwager genau im Gegenteil in der Hilfsschule [...] eine *Verfallsgeschichte*, die «Kinder tun ihr Recht [...], am gemeinsamen Lernen und an der allgemeinen Bildung teilzuhaben unter »Preisgabe der schwächsten Schüler«.“ (Moser, 2013a, S. 75)

Nach der systematischen Verfolgung und Tötung von Menschen mit Behinderung in der Zeit zwischen 1933-1945 (Möckel, 1988, S. 226-232), die jedoch wiederum historische Vorläufer hatte (Bleidick, 1999b), entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in (West-)Deutschland ein, auch im internationalen Vergleich, hoch differenziertes System sonderpädagogischer Förderung (Veber, 2010b, S. 44-49). Es entstand eine eigenständige pädagogische Profession anhand verschiedener Behinderungsformen (Vernooij, 2007, S. 1-7). Dies war ein Novum, da mit der Entwicklung verschiedener

Teilbereiche der Sonderpädagogik auch das Bildungsrecht aller SchülerInnen, denen eine Behinderung zugeschrieben wurde, sukzessive implementiert wurde. Diese durchaus positive Entwicklung hatte jedoch auch ihre Schattenseiten, da mittels des Medizinischen Modells defizitorientiert separiert wurde und letztlich das Grundanliegen aller sonderpädagogischen Förderung eingeschränkt wurde. Die ‚klassische‘ Sonderpädagogik hat auch aus historischen Gründen die Absicht, eine Integration durch Separation zu erzielen, was derzeit in der Diskussion rund um die schulische Förderung von geflüchteten SchülerInnen eine Renaissance zu erfahren scheint und wiederum bezogen auf eine weitere Diversitätsfacette inklusionspädagogischen Leitlinien konträr gegenübersteht. Dies bedeutet, dass Menschen mit Behinderung, deren Teilhabe am Leben in der Gesellschaft eingeschränkt ist, aus dem allgemeinen System in ein separates System überführt werden, wo sie so intensiv (sonderpädagogisch) gefördert werden, damit sie später gestärkt reintegriert werden können. Diese Begründung liegt allen sonderpädagogischen Spezialeinrichtungen auch außerhalb des schulischen Bereichs zu Grunde. Jedoch wurden beispielsweise Werkstätten für Menschen mit Behinderung wie auch Sonder- bzw. Förderschulen diesem Anspruch (bis auf wenige Ausnahmen) nicht gerecht. Um den Status quo zu Beginn der inklusion-orientierten Umgestaltung unseres Schulsystems prononciert zu beleuchten, kann auf Hänsel zurückgegriffen werden, die zwei Bestimmungsgrößen der ‚deutschen Sonderschule‘ skizziert (vgl. Hänsel 2003, 593): SchülerInnen werden mittels starrer Zuweisungsverfahren ermittelt; das Förderschulsystem stellt ein geschlossenes System dar, was sich deutlich vom Regelschulsystem abgrenzt. Darüber hinaus nennt Hänsel drei zentrale Argumente, die für ein separates Förderschulsystem zumeist genannt werden und die auch in der aktuellen Diskussion ihre Berücksichtigung finden: „1. Das Regelschulsystem vermag es nicht, auf die Heterogenität seiner Schüler adäquat einzugehen. 2. Diese Schüler bedürfen einer besonderen pädagogischen Förderung durch eine Sonderschule. 3. Um diese Förderung zu gewährleisten, ist eine Eigenständigkeit der Sonderschulen notwendig.“ (Veber, 2010b, S. 47)

Somit entstand jenseits der Dreigliedrigkeit des Regelschulwesens eine vierte separate und zugleich in sich hoch differenzierte Säule (Veber, 2010b, S. 48), die ihre Grundfesten in einer systemerhaltenden institutionalisierten Defizitorientierung hatte.

Deutscher Bildungsrat

Nachdem auch in der wissenschaftlichen Diskussion Argumente dahingehend Gehör bekamen, dass eine anhand der Feststellung von Defiziten/Behinderungen legitimierte separierte Förderung in Spezialeinrichtungen einzuschränken sei, verabschiedete der Deutsche Bildungsrat 1973 ein einschneidendes Dokument (Ellger-Rüttgardt, 2012, S. 72-73): „Erstmals brach sie [die KMK] das Dogma einer bloß an Sonderschulen orientierten sonderpädagogischen Förderung“ (Jantzen, 1997, S. 1). Hier wurde entgegen der damals vorherrschenden Annahme gefordert, der (sozialen) Isolation, die durch Sondereinrichtungen entsteht, durch Maßnahmen der integrativen Beschulung entgegenzuwirken. Jakob Muth, der Vorsitzende dieses Rates und ein deutlicher Kritiker der Separation von SchülerInnen (mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf), hatte auf dieses Dokument entscheidenden Einfluss. Des Weiteren ist der Einfluss des Gutachtens des Deutschen Bildungsrates „Begabung und Lernen“ aus dem Jahr 1969 zu nennen, in dem erstmals in der deutschen Bildungsadministration ein dynamisches Begabungsverständnis aufgezeigt wurde (Ellger-Rüttgardt, 2012, S. 70-73).

Der Bildungsrat „wendet sich gegen die Annahme eines Durchschnittsschülers[,] fordert eine Differenzierung in qualitativer, quantitativer und temporärer Hinsicht, denn nicht alle Lernenden können auf dem gleichen Wege und zur gleichen Zeit das gleiche Ziel erreichen. Gefordert wird die Entwicklung differenzierter Curricula, die Abschlüsse mit unterschiedlichen Profilen zulassen, ohne daß die Gemeinsamkeit des Unterrichts aufgehoben wird.“ (Eberwein, 1998)

Im Anschluss an diese wegweisende Neuerung entstanden integrative Schulversuche, wie 1975 an der Berliner Fläming-Grundschule (Ellger-Rüttgardt, 2012, S. 73). Jedoch standen dieser progressiven systemverändernden Forderung die KMK-Empfehlungen „Zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1972) im Wege, da mit diesem Dokument „der bildungs- bzw. schulpolitische Legitimationsbegriff der Sonderschulbedürftigkeit eingeführt und der Ausbau der Sonderschulen vorangetrieben“ (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 38) wurde. Letztlich wog die systemverändernde Wirkung der Forderung des Deutschen Bildungsrates jedoch weniger als die sonderschulsystemstärkende Möglichkeit (Speck, 2003, S. 250), eine Sonderschulbedürftigkeit mithilfe der KMK-Empfehlungen festzustellen und somit sonderpädagogische Förderung unweigerlich an den Besuch einer Sonderschule zu knüpfen. In den darauf folgenden Jahren wurden international Erkenntnisse gewonnen und umgesetzt, die eine Dekategorisierung (Preuss-Lausitz, 2011b, S. 165-170) und Deinstitutionalisierung sonderpädagogischer Förderung (z.B. das aus Skandinavien kommende Normalisierungsprinzip: Thimm, 1995) forderten. So zog beispielsweise der „amerikanische Sonderpädagoge Kirk (1977) ... das Fazit, dass das Etikettieren und Kategorisieren behinderter Kinder nur begrenzte pädagogische Bedeutung hat, denn einem Lehrer helfe es nicht wesentlich beim Lehren, wenn das Kind ein Etikett trägt“ (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 39).

KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung (1994)

Jedoch dauerte es noch bis 1994, bis die KMK in ihren Empfehlungen den alten defizitorientierten und statischen Terminus „Sonderschulbedürftigkeit“ zugunsten eines für deutsche Verhältnisse neuen Begriffs, des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“, einem variablen Indikationsbegriff, nicht mehr berücksichtigte (Speck, 2003, S. 252). Dieser neue Terminus, der erstmals im britischen Warnock-Bericht 1978 internationale Beachtung gefunden hat (Special Education Needs), impliziert ein neues umfassendes Konzept der Sonderpädagogik, das sich nicht nur auf die Sonderschulen fokussiert (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 39-43). Auch in den KMK-Empfehlungen von 1994 wurde nun der „Blick von der Institution auf die einzelne Person“ (Ellger-Rüttgardt, 2012, S. 73) gerichtet. Aber nicht nur ein rein terminologischer Wechsel sollte mit den neuen Empfehlungen erreicht werden.

„Die wesentlichen Veränderungen, die in den KMK-Empfehlungen enthalten sind, lauten:

- Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können auch in der allgemeinen Schule unterrichtet werden.
- Sonderpädagogischer Förderbedarf ist kontextabhängig.
- Sonderpädagogischer Förderbedarf lässt sich in Förderschwerpunkte gliedern, die den bisherigen Sonderschultypen und Behinderungsarten weitgehend entsprechen, aber keine lineare Zuordnung mehr zu Sonderschultypen erfordern.
- Sonderpädagogischer Förderbedarf muss individuell und kontextbezogen durch eine ‚Kind-Umfeld-Analyse‘ bestimmt werden.“ (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 44-45)

Im einzelnen werden folgende sonderpädagogische Förderbereiche genannt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994): das Lern- und Leistungsverhalten, die Sprache, die emotionale und soziale Entwicklung, die geistige Entwicklung, die körperliche und motorische Entwicklung, das Hören, das Sehen sowie die körperliche und seelische Verfassung (in Folge von Krankheit).

Mit der Einführung des neuen Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“ war die Hoffnung verbunden, durch ihn den Terminus Behinderung schrittweise zu ersetzen, einen systemischen Blick auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen zu erhalten und die sonderpädagogische Förderung von der Institution Sonderschule zu lösen, wie es ja bereits gut 20 Jahre zuvor vom Deutschen Bildungsrat gefordert wurde. Genau diese drei Aspekte wurden in der wissenschaftlichen Diskussion kritisch hinterfragt (Eberwein & Knauer, 2002, S. 24-25; Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 46-47):

- Durch den terminologischen Wechsel (allein) wurden keine entscheidenden Systemveränderungen erreicht.
- Durch den neuen Terminus wurde keine hinreichende Abgrenzung zum allgemeinen pädagogischen Förderbedarf vollzogen. Gleichzeitig hatte diese neue Definition tautologischen Charakter, da der sonderpädagogische Förderbedarf definiert wurde, indem ein Schüler sonderpädagogischer Förderung bedurfte.
- Der vielfach kritisierte Behinderungsbegriff wurde durch den neu eingeführten Terminus nicht wirklich überflüssig gemacht, da beide Begriffe letztlich (in der Praxis) den gleichen Bezugsrahmen hatten. So wurden beide Begriffe auch im Schulrecht vielfach nicht trennscharf verwendet.
- Durch die hier verwendete Bedeutung des Förderns verblieben die betroffenen SchülerInnen in einer passiven Rolle der geförderten Person, was eine personenbezogene Kategorie implizierte. So wurden systembedingte Faktoren wie soziale Benachteiligung, die sich u.a. in der Überrepräsentanz von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Migrationshintergrund zeigen (Kornmann, 2006), nicht mit berücksichtigt.
- Letztlich war der neue Terminus wie ‚Behinderung‘ ein verteilungspolitischer Begriff, der das „Bedarfs-Angebots-Junktim“ (Wocken, 1996a, 1996b) nicht aufgehoben hat. Durch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wurden für diese SchülerInnen und die betreffende Institution sonderpädagogische Ressourcen gesichert. Eine vergleichbare Entwicklung ist derzeit noch zu beobachten (Klemm, 2014a, 2014b).

Somit wurde zwar mit dieser Neuerung durch die KMK ein Schritt von der Segregation hin zur Inklusion erreicht, jedoch musste konstatiert werden, dass die Veränderungen hin zu einem schulpädagogischen Ansatz von Inklusion hier noch nicht mitgedacht wurden:

„Mit diesem Begriff [sonderpädagogischer Förderbedarf; Anmerkung durch den Autor] wird zwar zu Gunsten von individueller Förderung auf die herkömmliche Behinderungszuschreibung in Form von unveränderlichen Persönlichkeitsmerkmalen, von Eigenschaftszuschreibungen, wie z.B.: der Schüler ist „lernbehindert“, ist „geistig behindert“, verzichtet, was sicher einen bedeutsamen Fortschritt darstellt, dennoch wird der Versuch erkennbar, den Einfluss der „Sonder“-Pädagogik zu sichern, indem der individuelle Förderbedarf zum „sonder“-pädagogischen Bedarf erklärt wird, was immer das sein mag.“ (Eberwein & Knauer, 2002, S. 24-25)

Der sonderpädagogische Fokus war somit noch nicht wesentlich geweitet. Einerseits wurde der von der Schulpädagogik segregierte Status der institutionalisierten Sonderpädagogik nicht entscheidend kritisch hinterfragt. Andererseits wurde die einseitige sonderpädagogische Zuständigkeit z.B. für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, die nun als SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen bezeichnet wurden, nicht in Frage gestellt. Dies mag verwundern, da in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Studien veröffentlicht wurden, die die separierte Beschulung von diesen Kindern und Jugendlichen und damit die Effizienz dieser Förderschulen kritisch beleuchten (Schnell, Sander & Federolf, 2011). Angesichts der seit Jahrzehnten bekannten Überrepräsentanz von SchülerInnen aus bildungsfernen, sozial schwachen Familien, die häufig noch einen Migrationshintergrund haben und in der deutlichen Mehrzahl männlich sind, wird deutlich, dass auch weitere pädagogische Ansätze, wie die Genderpädagogik oder die Interkulturelle Pädagogik, wie oben bereits ausgeführt wurde, neben der klassischen Sonderpädagogik wichtig sind, um diese SchülerInnen bestmöglich zu fördern. Aufgrund dieses doppelt eingeschränkten Fokus war die Integrationsdebatte zu dieser Zeit auch primär auf die Frage gerichtet, ob und wie SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf miteinander die Schule besuchen können.

Salamanca-Erklärung

Es bedurfte weiterer internationaler Impulse, um diese Debatte weiterzuführen. Diese Impulse kamen v.a. durch die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) sowie weitere Dokumente wie die Guidelines for Inclusion (UNESCO, 2005).

Im Jahr 1994 fand in Salamanca die „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ statt. Hier wurde ein erweitertes Verständnis von Integration bzw. Inklusion herangezogen. Entgegen der deutschen Tradition eines selektiven Schulwesens wurde hier ein klares Bekenntnis zur Inklusion vertreten: „Die Pädagogik für besondere Bedürfnisse könne sich nicht in Isolation weiterentwickeln, sondern müsse ein Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie sowie einer neuen sozialen und wirtschaftlichen Politik sein.“ (Amrhein, 2011a, S. 4) Dabei werden die besonderen Bedürfnisse, anders als z.B. bei den KMK-Empfehlungen aus dem Jahr 1994, nicht nur auf SchülerInnen mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf reduziert. Die Individualität und die daraus resultierenden Rechte im Bildungssystem aller SchülerInnen wurden hier weit gefasst und vergleichbar dem kanadischen Verständnis von „Special Educational Needs“ (Ratzki, 2008) auch genannt: „Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (UNESCO, 1994). Jedoch wurde diese breite Betrachtung von Vielfalt der SchülerInnen, die jedoch noch nicht vollständig eine intersektional umfassende Betrachtung von inter- wie auch intrapersonalen Facetten beinhaltete, zumeist nicht in der deutschsprachigen Literatur übernommen. Es wurde zumeist nur in sonderpädagogisch bzw. integrationspädagogisch geprägten Kontexten die Frage der Separation und Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen und diskutiert. Interessant ist in diesem Kontext auch noch, dass die deutschsprachige Delegation als einzige für eine Sicherung des separierten Sonderschulwesens plädiert hat (Amrhein, 2011a, S. 27).

Guidelines for Inclusion

Mithilfe der UNESCO-Schrift „Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All“ (UNESCO, 2005), das in das UNESCO-Programm „Education for all“ eingebettet gewesen ist, sollten die Mitgliedsländer Unterstützung darin erhalten, die nationalen Rahmenvorgaben im Sinne eines weiten Verständnisses von Inklusion umzugestalten (Lindmeier, 2008, S. 364-366). Im Rahmen dieses Programms wurde verdeutlicht, dass Inklusion als Prozess zu verstehen ist, der sich anhand des Treppenmodells der UNESCO (2005, S. 24) – trotz berechtigter Kritik an diesem Darstellungsmodell (Degenhardt, 2009, S. 4-5) – schematisch gut verdeutlichen lässt (Abb. 2).

Christian Lindmeier fasst die vier zentralen Axiome inklusiver Bildung gemäß der Guidelines folgendermaßen zusammen:

- „Inklusion ist ein Prozess [...]
- Inklusion beschäftigt sich mit der Identifizierung und Beseitigung von Barrieren [...]
- Inklusion bedeutet die Präsenz, Teilhabe und [den] Erfolg aller Schüler [...]
- Inklusion bezieht sich insbesondere auf Gruppen von Lernenden, die von gesellschaftlicher Marginalisierung, sozialem Ausschluss und Schulversagen bedroht sind“. (2008, S. 367)

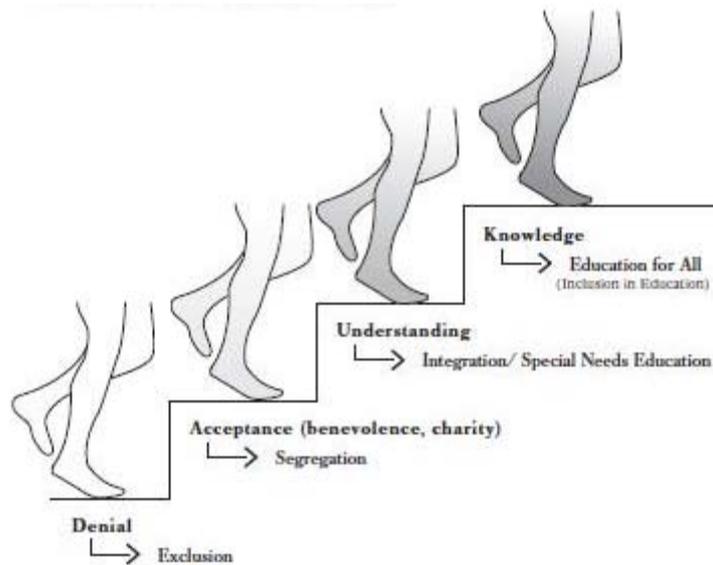


Abbildung 2: Schritte von der Exklusion zur Inklusion (UNESCO, 2005, S. 22)

Diese weitreichenden Axiome Inklusiver Bildung stehen in Wechselbeziehung zu dem Recht auf Bildung (Lindmeier, 2008, S. 368). Jedoch haben weder die Guidelines noch die Salamanca-Erklärung weitreichenden Einzug in die deutschsprachige, nicht-sonderpädagogisch geprägte wissenschaftliche Bildungslandschaft gehabt. Auch wurden die beiden Dokumente meist nur bezogen auf die schulische Förderung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrachtet. Kurzum: Eine nachhaltige, tiefgreifende, notwendigerweise auch systemverändernde Konsequenz in Richtung inklusionssensibler Bildungsprozesse konnte hier nicht verzeichnet werden. Lindmeier erklärt dies so: „Inklusive Prozesse werden daher am ehesten dann möglich, wenn wir vom Einzelnen aus denken, planen und handeln, aber zugleich oder sogar zuerst das bestehende System weiterentwickeln. Erst dann entstehen Lösungen für den Einzelnen, die aber zugleich wegweisend sind für andere.“ (Lindmeier, 2003, S. 355-356)

Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Neben dem sogenannten „PISA-Schock“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat mit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 durch den Bundestag ein zweites Ereignis die bundesdeutsche Bildungslandschaft vor neue Herausforderungen gestellt und eine weitere „Schockwelle“ nach sich gezogen (Heinrich, 2015, S. 235). Mit z.B. der Veröffentlichung der ersten PISA-Daten in Deutschland wurde vermehrt die Frage der (Bildungs-)Benachteiligung gestellt (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 57-63), die auch für die UN-BRK von zentraler Bedeutung ist. Hier sei (vorab) angefügt, dass die BRK in der Folge weiterer Konventionen (Antifolter, Frauen, Kinder, Antirassismus...) steht und somit keine spezielle Konvention ist; sie schärft vielmehr den Blick auf die allgemeinen Menschenrechte (Bielefeldt, 2012, S. 150). Aber nicht nur die PISA-Ergebnisse haben einen neuen Blick auf das hiesige Bildungssystem ermöglicht; auf der Basis der Ergebnisse aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 ist neben dieser einen offenen Flanke, der zu wenig ausgeprägten, nachhaltigen Förderung von SchülerInnen mit niedrigen Kompetenzstufen im Bereich der Kulturtechniken, des Weiteren festzuhalten, dass im deutschen Bildungssystem eine zu geringe Förderung von Talenten erfolge (Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013).

In Folge des sog. PISA-Schocks sowie der Ratifizierung der UN-BRK wurde (nicht nur bezogen auf SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) erstmals flächendeckend das gegliederte Schulsystem in Frage gestellt. An dieser Stelle sollen zunächst die für den Bildungsbereich relevanten Aspekte der BRK kurz skizziert werden:

„In ihrem Kern zielt [...] [die UN-BRK] auf eine Verwirklichung der staatlichen Verpflichtung zur Anerkennung und Sicherstellung der gleichen Ausübung sämtlicher Menschenrechte für alle Menschen mit Behinderung sowie innerstaatliche Garantie dieser Rechte. Es zielt auf die effektive Gestaltung der Schutz-

und Überwachungsinstrumente der Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen. Weiteres Ziel ist der Abbau physikalischer, sozialer und kultureller Barrieren, die eine volle Partizipation von Menschen mit Behinderungen verhindern, zudem die Beendigung ihrer Diskriminierung und Verletzung ihrer Rechte. Die Menschenwürde und der Wert jeder Person mit einer Behinderung werden besonders bekräftigt.

Das Übereinkommen bezweckt die Verwirklichung des Übergangs von der Exklusion zu sozialer Inklusion und diskriminierungsfreier Partizipation. Menschen mit Behinderungen sollen in der Fremd- und Selbstwahrnehmung nicht länger als „Objekte“ von Fürsorge und medizinischer Heilbehandlung wahrgenommen werden, sondern als Träger von Rechten“ (Poscher, Rux & Langer, 2008, S. 11)

Die UN-BRK vertritt passend zur aktuellen WHO-Behinderungs-Definition (Terfloth & Bauersfeld, 2012, S. 34-36) ein systemisch orientiertes, auf Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, die Partizipation, die ein zentrales inhaltliches Moment in der Konvention ist (Flieger & Schönwiese, 2011a, S. 30-31), ausgerichtetes Verständnis von Behinderung. „Der BRK liegt ein Begriff von Behinderung zugrunde, in dem diese keineswegs von vornherein negativ gesehen, sondern als normaler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht wird.“ (Bielefeldt, 2012, S. 159-160) Jedoch werden (im Artikel 24, 1b) in der BRK nicht nur sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe als intra-individuelle Diversitätsfacetten genannt; auch Begabungen, Kreativität und weitere Fähigkeiten, die insgesamt zur Entfaltung gebracht werden sollen, werden explizit angeführt (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2014). Für den Bildungsbereich ist der Artikel 24 der Konvention zentral (Lelgemann, 2011):

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inklusiven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion] wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen...

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. [...]

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. [...]" (United Nation [UN], 2009)

Mit der Ratifizierung der UN-BRK hat sich Deutschland dazu verpflichtet, ein Schulsystem zu entwickeln, das Menschen mit Behinderung nicht mehr aussondert, sondern an ihr teilhaben lässt (Lelgemann, 2011). Somit sind die Auswirkungen der Konvention sehr viel weitreichender als z.B. die Sala-

manca-Erklärung und rechtlich bindend. Allein die im Artikel 24 angesprochenen Aspekte wie Ressourcenverteilung oder Zugänglichkeit zu Institutionen oder Lehrerbildung haben weitreichende Auswirkungen auf die deutsche Bildungslandschaft bzw. sollten sie haben (Katzenbach & Schnell, 2012; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 153).

Die UN-BRK, die vielfach als Meilenstein für Menschen mit Behinderung angesehen wird (Aichele, 2010, S. 23), hat durchaus viel Bewegung in die deutsche Bildungslandschaft – und auch allgemein in das deutsche Recht (Küstermann & Eikötter, 2014) – gebracht. Jedoch droht die inklusive Entwicklung, mit Hinz formuliert, aufgrund des eingeschränkten, sonderpädagogisch geprägten engen Fokus auf Inklusion ihre Innovationskraft zu verlieren (Hinz, 2013). Da die UN-BRK und ihre Folgen für das Bildungssystem in Deutschland vielfach mit Inklusion gleichgesetzt werden, ist gerade in der letzten Zeit eine zunehmende Sonderpädagogisierung der hiesigen Inklusionsdebatte/-entwicklung zu beobachten (Merz-Atalik, 2014a, S. 26). Dies zeigt sich, wie oben bereits skizziert, um noch einmal auf die eingangs formulierte These der Sonderpädagogisierung des Inklusionsdiskurses einzugehen, z.B. aktuell, indem primär Fragen der schulischen Teilhabe von Menschen mit Behinderung als zentrale Fragen im Kontext von Inklusion u.a. in den Bereichen LehrerInnenbildung, Schulentwicklung, Unterrichtsgestaltung ... beleuchtet werden. Und die aufgeworfenen sonderpädagogisch geprägten Fragen werden v.a. von der sonderpädagogischen scientific community besetzt.

Provokativ formuliert könnte als Zwischenfazit festgehalten werden, dass nun diejenigen PädagogInnen damit beauftragt werden unter dem Deckmantel einer scheinbaren Veränderung ihre Ressourcen zu sichern, die vorab über Generationen hinweg für die systematische Ausgrenzung gesorgt haben, da sie das Bildungsrecht von Menschen mit Behinderung mit Separation gleichgesetzt haben.

Status quo

Die aktuelle Entwicklung ist aus einer Systemlogik verständlich. Derzeit geschieht das, was im Anschluss an Luhmann (1991) im soziologisch-systemtheoretischen Paradigma von Behinderung (Veber, 2010b, S. 41-44) kritisiert wurde: Systeme erhalten sich im Sinne der selbstreferenziellen Systembildung (Luhmann, 1991, S. 57-65). Plakativ formuliert: Weil es eine eigenständige Profession für den pädagogischen Umgang mit Menschen mit Behinderung gibt, gibt es auch Menschen mit Behinderung. Und weil die Inklusionsdebatte hierzulande sonderpädagogisch orientiert ist, wird das Gros der Facetten von Diversität derzeit zu wenig beachtet. Stattdessen werden auch aus der Systemlogik abgeleitet zumeist defizitorientiert sonderpädagogische Fragen beleuchtet. Diese These, die stellvertretend für das derzeit sonderpädagogische Verständnis von Inklusion ist, soll im Folgenden skizziert werden:

Die tradierte institutionalisierte Sonderpädagogik (als Profession, mit ihren Institutionen, den im System agierenden professionellen Rollen) ist letztlich – trotz eines seit Jahren (offiziell) vollzogenen Paradigmenwechsel in der Theoriebildung – meist defizitorientiert. Diese Feststellung soll nicht implizieren, dass alle SonderpädagogInnen sich dieser Systemlogik unterworfen haben. Als Beispiele seien hier Boban, Hinz, Seitz oder Wocken genannt, die eine Neuausrichtung der Sonderpädagogik weg von der ihr innewohnenden Defizitorientierung durch unterschiedliche Ansätze seit Jahren anregen. Dies sind nur vier VertreterInnen, eine Auflistung in diesem Sinne ließe sich z.B. mit Hans Eberwein, Georg Feuer, Helga Deppe oder Alfred Sander noch fortsetzen. Jedoch sind dies oftmals nur sonderpädagogisch sozialisierte VertreterInnen der deutschsprachigen Integrations-/Inklusionsforschung, wobei auch beispielsweise aus der grundschulpädagogischen Forschung vergleichbare Impulse erfolgen (u.a. Hänsel & Miller, 2014). Dieser relativ kleinen Gruppe steht inhaltlich zumeist konträr das Gros der in der institutionalisierten Sonderpädagogik professionell agierenden ForscherInnen gegenüber.

Dieser am Defizit ausgerichtete Fokus ist systembedingt notwendig, um die Eigenständigkeit der Profession Sonderpädagogik zu legitimieren. Die klassische Sonderpädagogik zieht ihre Legitimation aus den Defiziten von Menschen mit Behinderung: Weil es Menschen mit Behinderung gibt, existiert die

Profession Sonderpädagogik, und umgekehrt. Sollte es keine Menschen mit Behinderung mehr geben, würde die Profession Sonderpädagogik in ihrer jetzigen Form ihre Legitimation verlieren. Kurz gefasst und auf die pädagogische Praxis bezogen: Eine sehr nachhaltige (sonderpädagogische) Förderung von Menschen mit Behinderung würde bei SonderpädagogInnen Dissonanzen erzeugen, die nicht der Entwicklung von Menschen mit Behinderung zu Gute kommen. Diese Antinomie zeigt sich beispielsweise in der pädagogischen Praxis von integrativen Lerngruppen an Gymnasien in NRW, wenn SchülerInnen, die mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (zielfähig) eingeschult und unterrichtet wurden, dieses Label verlieren und infolge dessen das Gymnasium verlassen müssen, da nur Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zielfähig dort verbleiben dürfen.

Nun ist es nicht neu, eine Neuausrichtung der Sonderpädagogik für eine inklusive Entwicklung zu fordern. Eine weitere Nuance im Rahmen dieser Forderung soll im Folgenden beleuchtet werden. Allen Lehrpersonen, gleich welcher Facultas, begegnen gerade im Umgang mit Heterogenität, wie oben erläutert, vielfältige Antinomien. Ein professionelles Handeln der einzelnen AkteurInnen setzt den reflektierten Umgang mit den auftretenden Antinomien unter Berücksichtigung der verschiedenen Systemlogiken voraus, worauf im Folgenden im Kapitel zur LehrerInnenbildung noch detailliert eingegangen wird. Besondere Relevanz erhalten diese antinomen Strukturen in der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems (Amrhein, 2014). Dies wird u.a. am Beispiel schulischer Diagnostik deutlich:

„Trotz Zunahme von bildungspolitischen Bemühungen um Inklusion seit der UN-Konvention, wird die Antinomie professionellen Lehrerhandelns zwischen Förderung und Selektion nicht aufgehoben. Diese zeigt sich, wenn Lehrkräfte vor der Frage stehen, ob sie ein Kind zur Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf melden oder nicht.“ (Kottmann & Miller, 2014, S. 218)

Eine Antinomie auf der Metaebene, die schon angedeutet wurde, ist zu beobachten, wenn „die Sonderpädagogik“ und „der inklusive Blickwinkel auf Vielfalt“ gemeinsam betrachtet werden. Es gibt einen „Konstruktionfehler“, der Auswirkungen auf das Handeln der einzelnen Akteure hat: Die Profession Sonderpädagogik legitimiert sich – auch aus historischer Perspektive (Ellger-Rüttgardt, 2012) –, wie gesagt, aus den Defiziten von einzelnen Personen, die in Form von Förderschwerpunkten im Verlauf der Entstehung der Disziplin Sonderpädagogik immer weiter operationalisiert und differenziert wurden. Es stellt sich nun die Frage, welche Auswirkungen diese ausdifferenzierten sonderpädagogischen Strukturen auf die hiesige Inklusionsentwicklung haben werden.

In Deutschland finden wir ein im internationalen Vergleich einmalig ausdifferenziertes System sonderpädagogischer Förderung vor (Reich, 2012a, S. 85-90). Es gibt eine große Anzahl von sonderpädagogischen Teildisziplinen (zur Übersicht: u.a. Greving, 2007) und damit verbunden spezifischen Professuren, eigenen Studiengängen, sonderpädagogisch ausdifferenzierte Einrichtungen etc., die sich zumeist anhand von einzelnen Behinderungsformen bzw. Förderschwerpunkten (siehe KMK-Empfehlungen von 1994) unterteilen. So sind in der Sonderpädagogik konträr u.a. zur Interkulturellen Pädagogik, die nicht vergleichbar differenziert ist, auf einzelne Phänomene fokussierte sog. Fachrichtungen (z.B. für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) entstanden, die relativ eigenständig auch eine große Anzahl spezieller Fachpublikationen generieren (u.a. Hillenbrand, 2006).

Somit kann als Zwischenfazit zum Status quo (pointiert) Folgendes festgehalten werden: Da eine mehr oder weniger selbstständige pädagogische Profession Sonderpädagogik vorhanden ist, die eigene grundständige Studiengänge anbietet, z.T. an Hochschulen eigene Fakultäten hat etc., kann in Deutschland auch der Fokus nach der Ratifizierung der UN-BRK nur schwerlich nicht sonderpädagogisch fokussiert sein. Die tradierte Profession Sonderpädagogik erzeugt sich im Zuge der Inklusionsdebatte neu: Die Politik sieht teilweise die SonderpädagogInnen als BotschafterInnen der Inklusion (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013). Die Regelpädagogik sieht nicht selten die Verantwortung für schulische Inklusion primär bei den

SonderpädagogInnen. Die SonderpädagogInnen reklamieren häufig für sich, aus der oben aufgeführten Systemlogik verständlich, den Anspruch der spezifischen Sachkenntnis zur Realisierung von Inklusion. Diese Liste ließe sich noch lange fortsetzen. Wenn nun im internationalen Vergleich die Frage kritisch gestellt wird, warum in Deutschland knapp Dreiviertel aller SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Förderschwerpunkten Lernen, Emotional-soziale Entwicklung sowie Sprache und Kommunikation attestiert bekommen (Klemm, 2013, S. 12) und genau diese SchülerInnen im internationalen Vergleich zumeist nicht in das (primäre) Aufgabengebiet der Sonderpädagogik fallen (als Beispiel sei Kanada hier genannt: u.a. Köpfer, 2013), da sie nicht als behindert bzw. sonderpädagogisch förderungsbedürftig angesehen werden, wird schnell deutlich, dass sich hier ein System selbst erhält, was sich gerade auf der unterrichtlichen Ebene zeigt (u.a. Hänsel & Miller, 2014). Es ist derzeit in Deutschland weiterhin ein Bedarfs-Angebots-Junktum auf der Makro-Ebene zu erkennen, was direkte Auswirkungen auf schulische Settings hat.

Dieses nun mehrfach angeführte Junktum auf Makro-Ebene wird besonders im Rahmen der inklusiven Entwicklung problematisch: Inklusion mit dem Axiom einer positiven Bewertung von Vielfalt, einer Potenzialorientierung, steht auf konzeptioneller Ebene der Legitimation über Defizite im Wege. Eine letztlich defizitorientierte Profession kann nicht gleichzeitig potenzialorientiert im Sinne der Inklusion agieren, wenn der Bezugsrahmen für jegliches pädagogisches Handeln nicht neu definiert wird. Und genau zu dieser Neudefinition liegen bereits Überlegungen vor (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 230-240). Es bedarf somit einer schulpädagogisch fundierten Inklusionsentwicklung, die auch fachdidaktische Erkenntnisse zur schulpraktischen Realisierung mit einbezieht (Veber, 2016 i.V.), was jedoch, um es deutlich zu artikulieren, nicht mit einer generellen Ablehnung von sonderpädagogischer Expertise zu verwechseln ist.

2.1.1.3. Schulpädagogische Inklusion

Nachdem einerseits die historische Entwicklung einer eigenständigen Sonderpädagogik in Deutschland sowie die nationalen wie auch internationalen Rahmungen für die hiesige Inklusionsentwicklung aus sonderpädagogischer Warte aufgezeigt wurden, wird im Folgenden kontrastierend zur beschriebenen sog. Sonderpädagogisierung inklusiver Entwicklungen ein schulpädagogischer Fokus auf inklusive Bildung ausführlich eingenommen.

„Es geht nicht mehr ausschließlich um die Frage, wie Behinderte integriert werden, sondern zusätzlich um die Frage, wie Schülerinnen nicht-deutscher Muttersprache gefördert werden können. Und: Erst in den letzten Jahren hat sich das Bewusstsein entwickelt, wie die einzelnen Begabungen entdeckt und gefördert werden. Dies meint nicht in erster Linie die Förderung der (Hoch-)Begabten im Sinne einer Elitebildung, sondern die grundsätzliche Frage, wie die Begabungen jeder/s einzelnen entdeckt und gefördert werden kann [!].“ (Feiner, 2008, S. 155)

Neben dem sonderpädagogischen Verständnis von Inklusion gibt es, wie bereits ausgeführt, ein v.a. an internationalen Vorbildern orientiertes weites Verständnis von Inklusion, das hier aus schulpädagogischer Perspektive beleuchtet werden soll. V.a. Hinz (2002), aber auch weitere InklusionspädagogInnen wie Biewer (2009a) haben das internationale, umfassende Verständnis von Inklusion in die deutschsprachige Diskussion eingebracht. Auf der Basis dieser Impulse kann Inklusion anhand von vier Aspekten folgendermaßen skizziert werden (Hinz, 2004, 2009):

Die Heterogenität in Gruppen und einzelner Personen wird begrüßt (UNESCO, 2005, S. 15). Diese Sichtweise widerspricht dem in Deutschland tradierten Homogenitätsstreben im Bildungsbereich (Wocken, 2011, S. 245-248). Besonders konturiert wird diese konzeptionelle Neuerung darüber, dass auch die intraindividuellen Differenzen positiv betrachtet werden und pädagogische Beachtung finden. Pädagogischer Ansatzpunkt sind hier die Potenziale in einzelnen Personen (zur Verdeutlichung an einem Fallbeispiel: Fischer & Käpnick, 2014). Besonders deutlich wird dies in der diagnostischen Arbeit; da „man davon ausgehen kann, dass jeder Mensch eine Vielfalt unterschiedlichster Begabungen hat bzw.

entwickelt, gehört es zur Kernaufgabe pädagogischer Professionisten, Begabungen zu entdecken und zu fördern.“ (Wagner, 2014, S. 134) Im Rahmen dieser Bestimmungsgröße von Inklusion werden auch Überschneidungen zur Debatte um Intersektionalität (Krüger-Potratz, 2011) sichtbar. Hier werden kategoriale Grenzen hinterfragt, um ‚Verwobenheiten‘ bzw. ‚Überkreuzungen‘ (intersections) (Walgenbach, 2012) zu dekonstruieren und ihr Inklusionspotenzial zu verdeutlichen, was auch die kategoriale Betrachtung von zwei intrapersonalen Diversitätsfacetten (z.B. ‚Twice-Exceptional-Children‘) betrifft. Somit werden „Heterogene [!] Lerngruppen [...] als bereichernd und nicht als belastend entworfen. Dabei können je nach sozialen Situationen Gleichheitsaspekte oder Differenzaspekte in den Vordergrund gestellt werden.“ (Prenzel, 2011, S. 32) Dabei bleibt zu resümieren, dass über diese „Relation zwischen Differentem mit Bezug zu Gleichem [...] (von wenigen Aussagen abgesehen) nicht gesprochen“ (Budde, 2012) wird. Hier wird auch der zweite Aspekt deutlich.

Inklusion verfolgt das stetige Bestreben, möglichst *alle* Facetten von Vielfalt, wie soziale Milieus, Religionen, Nationalitäten... und den vielfältigen, jedoch in diesem Kontext kaum beachteten Bereichen von Begabungen (Pfahl & Seitz, 2013; Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede & Steinhaus, 2016) oder Jungenförderung (Budde & Reißler, 2014; Hopf, 2014; Urich, 2015) in den Fokus zu nehmen. Eine Begründung für die Betrachtung dieser Facette, der Begabungen, liefert die empirische Bildungsforschung: „Sowohl in PISA als auch in IGLU stagnierte der Anteil der Schülerinnen auf den höchsten Kompetenzstufen und ging in Teilen sogar zurück, während andere Systeme hier erhebliche Entwicklungen zu verzeichnen haben“ (Sliwka, 2014, S. 335); die Überrepräsentanz beispielsweise von Jungen mit dem Label sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf (im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung derzeit ca. 85 %) fordert zur besonderen Beachtung von Jungen im Schulsystem auf (Statistisches Bundesamt, 2014). Es wird anlehndend an Prenzel (2006) eine Form der Pädagogik der Vielfalt angestrebt. Diese notwendige multidimensionale Sichtweise lässt sich sowohl aus der Forschungsperspektive als auch aus der praktischen pädagogischen Arbeit herleiten: Sowohl bei der empirischen als auch der konzeptionellen Fundierung von Konstrukten wie Behinderung (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 16-38) oder (besonderen) Begabungen (Fischer, 2012b; Weigand in Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid, 2014, S. 37-46), auf die im weiteren Verlauf der Arbeit noch detailliert eingegangen wird, lässt sich resümierend vorab festhalten, dass es sich jeweils um multidimensionale Phänomene handelt, die vielfältige Ursachen haben, nicht von einem Faktor abhängig sind und vielfach gemeinsam auftreten (Greiner, 2014, S. 17). Aber auch im Rahmen der schulischen Arbeit ist mit den theoretischen Erkenntnissen korrespondierend vielfach festgehalten worden, dass eine Individuelle Förderung nicht eindimensional, sondern jeweils im systemischen Zusammenhang, um effektiv zu sein, erfolgen sollte. Dies wird beispielsweise bei Schwierigkeiten im Kontext der Lese-Rechtschreibförderung von SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte deutlich (Mand, 2012).

Für die pädagogische Arbeit in diesem Bereich bleibt hier als Beispiel festzuhalten, „dass die wesentlichen Herausforderungen nicht aus dem Umstand erwachsen, dass Kinder in ihrer zweiten Sprache lesen und schreiben lernen. Sondern die besondere pädagogische Herausforderung besteht darin, dass bilinguale Kinder in deutschen Schulen sehr häufig Kinder aus armen, ungebildeten Familien sind.“ (Mand, 2013)

Inklusion hat eine politische Dimension und orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung, womit die dritte Bestimmungsgröße von Inklusion deutlich wird. Die Zielsetzung jeglicher inklusiver Bemühungen ist es, die Teilhabe aller Menschen in und an sozialen Gemeinschaften sukzessive auszubauen und (erlebte) Barrieren zu beseitigen (Plate, 2008, S. 400-401). Somit geraten zunehmend Facetten sozialer Ungleichheit (Burzan, 2007) in den Fokus pädagogischer Bemühungen und werden mit Bildungsbenachteiligung in Verbindung gebracht (Dexel & Veber, 2016 i.V.). Bezugnehmend auf Benner stellt Schenz in diesem Zusammenhang fest, dass „Bildsamkeit [...] die grundlegende Voraussetzung für pädagogisches Handeln [ist]. Würden wir nicht annehmen, dass Menschen bildsam sind, [...] dann wür-

den wir nicht pädagogisch handeln, sondern Menschen versorgen, pflegen oder bestenfalls therapieren, um auf sie einzuwirken.“ (Schenz, 2013, S. 24) Anknüpfend an die beiden ersten Bestimmungsgrößen sollte hier festgehalten werden, dass (Bildungs-)Benachteiligungen bzw. soziale Ungleichheit alle SchülerInnen betreffen kann. So sind nicht nur SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf davon bedroht. Gemäß dem Ansatz der multiplen Deprivation im Zusammenhang der Kinderarmut (Butterwegge, Klundt & Belke-Zeng, 2008), können zwar verschiedene Risikolagen statistisch erfasst werden. Jedoch können z.B. auch SchülerInnen mit besonderen Begabungen aus sehr gebildeten, monetär gut ausgestatteten Elternhäusern von vielfältiger Benachteiligung bedroht sein. Daher hat schulische Inklusion einerseits den Auftrag, für alle SchülerInnen mögliche Barrieren (beispielsweise auch Mobbingverfahren von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen), die an der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft hindern, zu identifizieren und SchülerInnen zu unterstützen, diese positiv zu bewältigen. Dazu ist es andererseits notwendig, dass im Rahmen der Inklusionspädagogik ein Fokus sowohl auf die personalen als auch auf die systemischen Potenziale gelegt wird, indem besonders deutlich betrachtet wird, wann und unter welchen Umständen Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (z.B. im Kontext der schulischen Bildung) erreicht wird.

Die vierte konzeptionelle Bestimmungsgröße ist der alle Lebensbereiche umfassende Anspruch (Katzbach & Schroeder, 2007, S. 202-203): „Inklusion vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft, die Diskriminierungen und Marginalisierungen abbaut“ (Hinz, 2008b, S. 8). Diesen gesamtgesellschaftlichen Anspruch unterstreicht u.a. auch das Bestreben, inklusive lokale Bildungslandschaften (Mack, 2012) z.B. mithilfe des lokalen Index für Inklusion (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) zu realisieren (siehe Kapitel 3). Die deutsche Integrationsentwicklung war stark auf den schulischen Bereich fokussiert. Dies ist aufgrund der Tatsache, dass die Integrationspädagogik von kritischen Vertretern (schulischer) Sonderpädagogik aufgebaut wurde, nicht verwunderlich. Dies mag auch ein Grund sein, warum im Rahmen der Diskussion um die UN-BRK v.a. der Artikel 24 im öffentlichen Interesse steht. Jedoch wird auch hier die Schule in ihrer gesamtgesellschaftlichen Funktion gesehen. Das System Schule hat auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft eine zentrale Bedeutung:

„Doch Schule ist nicht nur die Gestaltung der Gesellschaft. Schule ist die Schule der Freien bzw. deren Kinder und muss auch der/dem Einzelnen ermöglichen, ihre/seine Freiheit selbst zu begrenzen. Daher dürfen die Grenzen der Freiheit nicht über die Staatsform, also die herrschenden Mächte, allein bestimmt werden. Eine Schule freier Menschen muss sich frei denken lassen können. Unbestritten geschieht dieses Denken wiederum angesichts institutioneller Rahmenbedingungen. Diese sind politisch, gesellschaftlich, kulturell und weltanschaulich unterschiedlich ausgeformt.“ (Abel & Faust, 2010; Schenz, 2013, S. 21)

Loemann fasst dieses umfassende Verständnis von Inklusion, dass weit über die Integration beispielsweise von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinausgeht, folgendermaßen zusammen:

„Inclusion means the full involvement of all students in all aspects of schooling, regardless of the presence of individual differences. It implies the elimination of segregated school settings such as special schools and classrooms for 'those who do not fit' in the conventional view of what is 'normal'. Under an inclusive model, all students learn together in conventional schools, classrooms and other contexts, and these adapt and change in a responsive and proactive way in order to meet the needs of all.“ (Loemann, Duppeler & Harvey, 2010, Vorwort)

Um den Paradigmenwechsel von einem sonderpädagogischen zu einem umfassenden Verständnis von Inklusion zu verdeutlichen, erfolgt als Zwischenfazit eine – sicherlich erweiterungswürdige – Gegenüberstellung der beiden Sichtweisen auf Inklusive Bildung. Die in der folgenden Abbildung (3) aufgeführten Ebenen werden in den kommenden Abschnitten und Kapiteln näher beleuchtet. So hat der Perspektivwechsel von einer sonderpädagogisch geprägten Sicht auf Inklusion zu einer potenzialorientierten, schulpädagogischen Herangehensweise an Inklusive Bildung Auswirkungen auf die reflexive

Einbeziehung der Individuellen Förderung. Auch hat dieser Blickwechsel Konsequenzen u.a. für eine Ausrichtung der Professionalisierung von Lehrpersonen, worauf später noch detailliert eingegangen wird.

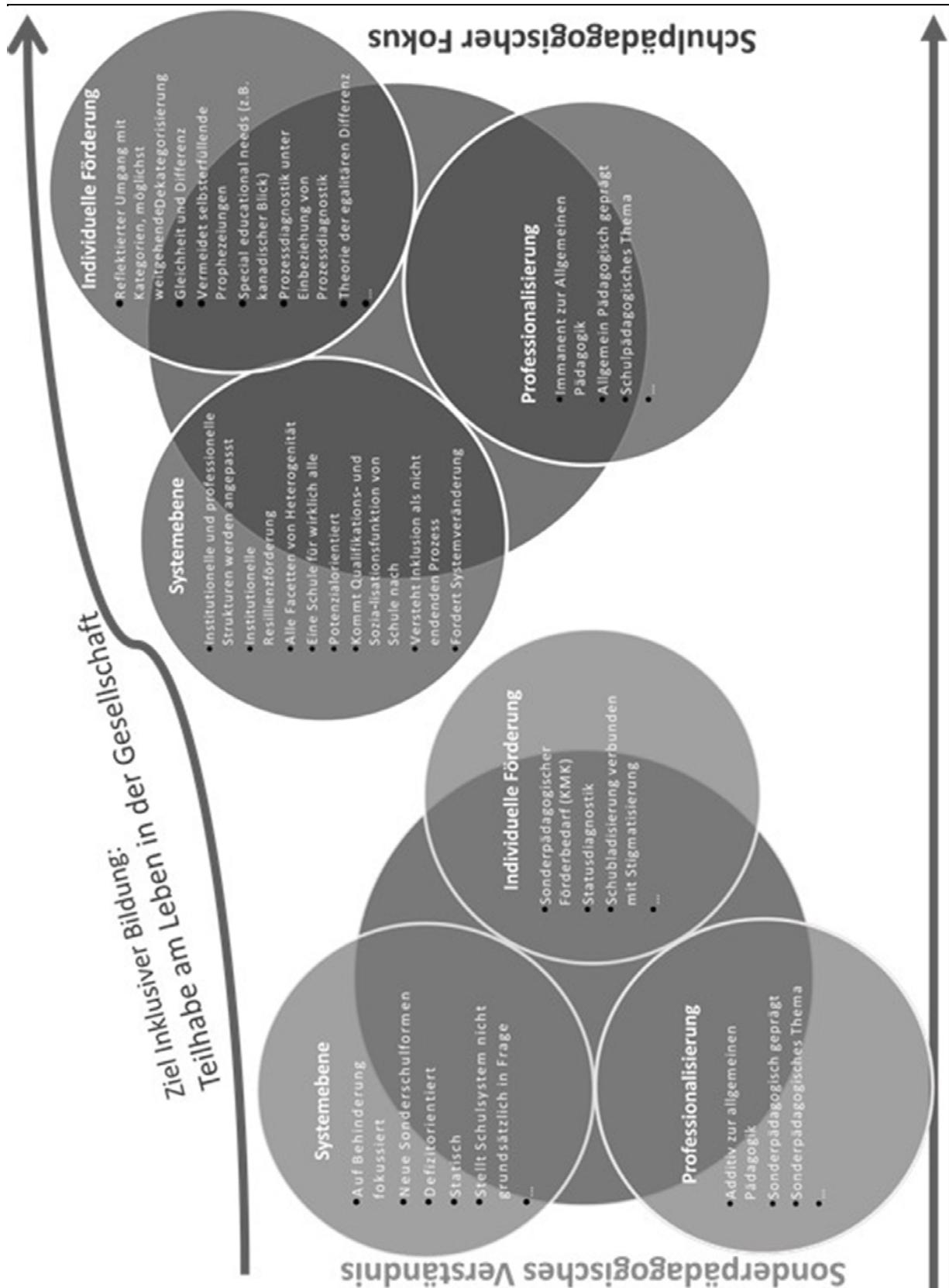


Abbildung 3: Inklusionsorientierte Teilhabe im Fokus von Sonderpädagogik und Schulpädagogik

Diese Gegenüberstellung (zur ergänzenden Betrachtung: Veber, 2016; Veber & Fischer, 2016b) geschieht in dem Bewusstsein, dass solche grafischen Darstellungen nicht alle Facetten der Debatte widerspiegeln können. Sie dient jedoch als Basis der im Folgenden vorzunehmenden inhaltlichen Ausgestaltung von Individueller Förderung im Bereich Inklusiver Bildung. Die systematische Gegenüberstellung erfolgt anhand von drei Aspekten: dem System Schule, der Individuellen Förderung sowie der LehrerInnenbildung. Dabei steht nicht die Frage der Bewertung einzelner Aspekte im Vordergrund. Vielmehr ist die Suche nach offenen Fragen im Zusammenhang Inklusiver Bildung hierbei leitend. Die theoretische, schulische Adaption ist bislang in den vorangegangenen Ausführungen jedoch noch nicht erfolgt; einzelne Fragen blieben bislang noch offen:

„Was genau aber heißt nun Inklusion, was unterscheidet sie von Integration, welche Konsequenzen ergeben sich für Pädagogik und Didaktik in der [.. Schule] und wie können in einer Schule für alle sowohl „schwerstbehinderte“ als auch „schwerstbegabte“ Schüler/innen ausreichend gefördert werden?“ (Feyerher, 2013c, S. 33)

Auch wenn in den vorangegangenen Ausführungen zu dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Inklusionsverständnis auf Nuancen einer Wertung, die in der Diskussion um Inklusive Bildung häufig sehr prononciert geäußert werden, nicht verzichtet wurde, soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die sonderpädagogischen Bemühungen ein Schritt zur Realisierung inklusiver Strukturen innerhalb des Bildungssystems sein können. Es bedarf jedoch (nun) einer Erweiterung der Perspektiven und damit einhergehend der multiprofessionellen Zugänge, um eine Teilhabe am Leben in der Gesellschaft für alle SchülerInnen zu ermöglichen. In diesem Kontext sollten jedoch nicht normativ geprägte, populistische Ansätze (u.a. Brodkorb, 2013) die Diskussion bestimmen. Vielmehr erscheint eine theoretisch fundierte Reflexion der Umsetzungsmöglichkeiten sinnvoll:

„Inklusive Pädagogik kommt nicht umhin, sich dabei auch immer wieder neu mit eigenen Unzulänglichkeiten und Widersprüchen auseinanderzusetzen und auch unvollkommene Schritte inklusiven Handelns anzuerkennen. Diese Einsicht ist geeignet[,] von destruktiv wirkenden Idealvorstellungen zu befreien, ohne wegweisende Ideale aufzugeben.“ (Prenzel, 2012b, S. 27)

Um dieses umfassende Verständnis von Inklusion in der schulischen Praxis realisieren zu können, bedarf es, wie bereits erwähnt, einerseits einer systematischen bildungswissenschaftlichen wie auch fachdidaktischen Verzahnung der Bemühungen um Inklusive Bildung mit dem Themenfeld der Individuellen Förderung, die sich jedoch auch diversitätsorientiert u.a. angesichts von Erkenntnissen aus der Care-Forschung (u.a. Althans et al., 2016) weiterentwickeln muss, worauf im Folgenden eingegangen wird. Andererseits ist es notwendig, einen Paradigmenwechsel auf allen Ebenen des Bildungssystems zu ermöglichen, indem die Potenziale von einzelnen Personen, von Gruppen sowie von Institutionen als Ausgangspunkt jeglicher pädagogischen Arbeit herangezogen werden. Dies betrifft alle Zielgruppen innerhalb des Bildungssystems (Jäger & Prenzel, 2005, S. 170). Jedoch sind für diese Veränderungen verschiedene Schritte notwendig, die im Kontext der schulischen Bildung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von Heimlich deutlich visualisiert wurden (Abb. 4):

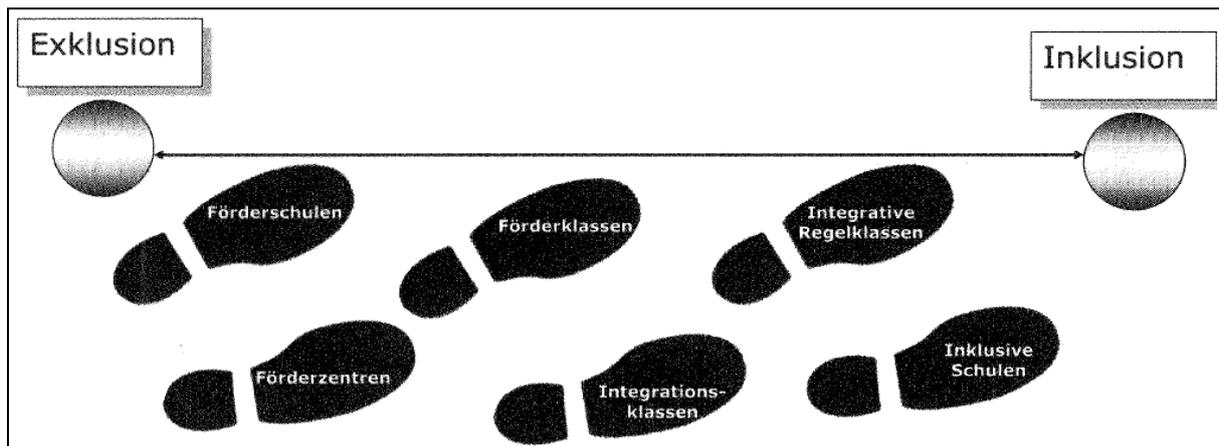


Abbildung 4: Schritte auf dem Weg zum inklusiven Bildungssystem (Heimlich, 2012, S. 86)

Mit dieser Abbildung kann verdeutlicht werden, dass, auch wenn beispielsweise separative schulische Organisationsformen wie Förderschulen, -zentren oder -klassen aus heutiger Perspektive als nicht (mehr) angemessen erscheinen, sie (bildlich verstanden) als Schritte auf dem Weg weg von einer Exklusion (keine Bildungsangebote) über Separation (Förderschulen, Förderzentren, Förderklassen) und Integration (Integrationsklassen, Integrative Regelklassen) hin zur Inklusiven Bildung verstanden werden können. Somit kann auch der historische Verdienst von sonderpädagogischen Institutionen mit der Einrichtung von Bildungsangeboten z.B. für Menschen, die früher als geistig behindert bezeichnet wurden, trotz aller Widersprüche in der Konzeption und Organisation gewürdigt werden. Es ist jedoch angesichts der grafischen Darstellung zu berücksichtigen, dass die skizzierten Schritte von Heimlich gerade in der pädagogischen Praxis zumeist nicht stetig voran schreiten; es ist eher so, um bei der metaphorischen Darstellung zu verweilen, dass auch Schritte zurück oder zur Seite zu beobachten sind.

Damit diese Schritte von der Exklusion hin zur Inklusion sowohl konzeptionell als auch schulpraktisch beschriftet werden können, ist es notwendig, vorhandene Erkenntnisse und Kompetenzen zu nutzen. Diese können u.a. aus dem Bereich der Individuellen Förderung kommen, der im folgenden Abschnitt beleuchtet wird.

2.1.2. Individuelle Förderung¹

„Der Schlüssel zu einem fairen und leistungsstarken Bildungssystem ist die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen. Dies ist ein tief greifender Perspektivwechsel für alle Akteure in den Bildungssystemen, der eine Neubestimmung der Positionen, die Erweiterung von Kompetenzen und wirksame Formen der Zusammenarbeit erfordert. Die Heterogenität von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen bedeutet, die Unterschiedlichkeit in den Lernbegabungen, den Interessen, den Lerntypen, den ethnischen und kulturellen Hintergründen zu erkennen und sie im Unterricht zu berücksichtigen. Ein modernes Bildungssystem fördert das Potenzial jedes Kindes und unterstützt das Lernen des Einzelnen, denn jedes Kind, jeder Jugendliche lernt anders und hat andere Voraussetzungen. Nur durch individuelle Förderung kann es gelingen, dass alle hinreichend motiviert werden und klar definierte, ganzheitliche Bildungsziele erreichen.“ (Dräger in Bertelsmann Stiftung, 2009, S. 4-5)

Ganzheitliche Bildungsziele für (wirklich) alle zu ermöglichen, damit eine Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglicht wird, ist, wie bereits oben ausgeführt, das Ziel von Inklusion. Und Individueller Förderung wird zur Erreichung von ganzheitlichen Bildungszielen in dem o.g. Zitat ein unverzichtbarer Stellenwert zugesprochen. Pointiert wurde im Frühjahr 2014 diese Verbindung von Individueller För-

¹ Dieser Abschnitt (2.1.2) baut auf Publikationen auf, die ich [MV] (mit-)verfasst habe (Fischer, 2014; Fischer, Rott & Veber, 2013, 2014, 2015; Veber, 2013). Die Hauptargumentationskette ist hieraus übernommen. Des Weiteren sind hier auch Textbestandteile/-bausteine (in überarbeiteter Form) eingeflossen bzw. übernommen worden.

derung und Inklusiver Bildung in der Bonner Erklärung der deutschen UNESCO-Kommission herausgestellt: „Individuelle Förderung und Lernen in heterogenen Gruppen sind die Grundlage für eine inklusive Entwicklung. Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsames Lernen im allgemeinen Bildungssystem.“ (Wocken, 2014, S. 248) Jedoch wird hier noch nicht deutlich, was unter Individueller Förderung zu verstehen ist und es wird die These der zentralen Bedeutung Individueller Förderung nicht detailliert begründet. Beides wird im Folgenden genauer betrachtet.

An dieser Stelle wäre es möglich, es sich relativ einfach zu machen. Der einfache Weg könnte folgendermaßen aussehen: Preuß-Lausitz hat beispielsweise in einer wissenschaftlichen Expertise für das Bundesland Sachsen festgehalten, dass Inklusion in der Schule durch guten Unterricht zu realisieren sei (Preuss-Lausitz, 2011a, S. 21). Dieser Argumentation folgend müsste es dann, überspitzt formuliert, für die schulische Praxis ausreichend sein, zu wissen, was guten Unterricht (Fischer & Schilmöller, 2010; Jürgens & Standop, 2010) ausmacht. Und genau im Kontext der Frage nach gutem Unterricht wird immer wieder an prominenter Stelle die Verbindung zur Individuellen Förderung gezogen. Dieser einfachen Argumentationskette folgend wären die beiden anfangs aufgeworfenen Fragen nun beantwortet: Individuelle Förderung ist die Basis für guten Unterricht; und dieser ermöglicht Inklusive Bildung im schulischen Kontext. Auf die schulische Realität übertragen würde dies bedeuten, dass es ausreicht, wenn Lehrerinnen und Lehrer Kompetenzen im Bereich der Individuellen Förderung haben, um Inklusion umzusetzen. Kurz gefasst: Für die Umsetzung von Inklusion reicht es für Lehrpersonen aus, beispielsweise Kompetenzen im Bereich des Kooperativen Lernens zu erwerben?

Ganz so einfach scheint dies nicht zu sein. Individuelle Förderung ist (mit Stand 5/ 2015) in fast allen Bundesländergesetzen in Deutschland festgeschrieben. Und Aspekte der Individuellen Förderung sind seit geraumer Zeit fester Bestandteil von Maßnahmen der LehrerInnenbildung. Trotzdem ist Inklusion sowohl im engen als auch – in verstärkter Form – im weiten Verständnis zumeist für Lehrerinnen und Lehrer ein erlebter bzw. befürchteter Belastungsfaktor. Daher wird im Folgenden der Bereich der Individuellen Förderung mit seiner schulrechtlichen Verankerung, seinen theoretischen Grundlagen sowie seinen schulpraktischen Implikationen aufgezeigt. Diese Darstellung soll es ermöglichen, fundierte Verbindungslinien zwischen Individueller Förderung und Inklusiver Bildung im nachfolgenden Kapitel zu erarbeiten.

Von der Groeben fasst die Komplexität von Individueller Förderung, ohne (direkten) Bezug zur Inklusiven Bildung, folgendermaßen zusammen:

„So gesehen erweist sich Individualisierung als ein höchst anspruchsvolles Programm: pädagogisch, didaktisch und methodisch. Es ist nicht damit getan, dass Schülerinnen und Schüler manchmal, sozusagen außer der Reihe, etwas Besonderes tun, erkunden, erfinden dürfen. Vielmehr soll jeder Fachunterricht, streng genommen jede Unterrichtsstunde, in diesem Sinne „besonders“ sein, Freiräume für eigene Lernwege bieten, alle Schülerinnen und Schüler erreichen durch herausfordernde, motivierende Anforderungen, unter denen sie wählen dürfen. So wiederholt sich auf der Mikro-Ebene der Aufgabenstellung für eine Unterrichtsstunde das Prinzip der Angebotsdifferenzierung, das auf der Makro-Ebene der Planung, beispielsweise eines Vorhabens oder Projekts, strukturbildend ist.“ (Groeben, 2013, S. 7)

Mit der kurzen Skizzierung der Komplexität von Maßnahmen zur Individuellen Förderung wurde deutlich, dass eine „einfache“, sehr kurze Argumentationskette wahrscheinlich nicht zielführend ist. Daher wird zunächst aus einer schulpädagogischen Perspektive das Themenfeld Individueller Förderung dargestellt.

2.1.2.1. *Schulpädagogische Grundlagen*

„Die Forderung nach individueller Förderung, nach Unterstützung der Einzelnen beim Lernen und beim Erwachsenwerden ist nicht neu. Wir finden sie als Topos der Reformpädagogik (vgl. Oelkers 2005) ebenso wie im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970.“ (Kunze, 2008, S. 15)

Obwohl Individuelle Förderung retrospektiv betrachtet in der jüngeren Vergangenheit zu einem zentralen Thema innerhalb der Diskussion um zeitgemäße Bildung geworden ist (Klieme & Warwas, 2011, S. 805), wird der Terminus deutlich kritisch u.a. von Wischer betrachtet, indem sie feststellt, dass dieser „für den damit bezeichneten Auftrag schlecht geeignet ist und eher als programmatische Nebelbombe fungieren dürfte“ (Wischer, 2012, S. 65).

Aber nicht nur der Terminus wird kritisiert. Auch die vielfältigen Ansätze zur Individuellen Förderung werden u.a. von Kritikern einer traditionellen Sonderpädagogik aus inklusionspädagogischer Perspektive kritisiert. So ist ein zentraler Aspekt im Zuge der Kritik an der deutschen institutionalisierten Sonderpädagogik die Vernachlässigung innerhalb sonderpädagogischer Ansätze von zentralen Bildungsaspekten aller SchülerInnen zugunsten einer (sonderpädagogischen) Förderung (Dreher, Heinen & Münch, 2000). Daher bezeichnet Wocken anknüpfend an die Ablehnung des Medizinischen Modells von Behinderung (vgl. Kapitel 2.1.1) den Terminus „Förderbedarf“ (Schuck, 2016) als sonderpädagogisches Unwort (Wocken, 2013, S. 163-164). Seine Kritik, in der er zum terminologischen Wechsel von Sonderschulbedürftigkeit auf den sonderpädagogischen Förderbedarf Bezug nimmt, mündet in dem Vorschlag, einen neuen Terminus zu verwenden, der seines Erachtens adäquater mit den pädagogischen Implikationen der UN-BRK korrespondiert (vgl. Wocken, 2013, S. 164):

„Ich schlage deshalb den Begriff „Teilhabebedarf“ vor. Der neue Begriff „Teilhabebedarf“ lehnt sich erkenntlich an die Philosophie der BRK an und ist dem sozialen Modell verpflichtet. Teilhabebedarf fokussiert den Blick nicht mehr auf die Defizite und Defekte von Kindern, sondern löst eine Suche nach Barrieren aus, die die Selbstbestimmung und Teilhabe von Kindern mit Behinderung verhindern.“ (Wocken, 2013, S. 164)

Aus einer Kritik an der traditionellen, etablierten Sonderpädagogik, die oben bereits detailliert ausgeführt wurde, erscheint dieser Vorschlag sinnvoll. Aufgrund der Tatsache, dass auch im Zuge der inklusiven Umgestaltung des Bildungssystems derzeit weiterhin systematisch Kinder und Jugendliche das Label Behinderung oder sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert bekommen, könnte damit die Hoffnung verbunden sein, mit einem terminologischen Wechsel auch eine Veränderung in der Praxis zu erreichen. Jedoch stellt sich bei dieser Forderung die Frage, ob nicht alle Menschen einen Teilhabebedarf haben. Und es wird nicht berücksichtigt, worauf im Folgenden eingegangen wird, dass im Bereich der Individuellen Förderung, gerade aus einem potenzialorientierten, schulpädagogischen Ansatz, die Stärken fokussiert werden sollen, um somit die Transformation von individuellen Potenzialen in (hohe) Leistungen zu ermöglichen.

Ebenfalls auf der Logik einer Sonderpädagogik-Kritik aufbauend stellen Boban et al. provokant fest: „Standards, vorgegebene Curricula und Vergleichsarbeiten u.ä. führen dazu, dass so auch wohlmeinende Formen individueller Förderung zu kompensatorischer Nachhilfe gerinnen.“ (Boban, Kruschel & Wetzel, 2013, S. 72) An dieser Stelle sei eingeräumt, dass die genannte Kritik nicht unbegründet ist: Obwohl Individuelle Förderung kein Novum in der deutschen Bildungslandschaft ist, sind, wie die aktuellen Vergleichsstudien aufzeigen (Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013), große Bildungsungerechtigkeiten (Hradil & Schiener, 2005, S. 148-180) zu verzeichnen, auf die mittels Individueller Förderung anscheinend noch keine adäquate Antwort gefunden wurde.

Wenn Individuelle Förderung primär als sonderpädagogische Förderung mit systemerhaltenden Tendenzen verstanden wird, erscheint die angeführte Kritik, wie Wockens Argumentation, logisch. Jedoch werden auch hier potenzialorientierte Ansätze der Individuellen Förderung (für alle SchülerInnen) nicht mit in den Blick genommen. Besonders deutlich wird dies, wenn „fordern & fördern“ als Gegensatz zu „begleiten & anregen“ (Boban et al., 2013, S. 76) genannt wird. Hier wird u.a. eine Passivität der Kinder und Jugendlichen im Prozess der schulischen Individuellen Förderung unterstellt. Eine vergleichbare Kritik an Individueller Förderung findet sich auch bei Boban und Hinz (Boban & Hinz, 2012c, S. 81).

Gerade weil die Kritikpunkte, die hier beispielhaft skizziert wurden, auch aufgrund der inklusiven Entwicklung ihre Berechtigung haben, bedarf es bei der Fokussierung des Themenkomplexes Individueller Förderung einer kritischen Distanz, „die sowohl die Interessen der Lernenden als auch der Lehrenden aufgreift und die systemischen Rahmenbedingungen nicht außer Acht lässt“ (Fischer, Rott et al., 2013, S. 165). Dabei sind zahlreiche unterschiedliche theoretische Ansätze und Definitionen zu finden:

Es werden „verschiedene Begriffe parallel verwendet: Individualisierung, differenzierter Unterricht, individualisiertes Lernen, individuelle Förderung bzw. individuelles Fördern. Durch diesen teils undifferenzierten Gebrauch bleibt nicht nur seltsam unbestimmt, was jeweils gemeint ist, sondern es bleiben vor allem die Implikationen der einzelnen Begriffe verborgen.“ (Kunze, 2008, S. 18)

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Individueller Förderung versteht den Lernenden als aktives Subjekt und nimmt ihn als Ausgangspunkt jeglicher pädagogischer Bemühungen, wobei die aus systemischer Sicht relevanten Faktoren mit Berücksichtigung finden: Individuelle Förderung verfolgt das Ziel einer optimalen Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung, die kognitiven, sozial-emotionalen und psychomotorischen Forder-Förder-Bedürfnisse des Kindes oder des Jugendlichen zu erkennen und die Forder-Förder-Angebote des Systems adaptiv zu gestalten (Fischer, 2013b). Mit diesem Verständnis werden aus einer schulpädagogischen Perspektive Maßnahmen einer adaptiven, potenzialorientierten Unterrichtsgestaltung durch die Lehrpersonen mit eingeschlossen, die für alle SchülerInnen Angebote eröffnen gemäß ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen, ihrer individuellen Potenziale, um eine individuelle Transformation in hohe Leistungen zu ermöglichen (Beck et al., 2008; Fischer, 2012b). An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass diese Förderung sich nicht auf eine bestimmte Personengruppe beschränkt. Deutlich wird dieser umfassende Fokus auf einen breiten Personenkreis auch im Kontext der Individuellen Förderung in einer inklusiven Begabungsförderung. „Schulische (Hoch-)Begabtenförderung im hier dargestellten Sinne kann in einer demokratisch orientierten und pluralistisch-inklusive Gesellschaft kein Vorrecht bestimmter Gruppen sein, sondern stellt im Rahmen der schulischen Unterstützung einen prinzipiellen Anspruch dar.“ (Schenz, 2012b, S. 51). Es sollten jedoch verschiedene Diversitätsfacetten klare Berücksichtigung finden:

„Damit werden bezüglich der Zielgruppen der Individuellen Förderung sowohl Kinder mit hohen Begabungspotenzialen als auch Kinder mit Lernbeeinträchtigungen oder Zuwanderungsgeschichte erfasst. Letztlich bedarf individuelle Förderung einer gezielten Adaptation des didaktischen Forder-Förder-Angebotes an die diagnostizierten Forder-Förder-Bedürfnisse mit dem Ziel einer optimalen Potenzialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Fischer 2008). Mit dem Leitmotiv der Potenzialentfaltung aller Kinder sind auch deutliche Bezüge zum aktuellen Konzept der inklusiven Bildung gegeben. Diese fordert die Möglichkeit der Partizipation am allgemeinen Bildungssystem in einer Schule für alle Schülerinnen und Schüler.“ (Fischer, 2013b, S. 283)

Neben diesem Ansatz gibt es in der wissenschaftlichen Diskussion zahlreiche weitere Ansätze, die von Solzbacher et al. (2012, S. 2-4) folgendermaßen zusammenfassend eingeteilt wurden (zur weiteren Vertiefung: Fischer, 2014):

- Individuelle Förderung – definierbar als Gestaltung von Lernprozessen
- Individuelle Förderung – definierbar als Übereinstimmung von Lernpotenzialen und Lernbedingungen
- Individuelle Förderung – definierbar als Handlungen von Lehrkräften
- Individuelle Förderung – definierbar als kontinuierliches Suchen und Finden von Ansatzpunkten und Wegen

„Alle bisher genannten begrifflichen Annäherungen weisen einige gemeinsame Merkmale auf:

1. Sie verstehen individuelle Förderung als dynamischen Prozess.
2. Ihnen liegt ein ähnliches Verständnis von Lernen und Lernentwicklung zugrunde, durch das neuere Erkenntnisse aus der Kognitions- und Hirnforschung hindurch scheinen: Lernen wird verstanden als aktives Tun von subjektiver Bedeutung in einer Einheit von Denken und Fühlen.
3. Ihnen liegt die Annahme zugrunde, dass beide Prozesse – das individuelle Lernen und das individuelle Fördern – komplementär sind.

4. Sie gehen davon aus, dass eine Passung von individuellem Lernen und Lernen im schulischen Gruppenkontext theoretisch und praktisch möglich ist.“ (Solzbacher, Behrensen et al., 2012, S. 4)

In der oben genannten, dieser Studie zugrunde liegenden Definition sowie den genannten gemeinsamen Merkmalen verschiedener akademischer Nuancierungen der Individuellen Förderung wird u.a. deutlich, dass, entgegen der oben aufgeführten Kritik beispielsweise von Boban et al., im Rahmen der Individuellen Förderung Schülerinnen und Schüler nicht generell als primär passive Subjekte wahrgenommen werden, ganz im Gegenteil.

„Ausgangspunkt sind die Lebenswelt des Kindes, seine spezifischen Bedürfnisse und die Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben. Grundlegend sind die Pädagoginnen-Kind-Beziehung und deren Reflexion. Individuelle Förderung orientiert sich an den Ressourcen des Kindes. Grundorientierung ist der Respekt vor Vielfalt (Diversity). Ziel ist die Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs. Die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen besteht darin, eine geeignete Lernumgebung zu arrangieren, die das Kind anregt, seine Entwicklung selbstständig zu gestalten.“ (Solzbacher, Behrensen et al., 2012, S. 38-39)

Aber könnte damit nicht doch der „einfachen“ Argumentationskette von Preuß-Lausitz zugestimmt werden? Ein entscheidender Aspekt bleibt jedoch bis jetzt unberücksichtigt. Kunze stellt beispielsweise fest, dass mithilfe Individueller Förderung eine Verbesserung von Selektionsentscheidungen erreicht werden könne (Kunze, 2008, S. 17). Und genau diese Selektion ist konträr zum inklusiven Bildungsanspruch, der die Vielfalt in Personen und Gruppen als Bereicherung versteht und auf diese mit Individualisierung eingeht. Wenn nun eine Orientierung am gemeinsamen Gegenstand, wie von Feuser vorgeschlagen (2011), die differenziert zu betrachten ist, für inklusive Settings favorisiert wird bzw. würde, stünde dies, wenn u.a. auf Helmke Bezug genommen wird, nicht im Einklang mit den tradierten Wegen Individueller Förderung: „Die Logik der Individualisierung geht davon aus, dass im gleichen Zeitraum Schüler auf unterschiedliche Weise, also simultan, beziehungsweise mit unterschiedlichen Inhalten und Zeitvorgaben lernen.“ (Helmke, 2013, S. 37) An diesem Aspekt wird deutlich, dass die Bereiche der Individuellen Förderung und der Inklusiven Bildung (mit einem potenzialorientierten Blick) gemeinsam sehr detailliert betrachtet werden sollten (vgl. Kap. 2.1.3).

Kann diese von Kunze aufgezeigte Möglichkeit der Nutzung der Individuellen Förderung nicht doch überspitzt dahingehend befragt werden, ob nicht die Individuelle Förderung ggf. ein Rückschritt zur Inklusiven Bildung sein kann? Um diese Gefahr einzudämmen, ist eine „inklusive Bereicherung“ sinnvoll, indem auf die Grundpfeiler der Inklusionspädagogik zurückgegriffen wird, um die Chancen der Individuellen Förderung zu nutzen. Um beispielsweise von einer kausalen Betrachtungsweise von individuellen Potenzialen Abstand zu nehmen, kann ein inklusiver Blick den Fokus schärfen: „Inclusive pedagogy, therefore, requires not only a different way of thinking about individual differences but also an understanding of the relationship between the learner and what is to be learned.“ (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2008, S. 14) Mit dem Blick auf die sozialen Interaktionen, der selbstverständlich auch in anderen wissenschaftlichen Kontexten wie der Hochbegabtenpädagogik (Heller, Perleth & Lim, 2005, S. 149), jedoch nicht so zentral, Einzug gefunden hat, werden die systemischen Variablen der individuellen Leistungsentwicklung deutlich herausgestellt. Darüber hinaus rückt die bereits mit der Individuellen Förderung (notwendig) verbundene Schulentwicklung (Boer, 2014a, S. 125) im inklusiven Kontext stärker in den Fokus, wobei kommunalen Bildungslandschaften eine besondere Rolle zukommt (Spies, 2014, S. 128).

Ein Axiom des Medizinischen Modells von Behinderung ist, wie oben bereits erläutert, die individuelle Zuschreibung von Verantwortlichkeiten möglicher Entwicklungsverläufe. Aus dieser Logik wird ebenfalls ein Förderansatz hergeleitet, der letztlich defizitorientiert ansetzt. Diesbezüglich sei an dieser Stelle beispielhaft auf die Diskussion um den Ansatz Response-to-intervention verwiesen (Schumann,

2013), auf die im Folgenden noch detaillierter eingegangen wird. Jedoch nicht nur aus einer sonderpädagogischen Perspektive lassen sich Fragen, inwieweit Individuelle Förderung ein individuelles oder ein kollektives Ziel verfolgt, formulieren:

„Wenn ein homogenes Angebot also Leistungsheterogenität in einem Maße erzeugt, das nicht gewünscht ist, so muss das Angebot heterogener gestaltet werden. Das hebt aber nicht das Spannungsverhältnis bzw. den Antagonismus auf, was als Frage der Bildungsgerechtigkeit oder des Respekts vor dem Recht des Einzelnen diskutiert werden kann.“ (Kunze, 2008, S. 17)

Strukturimmanente Dilemmata, die sich in unserem Bildungssystem zeigen, sind nicht von der Hand zu weisen (Behrens, Sauerhering & Solzbacher, 2012, S. 7). Dies zeigt sich in verschiedenen (scheinbar) antinomen Strukturen, die oben bereits angesprochen wurden, indem der gewünschte individuelle Lernzuwachs auf den ersten Blick mit dem unterrichtlichen Anspruch des Chancenausgleichs in Konkurrenz tritt (Wischer & Trautmann, 2010, S. 34). Diese Antinomie kommt jedoch nur zum Tragen, wenn Bildungsgerechtigkeit mit dem Ziel einer umfassenden Teilhabe am Leben in der Gesellschaft als Chancengleichheit durch Ausgleich der Voraussetzungen verstanden wird und in das Ziel einer Homogenisierung der gezeigten Leistungen mündet. Wenn jedoch davon, wie oben beschrieben, ausgegangen wird, dass alle Kinder und Jugendlichen sich durch sehr differente inter- und intraindividuelle Vielfalt auszeichnen, die von sehr vielfältigen personalen und nicht-personalen Rahmenbedingungen begleitet werden, und als Ziel Individueller Förderung die individuelle möglichst umfassende Potenzialfaltung angestrebt wird, kann eine Homogenisierung der Leistungen nicht zielführend sein. Dies würde neue, verstärkte Benachteiligungen hervorrufen und der Diversität der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werden.

Der potenzialorientierte Anspruch einer schulpädagogisch orientierten Individuellen Förderung lässt sich also folgendermaßen zusammenfassen:

„Weg und Ziel einer so verstandenen individuellen Förderung ist es also, jedes Kind in seiner gesamten Persönlichkeit - mit seinen Schwächen, Stärken und auch mit seinen biographischen Hintergründen - wahrzunehmen und in das Zentrum der pädagogischen Arbeit zu stellen (ebd. 54). Durch individuelle Förderung kann somit der Prozess der Begabungsentfaltung mit Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und begleitet werden. Ergänzend zu dieser Aufgabe darf jedoch ein weiteres wesentliches Ziel von Begabungsförderung nicht vergessen werden: die persönliche Lebenszufriedenheit des Einzelnen, die vermutlich auch als bedeutsam für die lebenslange Leistungsfähigkeit und das kontinuierliche Lernen von Individuen angesehen werden kann.“ (Solzbacher, Schwer & Doll, 2012, S. 22)

Neben den oben genannten Aspekten sei hier nur am Rande abschließend bzw. kritisch resümierend angeführt, dass gerade aus inklusionspädagogischer Perspektive die Individuelle Förderung aufgrund weiterer Aspekte hinterfragt wird. Dies betrifft auch das Leistungsprinzip, das mit Individueller Förderung verbunden ist (Sturm, 2015a). Daneben sind m.E. v.a. zwei weitere Facetten virulent: konstruierte Normen im Rahmen menschlicher Vielfalt (u.a. Veber, 2016) sowie neoliberale Verständnisse vom „Ziehen“ und „Schieben“ im Wechselspiel zur Individuellen Förderung. Wenn beispielsweise im Rahmen sportfachdidaktischer Diskussion interpersonal-kategoriale Ansätze wie die Talentförderung und der Sportförderunterricht als Anker für inklusive Settings herangezogen werden, bleibt eine notwendige Systemveränderung, die mit einem veränderten Leistungsverständnis einhergeht, zumeist außen vor (Pfitzner & Veber, 2016a i.V.). Aber nicht nur dort sondern auch allgemein stellt sich die Frage, wie menschliche Vielfalt benannt wird (Brandl, 2007) und somit individuelle Entwicklungschancen determiniert werden (Stengel-Rutkowski, 2002), was beispielsweise beim Konstrukt AD(H)S deutlich wird (Liebsch, Haubl, Brade & Jentsch, 2013). Anknüpfend an die hier cursorisch genannten Punkte kann gefragt werden, ob eine Unterteilung in Forderung und Förderung, die meist interpersonal und selten intersektional erfolgt, nicht kategorisierend an neoliberale Tendenzen vom Ziehen und Schieben erinnert, was differente Bewertung erfährt.

2.1.2.2. *Rechtliche Verankerung*

Nahezu alle Texte, die sich dem Bildungsauftrag der Schule insgesamt sowie einzelner Schulformen oder Schulstufen widmen, unterstreichen das Postulat einer optimalen Individuellen Förderung (Sandfuchs, 2011, S. 310). Beispielsweise finden sich klare Bezugnahmen zu diesem Themenfeld in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz, z.B. in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. Hier ist festgelegt, dass „Differenzierung, Integration und Förderung“ sowie „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“ zu den inhaltlichen Schwerpunkten des Studiums und des Referendariats gehören müssen (Kunze, 2008, S. 15). Obwohl bekannt ist, dass eine normative Basis der Individuellen Förderung mittels politischer Leitentscheidungen verordnet ist und so die Unterrichtswirklichkeit verändern kann (Gasse, 2012, S. 83), haben die rechtlichen Rahmenbedingungen doch deutlichen Einfluss auf die Gestaltungsspielräume in der schulischen Praxis.

„Juristisch ergibt sich die Förderpflicht des Staates bzw. der Schule aus dem allgemeinen Gleichheitsgrundsatz (Art. 3, Abs. 1 Grundgesetz) in Verbindung mit dem Sozialstaatsprinzip (Art. 20, Abs. 1 Grundgesetz und Art. 8, Abs. 1 Grundgesetz) sowie den entsprechenden Aussagen in den Verfassungen und den Schulgesetzen der Bundesländer. Darüber hinaus ist die Förderpflicht auch Gegenstand internationaler Vereinbarungen („Übereinkommen über die Rechte des Kindes“, 1989 von den Vereinten Nationen beschlossen; Vereinbarung der Europäischen Union über die Beschulung der Kinder von Wanderarbeitern von 1977 u.a.).“ (Sandfuchs, 2011, S. 310)

Angesichts der weiten Interpretationen, was mit Individueller Förderung in den nun dargestellten rechtlichen Bestimmungen verstanden wird, ist auch nicht einheitlich zu bestimmen, welche Rahmenbedingungen beispielsweise geschaffen werden sollten (Kunze, 2008, S. 13). Jedoch soll mit der folgenden Übersicht (vgl. Tabelle 1) ein grober Überblick ermöglicht werden, wo und mit welcher Konnotation Individuelle Förderung in den Schulgesetzen und Lehrerbildungsgesetzen der 16 Bundesländer verankert ist.

In der aufgeführten Tabelle wird jeweils auf vier Aspekte der 16 Schulgesetze der einzelnen Bundesländer eingegangen:

- Wird der Terminus ‚Individuelle Förderung‘ implizit oder explizit benannt?
- Welche Zielgruppen der Förderung werden benannt?
- Werden Umsetzungshinweise (z.B. in Form von sonderpädagogischer Förderung) aufgeführt?
- Wie aktuell ist die Gesetzgebung?

Mit Blick auf die Zusammenschau lässt sich mit Kunze zusammenfassend festhalten:

„Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler wird kraft Gesetz vorgeschrieben oder zumindest nahegelegt. Die Verantwortung dafür wird primär der Einzelschule übertragen, damit indirekt den Lehrerinnen und Lehrern und ebenfalls indirekt dem Land und dem Schulträger, die für die nötigen Ressourcen sorgen müssen.“ (Kunze, 2008, S. 15)

Eine Ausnahme im Ländervergleich bildet Baden-Württemberg, da ein vergleichbares Bild in Bezug zur rechtlichen Verankerung Inklusiver Bildung festzustellen ist (zur Übersicht: Mißling & Ückert, 2014), die derzeit in allen Bundesländern großen Veränderungen unterzogen ist. So ist bezogen auf die für inklusive Settings notwendige Möglichkeit zur zieldifferenten Förderung lediglich in Baden-Württemberg nicht die rechtliche Basis geboten: „Lediglich in Baden-Württemberg besteht nach gegenwärtiger Gesetzeslage keine Möglichkeit zu zieldifferentem Unterricht.“ (Mißling & Ückert, 2014, S. 35)

Baden-Württemberg¹ Schulgesetzgebung Benennung IF: — Zielgruppen: SPF, HB Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 24.04.2012	Bremen⁵ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: Gender, IK, SPF, SK Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 28.05.2005	Niedersachsen⁹ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: HB, SPF, IK Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 19.06.2013	Sachsen¹³ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: HB Umsetzungshinweise: — letzte Gesetzesänderung: 16.07.2004
Bayern² Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: IK, SPF Umsetzungshinweise: Inklusion, SPF letzte Gesetzesänderung: 31.05.2000	Hamburg⁶ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: IK, HB, SPF Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 19.02.2013	Nordrhein-Westfalen¹⁰ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: IK, HB, SPF, SK Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 18.01.2013	Sachsen-Anhalt¹⁴ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: HB, SPF Umsetzungshinweise: Inklusion letzte Gesetzesänderung: 01.02.2013
Berlin³ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: Gender, IK, HB, SPF, SK Umsetzungshinweise: Inklusion, SPF letzte Gesetzesänderung: 15.12.2010	Hessen⁷ Schulgesetzgebung Benennung IF: Implizit Zielgruppen: IK, HB, SPF Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 14.06.2005	Rheinland-Pfalz¹¹ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: SPF Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 22.12.2009	Schleswig-Holstein¹⁵ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: HB, SPF Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 24.01.2007
Brandenburg⁴ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: IK, HB, SPF, SK Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 08.01.2007	Mecklenburg-VP.⁸ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: HB, SPF, Gender Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 10.09.2010	Saarland¹² Schulgesetzgebung Benennung IF: Implizit Zielgruppen: SPF Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 20.06.2012	Thüringen¹⁶ Schulgesetzgebung Benennung IF: Explizit Zielgruppen: HB, SPF Umsetzungshinweise: Heterogenität letzte Gesetzesänderung: 20.12.2010

Legende:

Benennung IF	Zielgruppe
Explizit Terminus Individuelle Förderung wird verwendet	SPF Sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung ...
Implizit Synonyme Termini wie Individualisierung werden verwendet	HB Hochbegabung, (besondere) Begabungen ...
	Gender Aspekte einer gendergerechten Pädagogik
	IK Interkulturelle Aspekte, Mehrsprachigkeit ...
	SK Soziokulturelle Aspekte, Armut, Bildungsferne ...
	Heterogen. Heterogenität, Vielfalt allgemein ...

Umsetzungshinweise	Letzte Änderung
Siehe linke Seite Nennung einzelner pädagogischer Teildisziplinen wie sonderpädagogische Förderung	Wurden mehrere Gesetzesänderungen vorgenommen, ist nur das Datum der letzten Änderung angegeben

Tabelle 1: Individuelle Förderung in den Schulgesetzen (Fischer, 2014, S. 40)

2.1.2.3. Zwischenresümee

Wie gezeigt wurde, wird Individuelle Förderung als Auftrag für die Schule sehr umfassend in der föderalen Ländergesetzgebung festgeschrieben. Jedoch ist mit Wischer zu resümieren, dass eine Proklamation leicht zu erreichen, dennoch die Umsetzung sehr diffizil ist (Wischer, 2012, S. 56). So lässt sich am Ende dieses Kapitels als Zwischenfazit festhalten, dass anscheinend eine einfache Argumentationskette, wie sie von Preuß-Lausitz bezogen auf die Verbindung von Individueller Förderung und Inklusiver Bildung vorgeschlagen wurde, nicht zielführend zu sein scheint. Deutlich wird dies, wenn das schulische Fördern in den Fokus genommen wird (Oelkers, 2012, S. 79-83): Es zeigt sich in der schulischen Praxis eine sehr differente Förderkultur. Die Qualität Individueller Förderung ist zumeist von Initiativen einzelner Lehrpersonen abhängig. Zudem stellt sich die Frage, ob und inwieweit gerade vor dem Hintergrund einer sich inklusiv wandelnden Schullandschaft Aufgabenkulturen für alle Begabungspotenziale ermöglicht werden, die alle SchülerInnen benötigen: „Neben der systemischen Sichtweise auf Begabung herrscht zudem eine dynamische Perspektive vor, die besagt, dass Begabungen [!] aufgebaut, aber auch wieder verloren werden kann, weshalb Förderung zum Aufbau und Erhalt der Begabung unverzichtbar ist.“ (Trotzler, Harder & Ziegler, 2014, S. 242) Es ist zudem anzumerken, dass die (personellen) Ressourcen zur Individuellen Förderung neben der Berücksichtigung von SchülerInnen z.B. mit sonderpädagogischem Förderbedarf „zugleich zur Förderung leistungsstarker Schüler eingesetzt werden“ (Sandfuchs, 2014, S. 46) sollten.

Der immer breiter werdenden Differenz innerhalb der SchülerInnenschaft sollte daher mit einem umfassenden Ansatz Rechnung getragen werden. Gerade diese Aspekte haben im Kontext der LehrerInnenbildung eine besondere Bedeutung und sollten diesbezüglich noch einmal betrachtet werden. Dieser Aspekt erhält noch einmal einen zentralen Stellenwert, wenn Grenzen Individueller Förderung, die auch mit in die Professionalisierung einbezogen werden sollten, fokussiert werden:

„Individualisierung ist nicht immer möglich, Diagnose ist immer begrenzt. Selbst die empathischsten Lehrkräfte können einzelnen Schülern/-innen nur begrenzte Aufmerksamkeit bieten. [...] Und die kreativsten Lehrkräfte stoßen mit ihren Differenzierungs-ideen an die Grenzen aufeinander aufbauender Curricula.“ (Kahlert & Heimlich, 2012, S. 155)

Jedoch muss auch, trotz der einschränkenden Rahmenbedingungen, festgehalten werden, dass das Streben nach Ausdifferenzierung von Vielfalt mittels Individueller Förderung aktuell nur von einer Minderheit der Lehrkräfte verfolgt wird (Behrensen et al., 2012, S. 6).

Nun stellt sich die Frage, welche Rolle und welche Aufgabe der Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung zukommen können. Anlehnend an Werning (2010) seien an dieser Stelle einige zentrale Leitlinien festgehalten:

- Die Gesamtverantwortung für alle Kinder und Jugendlichen liegt bei der Schule, als Institution mit allen beteiligten Gruppen.
- Es sollte ein Primat der inneren Differenzierung und Individualisierung verfolgt werden.
- Die intra- und interindividuelle Vielfalt sollte als Chance, aber auch Herausforderung wahrgenommen werden.
- Eine Potenzialorientierung sollte ein zentrales Moment sein.
- Das Fördern sollte ein integrativer Bestandteil aller schulischen Bemühungen sein.
- Die Akzeptanz von vielfältig differierten Lerngruppen sollte als Axiom festgehalten werden.
- Differenzierte Leistungsbewertungen, die die Vielfalt der SchülerInnen widerspiegeln, sollten umgesetzt werden.
- Die Kooperation in multiprofessionellen Teams mit einem institutionalisierten Konzept für diese Kooperation sollte fester Bestandteil sein.

- Eine Systemorientierung mit einer Abgrenzung von einer kausalen Betrachtung von Vielfalt sollte die zentrale Maxime des pädagogischen Handelns sein.
- Inklusive Bildung sollte als gemeinsamer Schulentwicklungsauftrag, als Chance, verstanden werden, an dem alle mitarbeiten können.

Diese sehr normativen Setzungen haben deutliche Implikationen für die pädagogische Praxis. So bedeutet dies beispielsweise, dass nicht die einzelne Lehrperson mit einer besonderen Expertise im Bereich Begabungsförderung nur für (besondere) Begabungen verantwortlich ist und die Lehrkraft für Sonderpädagogik nur für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zuständig ist. Auch wenn individuelle Expertisen vorhanden sind, die auch genutzt werden sollten, bleibt die Gesamtverantwortung für einzelne SchülerInnen wie auch für die gesamte Schulgemeinde bei der Schule.

Dies ist ein sehr weiter Anspruch, der weder konzeptionell noch weniger schulpraktisch leicht umzusetzen ist. Auf theoretischer Ebene soll nun im folgenden Kapitel beleuchtet werden, wie die Bereiche Inklusion und Individuelle Förderung mit einem potenzialorientierten Fokus systematisch verbunden werden können. Eine besondere Bedeutung kommt hier den vielfältigen Beziehungskonstellationen unter systemischer Betrachtung zu.

2.1.3. Inklusive Bildung – eine ökosystemische Perspektive

„Wesentlich für die pädagogisch-didaktische Tätigkeit ist das Ausgehen von den Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen, nicht von den Defiziten.“ (Abram & Brugger, 2012, S. 21)

Dass eine Orientierung an den Potenzialen Individueller Förderung zuträglich ist, wurde bereits oben ausgeführt. Jedoch sind die Blickwinkel der PädagogInnen (anscheinend) einseitig ausgerichtet; Ratzki fasst diese oben bereits beschriebene Sichtweise pointiert zusammen: „Es gibt also drei Augen auf denen wir blind sind: Wir sehen die Stärken der Schüler nicht, nur ihre Defizite; wir sehen nicht, dass jede Gruppe heterogen ist [...]; und wir sehen nicht, dass Lernen ein individueller Vorgang ist, der auch in jeder Lerngruppe ganz persönlich bleibt.“ (2008, S. 79) Und dass diese Abkehr von einer in Deutschland tradierten Defizitorientierung gerade für eine Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung grundsätzlich zuträglich ist, erscheint auch nicht revolutionär neu. Jedoch stellt sich die Frage, wie beispielsweise die Leitlinien einer Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung nach Werning (2010) konzeptionell verankert werden können. An dieser Stelle sei (erneut und) deutlich darauf verwiesen, dass Werning seine Leitlinien nicht direkt mit dem Terminus ‚Individuelle Förderung‘ in Verbindung gebracht hat; da jedoch dieser Arbeit ein potenzialorientiertes Verständnis von Individueller Förderung aller SchülerInnen zugrunde liegt, erfolgt hier diese (terminologische) Erweiterung. Mit Feyerer kann folgende pädagogische Aufgabe hier genannt werden: „Die größte Herausforderung scheint mir dabei zu sein, dass die in Mitteleuropa vorherrschende Selektionsorientierung in eine Förderorientierung umgeformt wird.“ (Feyerer, 2013a, S. 182) Mit diesem Wechsel ist, worauf im Folgenden noch detaillierter eingegangen wird, auch eine Abkehr von der sog. statusorientierten Selektions- zur prozessorientierten Förderdiagnostik verbunden, auf die seit geraumer Zeit im deutschsprachigen Integrations- bzw. Inklusionsdiskurs hingewiesen wird (u.a. Eberwein & Knauer, 2003).

Eine Auseinandersetzung mit dieser Frage soll im folgenden Kapitel angegangen werden. Aufbauend auf Überlegungen zu antinomen Strukturen in inklusiven Settings und einer kurzen Skizzierung von ökosystemischen Grundlagen (Pohl, 2005) zum Umgang mit Diversität wird hier ein Modell vorgestellt, das verschiedene Beziehungsebenen im Kontext von Individueller Förderung in Inklusiver Bildung in das Zentrum stellt und einen Ausgangspunkt für weitere konzeptionelle, multiperspektivische Anker bieten will.

Bevor jedoch diese Aspekte beleuchtet werden, erfolgen an dieser Stelle zunächst drei an die vorangegangenen Ausführungen anknüpfende, inhaltlich determinierende Vorbemerkungen, die wiederum

der notwendigen theoretischen Fundierung von Inklusiver Bildung konträr zur derzeit häufig anzutreffenden Beliebigkeit dienen. Diese Fundierung fließt, wie oben angedeutet, in die konkrete Gestaltung von PinI wie auch die wissenschaftliche Betrachtung ein.

Inklusive Bildung wird in der vorliegenden Arbeit als sozial-konstruktionistischer Prozess verstanden bzw. operationalisiert: „Die Sozialen Konstruktionisten verstehen Wirklichkeit als Ergebnis eines unablässigen, über Sprache laufenden Aushandlungsprozesses [...]. Dies heißt auch, daß unsere Wirklichkeitskonstruktionen abhängig sind von der Sprache, in der wir leben.“ (Palmowski & Heuwinkel, 2002, S. 102-103) In dieser Studie wird gemäß der Orientierung am Forschungsgegenstand angestrebt, in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses den hier skizzierten sozial-konstruktionistischen Charakter einfließen zu lassen: Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung kann in einem sozial-konstruierenden Kommunikations-/Innovationsprozess u.a. in der Arbeit mit dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2012b) erleichtert werden. Dies ist auch ein zentrales Moment von PinI (vgl. Kap. 3). In PinI werden des Weiteren durch die Anbahnung und Intensivierung des Dialogischen Prozesses (vgl. Kap. 2.3) auf verschiedenen Ebenen sozial-konstruktionistische Kommunikationsprozesse angeregt. Außerdem erfolgt die Auswertung der dort eingesetzten Entwicklungsportfolios (vgl. Kap. 4) in einem bewusst intensivierten Konstruktionsprozess. Nicht zuletzt fließt diese Perspektive in die konkrete Gestaltung von PinI ein, indem die Studierenden untereinander wie auch gemeinsam mit den Praktikumschulen wie auch der universitären Seite im Austausch untereinander Bilder von Inklusion konstruieren, was sie in ihren Entwicklungsportfolios prozessual dokumentieren.

Der Transformationsprozess von einem stark gegliederten Bildungssystem (Jahrgangsklassen, äußere Differenzierung zu verschiedenen Schultypen...) hin zu einem inklusiven Bildungssystem, in dem inter- sowie intraindividuelle Diversitätsebenen in gemeinsamen institutionellen Rahmenbedingungen mit dem Ziel einer umfassenden Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (Lindmeier, 2012) positive Berücksichtigung finden, kann im hier zugrunde liegenden Inklusionsverständnis nur in mehrperspektivischer (sozial-konstruierender) Kommunikation erfolgen. Diese auch aufgrund von pragmatischen Gesichtspunkten gewählte Perspektive erhebt keinen Alleinvertretungsanspruch: Andere Sichtweisen, wie beispielsweise ein psychoanalytischer Fokus (Eggert-Schmid Noerr, 2006; Haubl, 2012; Heilmann & Krebs, 2012) eröffnen vielseitige pädagogische Optionen. Jedoch wurde an dieser Stelle aus dem „Markt der Möglichkeiten“ eine theoretische Grundlage gewählt, da diese in besonderer Weise affin zu den Strukturen des Untersuchungsgegenstands ist.

„Folglich ist zu klären, wie durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Bewältigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Denn: Inklusion, so Luhmann, erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann (1990, S.346).“ (Feuser, 2013, S. 32-33)

Dieser (notwendige) kommunikative Konstruktionsprozess (zur konstruktivistischen Didaktik in inklusiven Settings: Karge, 2012; allgemein zur konstruktivistischen Didaktik: Reich, 2012b) kann in schulischen Settings erleichtert übertragen werden, wenn die aufkommenden Spannungsfelder Inklusiver Bildung bewusst mit berücksichtigt werden. Um diesem Spannungsfeld aktiv zu begegnen schlägt die UN-BRK den Ansatz des Universellen Designs (Fisseler & Markmann, 2012; McGuire, Scott & Shaw, 2003) vor (Merz-Atalik, 2014a, S. 27; Park, 2012; Reich, 2014, S. 235-244), der auch in der Gestaltung inklusionssensibler Hochschulbildung mehr und mehr an Bedeutung gewinnt (Powell, 2016). „Inklusiver Unterricht bewegt sich in diesem Verständnis im Spannungsfeld der Pole Individualisierung und Gemeinsamkeit einerseits, Offenheit und Strukturierung andererseits“ (Lütje-Klose, 2011, S. 15); wobei dieses Spannungsverhältnis von Lehrpersonen als eine Antinomie inklusiven Unterrichts (zur weiteren Vertiefung: Fischer, 2014, S. 47-70) wahrgenommen werden kann, aber nicht muss (Scheidt, 2014).

Somit können einerseits im Sinne Montessoris (Fischer & Ludwig, 2013; Montessori, 2008) gleichzeitig Freiheit und Bindung realisiert werden, und andererseits werden neben den individuellen, personalen auch gesellschaftliche Facetten, die für eine inklusive, gesellschaftliche Umgestaltung notwendig sind, in den Fokus genommen. Dies setzt somit eine grundlegend veränderte, vielfaltsbejahende didaktische Basis voraus. „Nur wenn sich die allgemeinen Schulen der Vielfalt all ihrer SchülerInnen öffnen und sich didaktisch-methodisch verändern, kann individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen ermöglicht werden.“ (Feyerer, 2013a, S. 183)

Wenn Inklusive Bildung eng verstanden und dementsprechend eng theoretisch konzeptioniert wird, werden notwendige pädagogische Handlungsoptionen nicht ausreichend nutzbar gemacht. Daher kann umgekehrt formuliert werden, dass es zur möglichst umfassenden Teilhabe von allen Menschen notwendig ist, möglichst viele Facetten von Diversität (Knowles, 2011) in den Fokus einzubeziehen.

„Inklusion meint eigentlich, dass *jedes Kind* besondere Bedürfnisse und besondere Fähigkeiten hat und es die Aufgabe der Schule ist, diese besonderen Bedürfnisse und Fähigkeiten angemessen zu berücksichtigen, damit sich jedes Kind möglichst optimal zu einer autonomen, selbstsicheren und mündigen Person entwickeln kann, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu ihrem Wohle und dem Wohle der Gemeinschaft entsprechend einbringen kann. Dementsprechend hat eine inklusive Schule die gesamte Vielfalt und alle möglichen Differenzlinien nach Fähigkeit, Geschlecht, Herkunft/Sprache, Religion, Alter und Sexualität zu bedenken.“ (Feyerer, 2013a, S. 187-188)

Dies erscheint u.a. aus intersektionaler Perspektive (Budde, 2013; Schildmann, 2016) notwendig, da keine Person sich nur durch eine Dimension kennzeichnen lässt; aus dieser Perspektive „geht es darum, zu berücksichtigen, dass wir immer mehreren Gruppierungen gleichzeitig angehören und sich verschiedene Zugehörigkeiten wechselseitig beeinflussen.“ (Prenzel, 2011, S. 33). Daher sollte die (theoretische Fundierung der) pädagogische(n) Arbeit, gerade in inklusiven Settings, nicht monokausal erfolgen. Eine Orientierung der verschiedenen Rollen wird unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Beziehungskonstellationen deutlich, um gerade intraindividuelle Diversitätsfacetten zu erkennen: „Es gibt keine in sich nicht ausdifferenzierte Differenzkategorie, jede 'verflüssigt' sich bei genauerem Hinsehen.“ (Krüger-Potratz, 2011, S. 193)

Daher wird hier ein ökosystemisches Modell, das anlehnt an Bronfenbrenner die Reflexivität zwischen dem sich entwickelnden Individuum und den wechselnden Eigenschaften der Umwelt ins Zentrum stellt (Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007, S. 297), vorgestellt, das eine konzeptionelle Rahmung unter Berücksichtigung von maximaler Diversität erleichtern soll. Vorab werden jedoch zunächst inklusionshindernde Faktoren kurz skizziert, die im danach vorgestellten Modell mit berücksichtigt werden.

2.1.3.1. *Widerstände im Kontext von Inklusion und Individueller Förderung*

„Inklusive Pädagogik kommt nicht umhin, sich dabei auch immer wieder neu mit eigenen Unzulänglichkeiten und Widersprüchen auseinanderzusetzen und auch unvollkommene Schritte inklusiven Handelns anzuerkennen. Diese Einsicht ist geeignet von destruktiv wirkenden Idealvorstellungen zu befreien, ohne wegweisende Ideale aufzugeben.“ (Prenzel, 2012b, S. 27)

Im Rahmen der allgemeinen Darstellungen von Antinomien – logischen Widersprüchen, bei denen sich die konträren Erwartungen jeweils hinreichend begründen lassen (Vollmer, 1989) – im deutschen Bildungssystem allgemein und den Antinomien, mit denen Lehrpersonen im Speziellen konfrontiert sind, sind zahlreiche, vielperspektivische Publikationen in jüngerer Vergangenheit erschienen (Oelkers, 2012; Terhart, 2011c; Trautmann & Wischer, 2011; Wischer, 2008). Auf Widerstände im Kontext der Umsetzung von Individueller Förderung in Inklusiver Bildung (u.a. Veber & Bertels, 2016) wird im Folgenden kursorisch, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, eingegangen; es werden zentrale Aspekte aufgeführt, die einerseits für diese Forschungsarbeit allgemein von zentraler Bedeutung sind und die andererseits für das in diesem Kapitel noch vorzustellende Modell determinierend sind.

Dass Vielfalt oftmals als Hindernis betrachtet wird, ist nicht neu. Und diese Sichtweise ist auch nicht auf das Themenfeld der Inklusiven Bildung beschränkt. Vielfalt wird zumeist als schulpraktisches Problem angesehen (Kemena & Miller, 2011; Miller, 2013), wobei das Streben nach homogenen Settings, die das pädagogische Arbeiten erleichtern sollen, sich in der Vielgliedrigkeit des deutschen Bildungssystems widerspiegelt (Veber, 2010b, S. 44-49). Gleichzeitig sind Lehrpersonen dazu angehalten, inklusive Praktiken in ihren Unterrichtsalltag einzubinden, wodurch Widerstände erzeugt werden können. Bezogen auf differente Leistungen fasst Kronig die ‚Stolpersteine‘ so zusammen:

„Leistungsheterogene Schulklassen sind für die Lehrperson in der Regel sehr schwierig. Im schulischen Alltag können sie die ohnehin vielfältigen Herausforderungen des regulären Unterrichts noch zusätzlich vergrößern. Didaktisch ist Leistungsheterogenität eine Herausforderung. Aber für das Bildungssystem ist Leistungsheterogenität eine Erleichterung. Sie hilft bei der Lenkung der Schülerströme auf die verschiedenen hierarchischen Schulzüge mit unterschiedlich wertvollen Bildungsabschlüssen.“ (Kronig, 2011, S. 208)

Dabei stehen sich segregierend-determinierende Strukturen auf institutioneller Ebene und Anforderungen an Lehrpersonen oftmals scheinbar konträr gegenüber. Die institutionellen Bedingungen, die antinome Strukturen im Unterrichtsalltag der Lehrkräfte hervorrufen, wurden bezogen auf Inklusive Bildung von Amrhein mit Bezug auf Fends neue Theorie der Schule ausführlich erläutert (2011a, S. 81-92). Grundlegende professionelle Antinomien des Lehrpersonshandelns wurden von Helsper auf fünf Ebenen (Distanz versus Nähe; Subsumtion versus Rekonstruktion; Einheit versus Differenzierung; Organisation versus Interaktion/Kommunikation; Heteronomie versus Autonomie) dargelegt (1997): Und da sich das pädagogische Handeln im Wechselspiel zwischen diesen Antinomieebenen bewegt, gleichzeitig durch Paradoxien der reflexiven Modernisierungsprozesse (Rationalisierungsparadoxon, Pluralisierungsparadoxon, Individualisierungsparadoxon, Zivilisationsparadoxon) gekennzeichnet ist, sind mögliche Verstrickungen des pädagogischen Handelns in diesen Ebenen wahrscheinlich und können in Form von Dilemmata als Ausdruck der Akteure in den jeweiligen Institutionen zu Tage treten. Dabei sind von pädagogischer Seite Grenzen gesetzt:

„Das zentrale Problem der pädagogischen Bewältigung der Integration/Inklusion liegt in der Lösung der damit verbundenen didaktischen Fragen und das zentrale Problem ihrer politischen Bewältigung in den Strukturen des bestehenden Bildungssystems, das ausschließlich selektions-, ausgrenzungs- und segregationspotent ist und der Inklusion diametral entgegengesetzt.“ (Feuser, 2013, S. 30)

Die Widersprüchlichkeit auf der Basis eines Homogenitätsstrebens auf institutioneller Ebene im Kontext der Realisierung Inklusiver Bildung, das parallel zum Medizinischen Modell von Behinderung Vielfalt betrachtet, lässt sich auch in anderen Settings finden. So fordert Frances, dass die Psychiatrie sich auf schwierige „Fälle“ konzentrieren und nicht versuchen sollte, das Gros der Bevölkerung zu pathologisieren (Frances, 2013). Prominent deutlich wird diese breite Pathologisierung menschlicher Verhaltensweisen (Herz, 2012, S. 45) beispielsweise an der Diagnose AD(H)S (Lüpke, 2013). Aus traditioneller testdiagnostisch, psychologisch orientierter Perspektive wird die hier vorgenommene Argumentation i.d.R. nicht geteilt; einen Überblick über die zumeist übliche klinische, medizinisch-orientierte Diagnostik bietet u.a. Wittchen (2011). Menschliche Vielfalt wird beispielsweise an der relativ neuen Konstruktion AD(H)S, laut dem „Erfinder“ dieser Kategorie, Leon Eisenberg, eine fabrizierte Erkrankung (Gerspach, 2014, S. 23), gerade in schulischen Settings als abweichend und störend empfunden, was einem Axiom Inklusiver Bildung, der bejahenden Vielfalt (Feuser, 2013, S. 42), widerstrebt. Aber nicht nur bezogen auf Verhaltensdiagnosen ist derzeit eine Pathologisierung im Zuge der inklusiven Umgestaltung des Schulsystems in Deutschland zu beobachten. Klemm zeigt – trotz oder gerade wegen – steigender inklusiver Strukturen auf, dass in Deutschland die Zahl der Diagnosen Sonderpädagogischer Förderbedarf eher steigt als abnimmt (2013), und bestätigt somit das von Wocken bereits 1996 beschriebene Bedarfs-Angebots-Junktim (1996b). Eine Schlussfolgerung daraus könnte sein, dass, wenn

Messfehler hier ausgeschlossen werden, eine enge Interpretation von Inklusiver Bildung defizitorientierte Strukturen, die sie eigentlich überwinden will, fördert. Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist die mitteleuropäische Besonderheit, dass, wie oben bereits angedeutet, beispielsweise in Deutschland (vermeintliche) Auffälligkeiten im Bereich Lernen, Sprache und emotionaler und sozialer Entwicklung zwar nicht generell pathologisiert, jedoch mit dem Label Behinderung bzw. mit dem Fast-Äquivalent sonderpädagogischer Förderbedarf bedacht werden. In anderen Schulsystemen, z.B. Kanada, werden diese Diversitätsfacetten nicht als primär sonderpädagogische, sondern vielmehr als schulpädagogische Themen verstanden (Reich, 2012a, S. 78-90).

Parallel zu diesem Bedarfs-Angebots-Junktim, das Antinomien u.a. in Form von Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken (Sturm, 2011) im pädagogischen Handeln deutlich zu Tage treten lässt, lässt sich auch im Bereich der LehrerInnenbildung (auf die später noch detailliert eingegangen wird) eine systemerhaltende Struktur identifizieren. Wenn Inklusion, wie sie derzeit meist verstanden wird, als Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf interpretiert wird (zur Kontrastierung ein Blick in verschiedene Commonwealth-Staaten: Rieser, 2008), die wahrgenommene Vielfalt in Form von (vermeintlich) mehr SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zunimmt und dann entsprechend Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung auf sonderpädagogische Aspekte fokussiert angeboten werden, erzeugt dies, wie es bereits im organisationssoziologisch-systemtheoretischen Verständnis von Behinderung (Veber, 2010b) anknüpfend an Luhmann (1991) verdeutlicht wurde, die vermeintlichen Probleme in einem „Teufelskreis“ selbst. Feuser fasst diese Überlegungen so zusammen:

„Die Bemühungen in den Sektoren Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind überwiegend auf eine weitere Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Effizienzsteigerung der beruflichen Tätigkeit nach Maßgabe der Funktionsweisen der hierarchisch organisierten und vertikal gegliederten Bildungsinstitutionen ausgerichtet. ... Erforderlich wird eine LehrerInnen-Bildung, deren Konzeption aus dem Grundverständnis des Gedankens der Integration und Inklusion im Feld der Pädagogik heraus entwickelt wird.“ (Feuser, 2013, S. 13)

Neben dieser konkreten handlungsorientierten Ebene ist ein Widerspruch auf konzeptioneller Ebene zu verzeichnen, den Sliwka mit einem Paradigmenwechsel von der Heterogenität zur Diversität skizziert (2014). Der Terminus Heterogenität, der im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs von großer Resonanz geprägt ist (Ebel, Hollenbach & Müncher, 2011; Faulstich-Wieland, 2011; Heinzl & Prengel, 2012; Hummrich, 2012, 2012; Lahtz, 2013), wird in internationalen Inklusionsdiskursen vermehrt auf den Terminus Diversität und das dazugehörige theoretische Fundament verwiesen.

„Heterogenität und Diversität sind zunächst beschreibende Begriffe. Im Unterschied zu Diversität ist Heterogenität binär codiert; der Gegenbegriff Homogenität mit der Bedeutung Einheitlichkeit ist eher positiv konnotiert. Bei Heterogenität schwingt mit, dass Verschiedenheit Unübersichtlichkeit und Schwierigkeiten bedeuten (könnte), die z.B. im Schulkontext kaum zu 'bewältigen' seien. Die Forderung nach einem produktiven Umgang mit Heterogenität stellt dann eine Herausforderung dar, die neue Anstrengung erfordert und Konflikte verheißt [...].“ (Krüger-Potratz, 2011, S. 191)

Nach Sliwka steht Inklusiver Bildung im Kontext von Diversitätsfacetten, wobei die Vielfalt hier als Chance gesetzt wird und somit ein Potenzial für interdependente Strukturen darstellt:

„Im Paradigma der Diversität wird die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler nicht mehr als Problem, sondern vielmehr als normale Realität und sogar als „Bildungsgewinn“ wahrgenommen. Die Diversität der Individuen hinsichtlich ihrer herkunftsbedingten Sozialisation, ihren ethnischen und religiösen Wurzeln, ihrer Begabungsprofile und Interessen innerhalb einer Schule kann dann zu einer Lernressource werden, wenn dazu im Unterricht und in der Organisation einer Schule die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden.“ (Sliwka, 2012, S. 170-171)

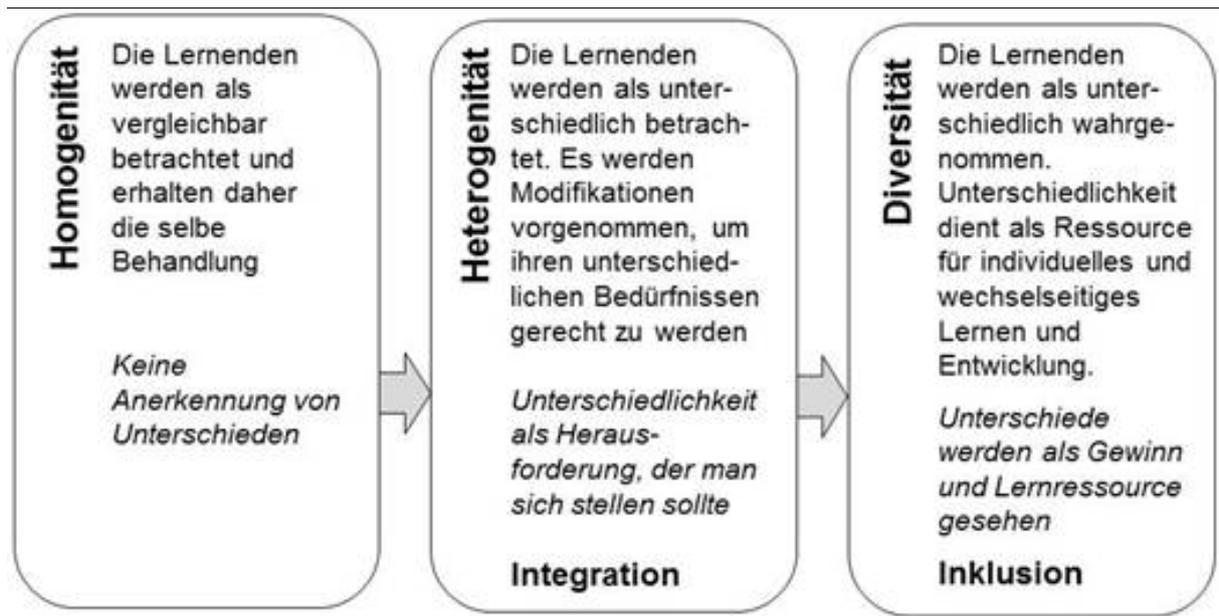


Abbildung 5: Von der Homogenität zur Diversität (Sliwka, 2012, S. 171)

Gerade im Zuge der diagnostischen Arbeit wird der qualitative Sprung von Integration mit einer immanenten Heterogenitätsintoleranz (Puhr, 2011, S. 63) zur Inklusion in Form von einer veränderten Anerkennung deutlich:

„Diversity sollte damit nicht als Ablösung von integrativen, antisexistischen oder antirassistischen Pädagogiken verstanden werden. Vielmehr kann Diversity als eine Perspektiverweiterung für solche Angebote und Ansätze gelten, die Differenzverhältnisse eh schon als konstitutiv für soziale Wirklichkeit und damit als analyse- und veränderungsbedürftig erkannt haben.“ (Plöber, 2013, S. 62)

Zudem wird die Nutzung von intra- sowie interindividueller Vielfalt mit dem Ziel einer umfassenden Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007, S. 46-47), (auch mittels systemverändernder Bemühungen) besonders berücksichtigt: Eine weitere Interpretation bzw. Veränderung in dem Dreischritt könnte zur Differenzierung zwischen Individueller Förderung und Inklusiver Bildung genutzt werden: Die Homogenitätsorientierung ist mit defizitorientierten Ansätzen der Individuellen Förderung, die sich z.B. in klassischen Trainingsprogrammen zur „Beseitigung“ von vermeintlichen Kinderfehlern (u.a. Petermann, Koglin, Natzke & Marées, 2013) finden, oder z.B. der Sonderpädagogik, wie oben dargestellt, in Einklang zu bringen. Das Heterogenitätsparadigma könnte neben dem Integrationsansatz (u.a. Hinz, 2013) auch mit einer potenzialorientierten Sichtweise von Individueller Förderung (Fischer, 2012a) als kongruent betrachtet werden. Wird die Vielfalt als Gewinn genutzt und werden systemverändernde Maßnahmen mit dem Ziel einer dekategorisierten Teilhabe angestrebt, kann eine Differenzlinie zwischen Individueller Förderung und Inklusiver Bildung gezogen werden.

Demnach soll im Sinne der Dekategorisierung (Biewer, 2009b; Katzenbach, 2015a; Moser, 2012) weitestgehend auf eine Etikettierung der Lernenden verzichtet werden, um sich von einer defizitorientierten Förderpädagogik zu lösen (Wocken, 2011, S. 119):

„Diese Sichtweise schließt aus, dass bestimmte Kinder als „auffällig“ oder „problematisch“ etikettiert oder ausgegrenzt werden; solche Zuschreibungen sind aus der Perspektive einer didaktisch motivierten Diagnostik nicht hilfreich, weil sie keine Erkenntnis darüber erlauben, an welchen Kompetenzstand nachfolgende pädagogische Angebote anschließen können.“ (Geiling, Liebers & Prengel, 2013, S. 15)

Als einen theoretischen Anker zur Realisierung potenzialorientierter Diagnostik wird aus einer eher sonderpädagogisch geprägten Inklusionspädagogik auf ICF-basierte Diagnostik verwiesen (Lienhardt-Tuggener, 2014), um eine defizitorientierte Betrachtung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf zu überwinden (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 53-56). Es ermöglicht zwar eine aus inklusionspädagogischer Perspektive gewünschte Abkehr vom Medizinischen Modell, das beispielsweise dem RTI-Ansatz (Huber & Grosche, 2012) zugrunde liegt (Ferri, 2012; Heimlich, 2013, S. 337), jedoch wird mit der ICF (Göttgens & Schröder, 2014, S. 32-34) immer noch ein (vermeintliches) Problem, eine negative Wechselwirkung in das Zentrum gestellt, was eine Betrachtung von Unterschieden als Gewinn für alle AkteurInnen erschwert (Hinz, Geiling & Simon, 2014). Dies zeigt sich u.a. in den negativen Auswirkungen auf die multiprofessionelle Teamarbeit (zur weiteren Vertiefung: Veber & Fischer, 2016b).

Da, wie hier beispielhaft skizziert, (nicht nur im Kontext von sonderpädagogischer Förderung) der pädagogische Fokus meist eher auf vermeintliche Schwächen als auf (besondere) Potenziale gerichtet wird, erscheint ein konzeptioneller Wechsel aus inklusionspädagogischer Perspektive hilfreich, um allen Akteuren im Bildungswesen einen Diversitätsblick in einem Diversitätsmanagement (Niehoff, 2010) zu erleichtern. Daher könnte der Leitsatz der Begabungsfördererin Huser „Wer die Stärken stärkt, schwächt die Schwächen und beglückt“ (Huser, 2009) hilfreich sein. Somit könnte eine Perspektiverweiterung erleichtert werden, indem Aspekte aus der Hochbegabtenförderung (Schenz, 2012b; Steenbuck, 2013) auf eine allgemeine Begabungsförderung (Rogalla, 2009; Seitz & Pfahl, 2013) mit weitreichenden Implikationen übertragen werden (Fischer, Veber et al., 2013), wobei ein besonderer Fokus auf die Verbindung von Beziehungsaspekten und Begabungen gerichtet werden sollte (u.a. Haubl, 2014a).

Eine der ersten Berücksichtigungen der sog. integrativen Begabtenförderung erfolgte im vielfach beachteten und aufgelegten Handbuch von Eberwein & Knauer durch Quitmann (2002). Einen Überblick über den Bereich der Inklusiven Begabtenförderung bietet der Band zur Inklusiven Begabtenförderung in der Grundschule (Steenbuck, Quitmann & Esser, 2011). Jedoch sind auch Weiterentwicklungen zur inklusiven Pädagogik für alle SchülerInnen seitens ‚der klassischen Begabtenförderung‘ notwendig, wie u.a. Seitz und Pfahl kritisch anmerken:

„Im Rückbezug auf die theoretischen Überlegungen zur kontextbezogenen Entfaltung von Begabungen als dynamischem Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen zeigt das Fallbeispiel des inklusiven Schulalltags, dass ‚klassische‘, das Individuum fokussierende Begabtenförderinstrumente keinesfalls ausreichen. Erst wenn Individualisierung verstanden wird als eine Orientierung an den Interessen und der Biographie der im Unterricht konkret anwesenden Schüler und Schülerinnen fällt[,] sie mit deren sozialer und fachlicher Partizipation an Schule und Unterricht zusammen. Voraussetzung dafür ist das kommunikative Verhandeln von besonderen Interessen und bestimmten Fähigkeiten, aber auch von Differenzen zwischen den Lehrkräften und der Schülerschaft sowie zwischen den Schülern und Schülerinnen selbst.“ (Seitz & Pfahl, 2013, S. 69)

So wird beispielsweise an dem integrativen Modell von Fischer (2012b), das die reflexive Transformation zwischen Potenzial und Performanz sehr viel deutlicher herausstellt als das vielfach beachtete Münchner Modell (Heller et al., 2005), u.a. die besondere Bedeutung und Chance der Gestaltung der Transformationsebene, auf der pädagogische Interventionen primär ansetzen, deutlich.

Gleichzeitig werden durch die Rückkopplung der Performanzebene an die Transformation sowie damit auch letztlich an die Potenzialebene intraindividuelle Entwicklungsmöglichkeiten fokussiert. Diese Potenzialorientierung entspricht dem inklusiven Anspruch einer finalen Sichtweise auf Diversität. Aus inklusionspädagogischer Sichtweise wurde, wie oben dargestellt, das kausale Bild von Vielfalt, das v.a. im für die traditionelle Sonderpädagogik konstitutionellen Medizinischen Modell von Behinderung zum Ausdruck gekommen ist, sehr deutlich kritisiert (u.a. Eberwein, 1995). Eine vergleichbare Tendenz ist auch in der Begabungsförderung zu beobachten, indem das Gros der (deutschsprachigen) Wissenschaftsgemeinde Abschied von einfaktoriellen (Hoch-)Begabungsmodellen zugunsten von dynamischen Modellen genommen hat (zur pointierten Zusammenfassung: Weigand in Weigand et al., 2014, S. 38-39). Ein aktuelles Begabungsmodell ist das ‚integrative Begabungs- und Lernprozessmodell‘ von Fischer (‚integrativ‘, da hier mehrere Ansätze integriert wurden) (Abb. 6), das die (mögliche) Dynamik

der individuellen Entwicklung in das Zentrum stellt und sowohl für die Betrachtung besonderer Begabungen als auch u.a. Lernschwierigkeiten geeignet ist (Knorr, 2012, S. 76-77):

„Aufbauend auf einem dynamischen Verständnis von (Hoch)Begabung (vgl. Fischer 2012) ist der Ansatzpunkt von Begabungsförderung die Frage, wie die inter- sowie intraindividuellen Potenziale eines jeden SuS in entsprechende Performanz transformiert werden können. Dabei ist einmal explizit zu betonen, dass besondere Begabungen nicht mit einem hohen Intelligenzquotienten untrennbar verbunden sind oder diese nur bei Personen zu finden sind, die als hochbegabt bezeichnet werden. Jedes Individuum kann jedoch nur auf dem Weg der Transformation seiner individuellen Potenziale in (für ihn) hohe Leistungen unterstützt, individuell gefördert werden, wenn der Prozess durch differenzierte schulische Diagnostik begleitet wird.“ (Fischer, Veber et al., 2013, S. 24-25)

Um die individuelle Entwicklung pädagogisch zu begleiten, ist es zunächst notwendig, die vielfältigen Potenziale, die Gardner als Intelligenzen beschrieben hat (Gardner, 2012), zu erfassen, um eine positive Transformation auf eine (individuell) hohe Performanzebene zu ermöglichen. Die Transformation mit ihren reflexiv agierenden internalen und externalen Faktoren kann bei positiver Wechselwirkung eine individuelle Hochleistung ermöglichen oder bei einer negativen Wechselwirkung auch Lern- und Leistungsschwierigkeiten befördern. Daher sollte aus pädagogischer Perspektive gerade auf diese Ebene besonderer Wert gelegt werden. Eine positiv verlaufene Transformation von individuellem Potenzial in (hohe) Leistungsbereiche hat (bzw. kann) aber auch rückwirkend bzw. reflexiv positive Auswirkungen sowohl auf die Transformations- als auch im Besonderen auf die Potenzialebene (haben). Dieser individuelle Entwicklungsprozess wird von Rahmenfaktoren, wie sie u.a. in den Systemebenen von Fend (2008) beschrieben werden, entscheidend determiniert.

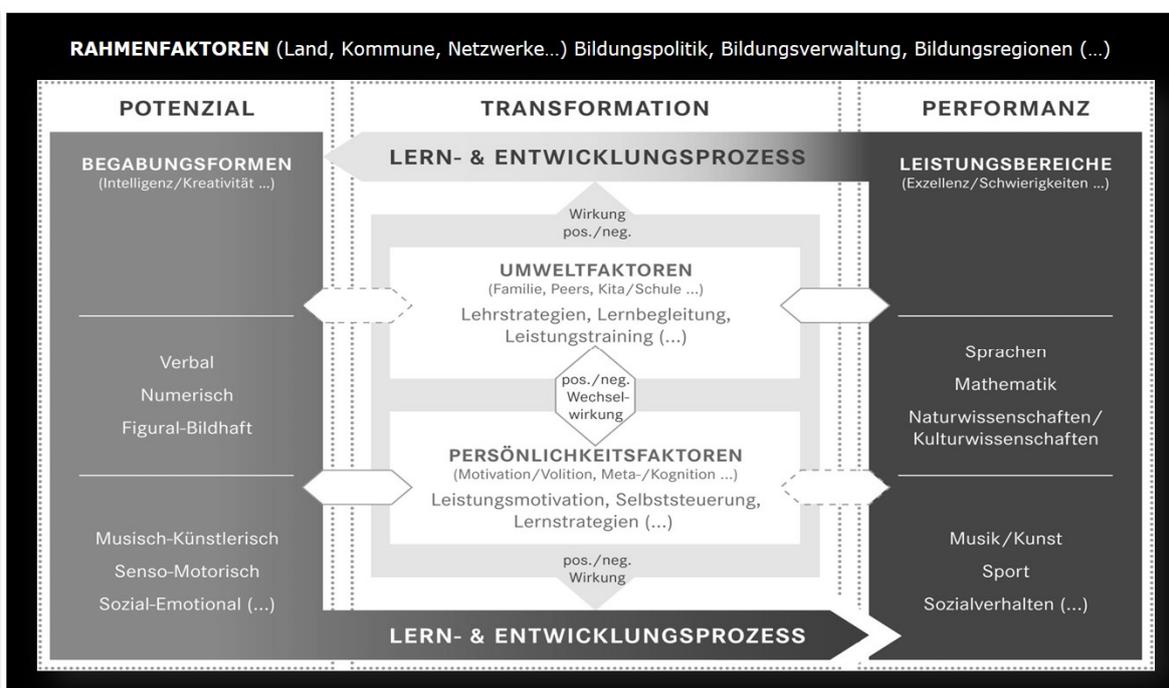


Abbildung 6: Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell (Fischer, 2015 in: Veber & Fischer, 2016b)

Wenn nun, wie hier, ein dynamisches Verständnis von Begabung (Fischer, 2013a; Trautmann, 2013; Ziegler, 2008, S. 48) als Grundlage der konkreten personellen schulischen Vielfalt herangezogen würde, könnte demnach leichter der Fokus auf die Potenziale der SchülerInnen gerichtet werden (Rogalla, 2009, S. 14-16; Solzbacher, Schwer et al., 2012), und die Lehrpersonen würden von einem erlebten Widerspruch (in einem defizitorientierten Rahmen auf personelle Potenziale zu achten) entlastet. So-

mit kann mit Seitz als Zwischenresümee Folgendes bilanziert werden: „Begabungsförderung ist dementsprechend konzeptioneller Baustein inklusiver Praxis und kein Gegensatz hierzu“ (Seitz, 2014, S. 29).

2.1.3.2. *Ein ökosystemisches Modell zur Inklusiven Bildung*

Im Folgenden Abschnitt sollen einerseits die vorangegangenen Ausführungen zur Inklusiven Bildung und zur Individuellen Förderung wie auch andererseits weiterführenden ökosystemisch fundierte Gedanken zur Inklusiven Bildung in einem Modell zusammengefasst werden, das (auf theoretischer) Ebene eine Operationalisierung inklusiver Bildungsprozesse erleichtert. Dazu werden vorab Grundlagen ökosystemischer Betrachtungen pädagogischer Prozesse skizziert, um daran anschließend das eigene Modell vorzustellen und zu erläutern.

Bezugnehmend auf das forschungsleitende Interesse der vorliegenden Studie, die Erfassung und Entwicklung studentischer Beliefsysteme zur Inklusiven Bildung, wird mit dem Modell das Ziel verfolgt, durch die hier vorgenommene konzeptionelle Arbeit ein inklusionspädagogisches Fundament für die nachfolgenden empirischen Untersuchungen zu bieten. Gleichzeitig ist dieses Modell auch eine zentrale Basis, um den Studierenden z.B. Chancen diagnostischen Handelns in inklusiven Settings zu verdeutlichen. Als ein zentraler Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der fundierten Verbindung von Individueller Förderung und Inklusiver Bildung geboten, da diese den grundlegenden Lehr-/Lerngegenstand einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung darstellen sollte. Da hier ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Inklusiver Bildung dargelegt wurde, sollten in diesem Modell Bindungsaspekte, die nicht nur für SchülerInnen, sondern auch für (angehende) Lehrpersonen von besonderer Relevanz sind (vgl. 2.2), fokussiert werden. Aufgrund dieser beiden Determinanten bietet sich gerade der ökosystemische Ansatz an, der auf Bindungen in und durch Beziehungen aufbaut.

„Für gelingende Bildungsprozesse sind gute soziale Beziehungen zentral, die Bindungsforschung [...] und die neurobiologische Forschung [...] zeigen eindrucksvoll, wie sehr wir von persönlichen Bindungen abhängig sind. Psychologische und sozialwissenschaftliche Studien belegen[,] wie wirksam Zuschreibungen und Beziehungen in Bildungsprozessen sind [...]. In verlässlichen Beziehungen machen wir – in altersspezifisch unterschiedlichen Formen – jene Anerkennungserfahrungen, die wir wie Sauerstoff zum Leben brauchen und die das 'Element' sozialer Welten sind [...]. Der Mangel an Anerkennung, der im "Anerkennungserfall" [...] kumuliert, verstärkt personale und gesellschaftliche Desintegration.“ (Prenzel, 2011, S. 37-38)

Wie Prenzel (zur ausführlichen Betrachtung: Prenzel, 2013a) bezugnehmend auf unterschiedliche Wissenschaftsbereiche festgestellt hat, ist die Beziehungsgestaltung ein zentraler Aspekt zur Realisierung Inklusiver Bildung. Dass die Beziehungsgestaltung eine besondere Bedeutung (Richey, Wesselborg, Bohl, Reiber & Merk, 2014) im Rahmen der Förderung von SchülerInnen hat, ist keine grundlegend neue Erkenntnis. So stellen beispielsweise Eggert, Reichenbach & Lücking fest, dass alle pädagogischen Situationen Beziehungssituationen sind und sich positiv verlaufende Beziehungen förderlich u.a. auf die Motivation auswirken (können) (2007, S. 296). Dies wurde an verschiedenen Stellen (Amrhein & Reich, 2014, S. 34-35; Helsper & Hummrich, 2014; Richey et al., 2014; Rogalla, 2009; Rüedi, 2014) bereits u.a. bezugnehmend auf die PSI-Theorie (Behrens, Sauerhering & Solzbacher, 2014; Kuhl & Solzbacher, 2012; Solzbacher & Schwer, 2013) deutlich herausgestellt:

„Das sich entwickelnde Gehirn eines Kindes braucht auf einer sicheren Beziehungsbasis zu vertrauten Bezugspersonen Regulationserfahrungen, die sowohl an seinen ganz individuellen Eigenheiten als auch an kulturell und gesellschaftlich vorgegebene[n] Normen und Strukturen des gemeinschaftlichen Lebens ausgerichtet sind.“ (Künne, Kuhl, Frankenberg & Völker, 2012, S. 31)

Was ist nun der Unterschied zwischen den Anforderungen Individueller Förderung und Inklusiver Bildung in Bezug auf beziehungsfördernde Settings? Einerseits kann auf personaler Ebene die bewusste

und bejahende Schaffung und Akzeptanz von maximaler intra- sowie interindividueller Diversität angeführt werden, die in Inklusiver Bildung als Konstitutionsmerkmal den Rahmenbedingungen von Individueller Förderung gegenübersteht, da in den vielfältigen Konzepten zur Individuellen Förderung dieser Aspekt keinen zentralen Stellenwert einnimmt.

"Eine inklusive Schule versteht sich als eine Schule für alle, in der kein Kind ausgeschlossen und jedes Kind angemessen gefordert und unterstützt wird. Dies widerspricht der jahrhundertelangen Tradition mitteleuropäischer Bildungspolitik, die auf die Diversität der SchülerInnen stets mit Homogenisierung und äußerer Differenzierung geantwortet und die PädagogInnen damit von innerer Differenzierung und Individualisierung entbunden hat." (Feyerer, 2013a, S. 209)

Und diesen besonderen Moment gilt es auch für die Studierenden erfahrbar zu machen, indem sie in und mit Beziehungen sich Inklusiver Bildung (in Praxisphasen) nähern können. Andererseits kann der systemverändernde Anspruch Inklusiver Bildung (Schumann, 2009) an dieser Stelle genannt werden. In besonderem Maße wird der systemverändernde Anspruch Inklusiver Bildung beim Thema des jahrgangsübergreifenden Lernens deutlich, das in besonderem Maße die sozialen Interaktionsspielräume erweitern soll (Sonntag, 2013). Dieses Lernen „zeichnet sich neben der großen Heterogenität der Lerngruppe dadurch aus, dass es sich von der Konzeption her um das gemeinsame Arbeiten von mindestens zwei Kindern handelt“ (Lüschen & Kaiser, 2014, S. 171).

Bezogen auf beziehungsförderliche Settings soll es beispielsweise durch eine Untrennbarkeit der Kinder und Jugendlichen, die in einer Schule für alle leben, lernen und sich entwickeln (Feuser, 2012b) erleichtert werden, resilienzfördernde, inklusive, institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen (u.a. Stähling & Wenders, 2012, S. 11-22): „In einem Halt gebenden Setting, das ohne Ausgrenzung arbeitet [...], besteht die Chance, dass Lehrende verbindliche Beziehungen zu ihren Adressaten dauerhaft aufbauen und ein Klima der Anerkennung kultivieren können.“ (Prenzel, 2011, S. 38)

2.1.3.2.1. Ökosystemische Grundlagen

„Spätestens durch die Community-Schools-Bewegung und den Versuchen zur Öffnung der Schulen ist bewusst geworden, dass Schulen keine Inseln sind, die unabhängig von ihrem gesellschaftlichen Umfeld fortbestehen. Bei allen Versuchen, Schulen zu "Schonräumen" auszugestalten, sind gleichwohl gesellschaftliche Einflüsse an jedem Schulmorgen präsent, wenn die Schüler/-innen mit ihren außerschulischen Erfahrungen und Erlebnissen in Familie und Freizeit in den Unterricht kommen. Schule war immer schon darauf angewiesen, zeitgemäße Antworten auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu geben. Unter ökologischem Aspekt wird die isolierte Perspektive auf die Schule als Institution in jüngster Zeit zunehmend aufgebrochen und um eine Umfeldperspektive erweitert.“ (Heimlich, 2012, S. 111)

Obwohl dieser ökosystemische Ansatz, der „die Aufmerksamkeit auf differenzierte Vernetzungen und deren Komplikationen richten und schärfen“ (Speck, 2003, S. 264) will, aufbauend (meist) auf Bronfenbrenner (1993), der die „These [...], dass die Umwelt für Verhalten und Entwicklung bedeutsam ist, wie sie [, die Umwelt,] *wahrgenommen* wird, und nicht, wie sie in der "objektiven" Realität sein könnte“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 20), ins Zentrum seiner Bemühungen stellt, vermehrt u.a. in der sonderpädagogisch geprägten wissenschaftlichen Diskussion im deutschsprachigen Raum adaptiert wurde (Heimlich, 2013, S. 337; Hildes Schmidt, 2003; Hildes Schmidt & Sander, 2002; Joswig, 2015; Pohl, 2005; Sander, 2002b; Speck, 2003), ist der (mögliche) Beitrag Bronfenbrenners innerhalb der bildungswissenschaftlichen Diskussion nicht zu unterschätzen (Ditton, 2006; Silbereisen, 2006). Auch in anderen pädagogischen Teildisziplinen wurden Modelle entwickelt, die direkten Bezug zur ökosystemischen Sichtweise hergestellt haben (u.a. Hany & Nickel, 1992). So bilden auch die Arbeiten Bronfenbrenners mit eine Basis der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (Huschke-Rhein & Macha, 2011, S. 237).

Mit dieser ökosystemischen Sichtweise, in der „Entwicklung [...] als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 19), verstanden wird, wurde die vielfältige Eingebundenheit in Beziehungskontexte deutlich herausgestellt (Speck, 2006, S. 58):

„Das Individuum steht nicht in einem Vakuum, sondern bewegt sich in Mikrokontexten, darunter vor allem in [der] Familie, die ihrerseits von anderen zunehmend distalen Kontexten umgeben ist. Die so genannten Exokontexte, wie die Nachbarschaft oder der elterliche Arbeitsplatz, und schließlich der Gesellschaft und Kultur typischen Technologien, Überzeugungen und Bewältigungsstile, genannt Makrokontext. Hinzu kommen zwei weitere Kontexte, die nicht auf der Dimension proximal-distal eingeordnet sind. Kontexte können einander überschneiden und daher eine eigene Qualität gewinnen, Mesokontext, und das gesamte System von Kontexten steht unter dem Einfluss historischer Veränderungen, genannt Chronokontext.“ (Silbereisen, 2006, S. 263)

Heimlich hat diese sozialen Beziehungen zwischen Individuen und der Umwelt, die Bronfenbrenner als Interaktionssysteme versteht (Heimlich, 2009, S. 220) und diese „im Sinne unterschiedliche[r] Raumzonen [in] verschiedene[n] Umfeldebene[n] [unterscheidet] [...], die für die menschliche Entwicklung von Bedeutung sind“ (Heimlich, 2012, S. 112), in folgender Abbildung (7) verdeutlicht, wobei das Ökosystem „die Umwelt als einen Satz ineinandergeschachtelter Strukturen“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 19) versteht.

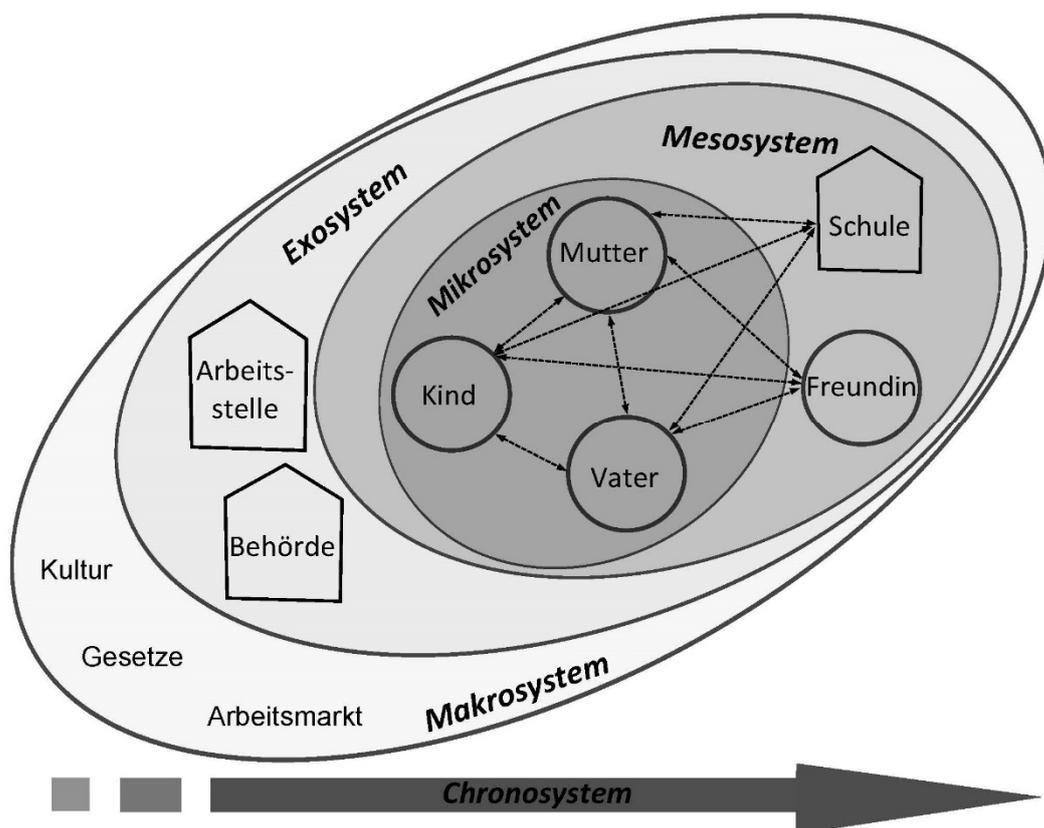


Abbildung 7: Umweltstrukturenmodell nach Bronfenbrenner (Heimlich, 2009b, S. 221)

Da die Beziehungsebenen, in die jeder eingebunden ist, äußerst vielfältig sind, hat Bronfenbrenner in seinem Modell, wie grafisch verdeutlicht, eine Fünfteilung vorgenommen, um eine Handhabbarkeit und Verstehbarkeit einerseits zu erleichtern und andererseits gleichzeitig die komplexen Zusammenhänge zwischen diesen Systemen bzw. Systemebenen zu verdeutlichen (Bronfenbrenner, 1993, S. 19-31). Bezüge zu anderen Modellen sind unübersehbar:

„Die Verwandtschaft dieser Ebenen mit der Taxonomie von Bronfenbrenner (1981, S.23 f.) zur Charakterisierung der Sozialisation ist unverkennbar. Dennoch unterscheidet sich die obige Ebenendefinition in wesentlichen Punkten. In ihr werden Ebenen von Handlungszusammenhängen im Rahmen von Institutionen angesprochen. Die einzelnen Ebenen sind damit auch regulativ miteinander verknüpft.“ (Fend, 2008, S. 167)

1. Mikrosystem (Bronfenbrenner, 1993, S. 38-41): Das Mikrosystem, dem Bronfenbrenner die zentrale Bedeutung beimisst (Ditton, 2006, S. 277-278), ist der unmittelbare Lebensbereich (die Familie), in dem sich das Individuum mit seinen jeweiligen Kompetenzen entwickelt (Eggert et al., 2007, S. 297-298).
2. Mesosystem (Bronfenbrenner, 1993, S. 199-224): „Kommen mehrere Menschen, die in unmittelbarer Beziehung zueinander stehen, zusammen, entstehen Mesosysteme als miteinander kommunizierende Mikrosysteme (z.B. bei der Begegnung von Schule und Elternhaus).“ (Heimlich, 2012, S. 112) Mesosysteme sind daher aus Mikrosystemen entstehende neue Systeme, in die sich entwickelnde Individuen reflexiv eingebunden sind (Bronfenbrenner, 1993, S. 41).
3. Exosystem (Bronfenbrenner, 1993, S. 224-241): Das Exosystem, das indirekte Beziehungsgeflecht, an dem die Individuen meist nicht direkt beteiligt sind, wird etwa durch öffentliche Institutionen oder Massenmedien repräsentiert (Heimlich, 2009, S. 220). Obwohl es scheinbar keinen direkten Einfluss auf die Entwicklung hat, wird durch dieses System der soziale Status der Kinder mit determiniert (Eggert et al., 2007, S. 298). „Beispiele eines Exosystems eines kleinen Kindes sind der Arbeitsplatz der Eltern, die Schulklasse älterer Geschwister oder der Bekanntenkreis der Eltern.“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 42)
4. Makrosystem (Bronfenbrenner, 1993, S. 241-268): Das Makrosystem spiegelt die gesamtgesellschaftlichen Einflüsse, die zugrunde liegenden Weltanschauungen in Form u.a. von kulturellen Normen, politischer Ausrichtung oder ethnischen Hintergrund wider, durch die alle drei bereits genannten, niedrigeren Systeme beeinflusst werden (Eggert et al., 2007, S. 298).
5. Chronosystem: Obwohl Bronfenbrenner das Chronosystem, die Zeitebene, erst zu einem späteren Zeitpunkt explizit hinzufügte (Heimlich, 2009, S. 221), war ihm die Bedeutung kritischer Lebensereignisse (Eggert et al., 2007, S. 298), Transitionsprozesse, die gerade in Inklusiver Bildung im Fokus stehen (vgl. u.a. Arndt, Rothe & Urban, 2013), oder ökologischer Übergänge (Bronfenbrenner, 1993, S. 43) bewusst.

Er zeigt auf, „daß jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen ist. Wie die Beispiele zeigen, geschehen diese Übergänge als gemeinsame Folge biologischer Veränderungen und veränderter Umweltbedingungen, sie sind also Paradebeispiele für den Prozeß gegenseitiger Anpassung zwischen Organismus und Umgebung, auf den das Interesse der Ökologie der menschlichen Entwicklung gerichtet ist.“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 43)

Anhand der Adaption (Hüls, 2008) von Bronfenbrenner durch Sander (Hildeschmidt & Sander, 1993, 2002; Sander, 2003a), die besonders in seinen Arbeiten zum Behinderungsbegriff (u.a. Sander, 2002a) sowie zur diagnostischen Arbeit (u.a. Sander, 2007) deutlich wird, kann die Relevanz für den inklusivpädagogischen Kontext aufgezeigt werden (zur Vertiefung der Schnittmenge von Inklusiver und demokratischer Bildung im ökosystemischen Fokus: Wetzel, 2014, S. 74-77). Zunächst ist grundlegend festzuhalten, dass der ökosystemische Ansatz wie auch die Inklusivbildung normativ geprägt sind und somit eine grundlegende Übereinstimmung haben. „Der ökosystemische Ansatz in der Pädagogik ist nicht wertneutral. Ziel ist die Unterstützung einer bestmöglichen Entwicklung des Kindes in seinen gegenwärtigen und für seine zukünftigen Umwelten.“ (Hildeschmidt & Sander, 2002, S. 305) Entscheidend ist im Rahmen der ökosystemischen Betrachtung von Inklusiver Bildung, im Sinne Sanders, das Behinderungsverständnis (Sander, 2002a):

„Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein Mensch-Umfeld-System integriert ist. Das soziale und materiale Umfeld eines Menschen mit

Schädigung oder Leistungsminderung entscheidet weitgehend darüber, wieweit dieser Mensch partizipieren kann, wieweit er sich angenommen oder dazugehörig fühlt bzw. wieweit er sich als behindert erlebt.“ (Hildeschiedt & Sander, 2002, S. 304)

Und diese Behinderung lässt sich nicht singular personorientiert diagnostizieren; der Fokus sollte auf das Kind-Umfeld-System, das „nicht nur [als] Mikrosystem, sondern [...] auch als Meso-, Exo- und Makro-System“ (Hildeschiedt & Sander, 2002, S. 309) verstanden werden sollte, gerichtet werden, um die spezifischen Bedingungen im Umfeld so zu verändern, dass das Individuum weniger behindert ist als zuvor (Sander, 2002a, S. 106-107). Dabei sollten allgemein die differenten Potenziale im Zentrum des Interesses stehen, wie Ditton bezugnehmend auf Bronfenbrenner festhält: „Überhaupt verspricht eher das Suchen nach Differenz und Kontextabhängigkeit als das Aufspüren von Einheitlichkeit Aussicht auf einen beschleunigten Erkenntnisfortschritt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.“ (Ditton, 2006, S. 273) Sander hat mit seiner von ihm entwickelten Kind-Umfeld-Analyse (Sander, 2002b) dies auf konkrete diagnostische Arbeit in schulischen Settings übertragen, „indem nicht mehr nach den individuellen Defiziten des Kindes gefragt, sondern vielmehr auf die Suche nach den Ressourcen gegangen wird“ (Kahlert & Heimlich, 2012, S. 165). Neben den Arbeiten von Sander findet sich dieser pädagogische Fokus noch in weiteren vielfach beachteten diagnostischen Arbeiten (Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007; Geiling, Liebers & Prengel, 2013).

Die diagnostische Arbeit mit dieser ökosystemischen Sichtweise (u.a. Veber, 2015a) z.B. im Rahmen der Förderplanarbeit (Albers, 2014; Niedermair, 2009; Veber & Rott, 2011) verändert sich unter Berücksichtigung der Rolle und der Aufgaben der diagnostizierenden Lehrperson grundlegend:

„Diagnostik und Förderung sind so im Kontext systemischer Diagnostik untrennbar miteinander verknüpft: Auf der Basis diagnostischer Hypothesen und Daten erfolgen Entscheidungen über Art und Ansatzpunkte der Förderung über die Bildung von Hypothesen und den Entwurf von Förderplänen [...] Von der Förderung wird dann eine Veränderung innerhalb des Kind-Umfeld-Systems erwartet: es ergeben sich neue Hypothesen und neue Förderansätze. Immer mit dem Ziel, dem Kind eine bestmögliche (Weiter-)Entwicklung zu ermöglichen.“ (Eggert et al., 2007, S. 300-301)

Kahlert und Heimlich haben dieses interdependente Verhältnis von Diagnose, Intervention und Evaluation (mit begleitender Beratung) auf der Basis des ökosystemischen Ansatzes in einem Prozessmodell sonderpädagogischer Förderung verdeutlicht (Abb. 8):

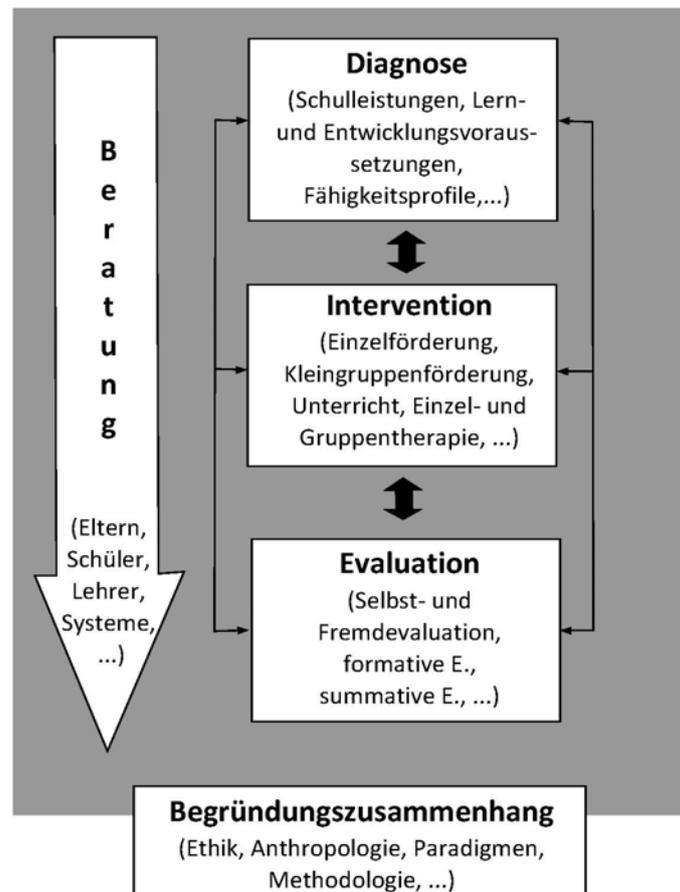


Abbildung 8: Prozessmodell sonderpädagogischer Förderung (Kahlert & Heimlich, 2012, S. 164)

Die Intervention in diesem Modell entspricht, abgesehen von den eher spezifischen Anteilen, dem o.g. Verständnis von Förderung (Kahlert & Heimlich, 2012, S. 165-166), wobei die „Förderung sich konsequent auf die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen jedes Einzelnen einstellen sollte“ (Heimlich, 2013, S. 337). Die Überschneidung zum schulpädagogischen Verständnis von Individueller Förderung von Fischer (Fischer, 2009) ist hier deutlich zu erkennen. Neben der intervenierenden Individuellen Förderung werden die überschneidenden Bereiche Diagnose (Kahlert & Heimlich, 2012, S. 165) und Evaluation (Kahlert & Heimlich, 2012, S. 166) genannt.

Jedoch bleibt (auch) in diesem Modell die konstituierende Variable letztlich ein (vermeintliches) Defizit, der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf, wenn der Ausgangspunkt in diesem Modell Lern- und Entwicklungsprobleme (Kahlert & Heimlich, 2012, S. 165) sind. Auch wenn diese Variable kontextualisiert und möglichst potenzialorientiert betrachtet wird, bleibt die Basis ein negativ konnotiertes Konstrukt, das, wie oben bereits ausgeführt, eine potenzialorientierte Förderung aller SchülerInnen erschwert. Daher wird im Folgenden das hier angepasste ökosystemische Modell von sonderpädagogischer Förderung schulpädagogisch auf den Kontext der Inklusiven Bildung präzisiert. Und dies erfolgt im Sinne des ökosystemischen Ansatzes, der als fortlaufender Prozess verstanden wird: „Am besten ist das Konzept als ein ständig weiterzudenkendes und weiterzuentwickelndes Forschungsnetzwerk zu verstehen.“ (Ditton, 2006, S. 279)

Uneingeschränkt wird jedoch weiter die Aktualität des verfolgten Ansatzes für die vorliegende Forschungsarbeit eingeschätzt:

„Zu den damit verbundenen Grundsatzkontroversen liefert Bronfenbrenner zwar nicht die definitive Lösung. Er hat aber gangbare Wege aufgezeigt und sozusagen "nebenbei" das Forschungsprogramm einer gleichwohl empirisch fundierten wie auch sozial engagierten Wissenschaft entworfen. Sein Werk lässt sich als Vorschlag für einen Ansatz verstehen, der traditionelle Ansprüche der Erziehungswissenschaft

wahrt und sie zugleich in die gegenwärtige Forschungslandschaft einordenbar macht." (Ditton, 2006, S. 271)

2.1.3.2.2. Modell zur Individuellen Förderung in Inklusiver Bildung

„[Das Auge] *sieht*,
was es *sucht*,
und was es nicht *versteht*,
sieht es nicht.“

(Slevogt 1928, S. 5. Hervorhebung E.K.)“ (Kiel, 2008, S. 11)

Nun hat der Impressionist Slevogt keinen pädagogischen Fokus mit diesem Zitat (direkt) impliziert. Jedoch lässt sich diese Aussage anknüpfend an die vorangegangenen theoretischen, bildungswissenschaftlich orientierten Ausführungen auf eine potenzialorientierte Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung und bezogen auf die forschungsleitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit, der Erfassung und Entwicklung inklusionsorientierter Beliefssysteme angehender Lehrpersonen, mehrperspektivisch übertragen:

Zunächst ist grundlegend anzuführen, dass aufgrund des hier bereits herangezogenen Verständnisses eines sozialkonstruktionistischen Kommunikationsprozesses im Rahmen Inklusiver Bildung ein stetiger reflexiver Erkenntnisgewinn durch kommunikative Prozesse ermöglicht werden sollte, da der individuelle Fokus immer eingeschränkt ist und bleibt; dies betrifft (auch) inklusionsorientierte Angebote der LehrerInnenbildung wie Praxisphasen in Inklusion – PinI. Dies wird besonders in Transformationsprozessen wie der Umsetzung von Inklusiver Bildung als gesamtgesellschaftlicher Aufgabe deutlich.

Auch wenn die einzelnen Individuen (z.B. SchülerInnen oder angehende Lehrpersonen) aufgrund ihres jeweiligen Blickwinkels zunächst nur das suchen, was sie verstehen, und das nicht sehen, was sie nicht verstehen, haben die differenten Systemebenen mit ihren spezifischen Beziehungskontexten wiederum Einfluss auf die Entwicklung der einzelnen Individuen. Daher kann es hilfreich sein, sich gerade in inklusiven Transformationsprozessen die systembedingten Beziehungskontexte genauer zu verdeutlichen und diese als (eine) Betrachtungs- und Analysefolie für Inklusive Bildung und die darin stattfindenden Konstruktionsprozesse von Wirklichkeit heranzuziehen. So sollte bezugnehmend auf diese Gedanken gefragt werden, inwiefern Beziehungen (z.B. zwischen Studierenden und MentorInnen) Einfluss auf die Entwicklung von Teacher Beliefs der PinI-TeilnehmerInnen haben.

Nun bleibt jedoch hinsichtlich der Justierung des Fokus noch eine entscheidende Ergänzung offen: Da Inklusion derzeit primär als Einbeziehung von sog. schwachen Schülerinnen und Schülern (v.a. mit sonderpädagogischem Förderbedarf) verstanden wird, wird auch primär im Kontext von Inklusion auf Schwächen (z.B. aus berufspolitischen Gründen zur Ressourcensicherung) geschaut. Mit den Worten Slevogts: Das Auge sucht derzeit im Kontext Inklusiver Bildung nach Schwächen und dem geeigneten Umgang damit, da es nicht versteht, dass Inklusive Bildung eine Potenzialorientierung zur Grundlage hat; daher sieht es (vielleicht) zu wenig die intra- und interindividuellen Potenziale, die es nicht versteht. Wenn nun primär, wie oben ausgeführt, mit Kenntnis auf Potenziale geschaut würde, könnten diese auch eher eingebunden werden.

Diese allgemeine Fokusverschiebung hin zu einer allgemeinen Potenzialorientierung könnte die individuelle Potenzialorientierung der (angehenden) Lehrpersonen in der Arbeit mit den SchülerInnen fördern sowie es allgemein erleichtern, die Potenziale von Inklusiver Bildung erfahrbar zu machen, was im anschließenden empirischen Teil der Arbeit auch noch zu beleuchten ist.

Dieser Fokus soll auch in dem folgenden dargestellten Modell grundlegend sein. Es werden zunächst jedoch in Form von kurzen Exkursen zusammenfassende Ausführungen zur Lernprozessorientierung sowie die damit reflexiv verbundene potenzialorientierte Dekategorisierung am Beispiel schulischer Diagnostik auf der Basis der vorangegangenen Ausführungen skizziert.

Lernen als Prozess

Die Betrachtung bzw. Operationalisierung von Lernen und Förderung wird nicht nur (aber auch) im Kontext Inklusiver Bildung sehr different skizziert. So wird aktuell, wie ausgeführt, beispielsweise mit dem RTI-Ansatz eine (eher) behavioristische Sicht eingenommen (u.a. Rödler, 2016), was entscheidende Implikationen für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lernprozesse hat. In dieser Arbeit wird ein anderer Standpunkt, ein ökosystemischer, eingenommen.

Plakatativ formuliert kann aus ökosystemischer Sicht festgehalten werden: Allein durch eine Diagnose ist weder eine Intervention noch eine Veränderung per se erzielt. Auf pädagogische Settings übertragen bedeutet dies, dass beispielsweise aufgrund der Diagnose Förderbedarf im Bereich Lernen (Heimlich, 2009) nicht (direkt) Veränderungen, die im pädagogischen Kontext in der Regel an eine Intervention gebunden sind, erreicht werden können. Jedoch ist zu fragen, ob nicht die Diagnose bereits eine Intervention ist und diese nicht auch zu einer positiven Veränderung beitragen kann. Dies hängt primär von der Form der diagnostischen Arbeit (z.B. Status- oder Prozessdiagnostik) (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 31-33) ab. Jedoch kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass alle pädagogisch geprägten Diagnosen in unterschiedlicher Ausprägung eine reflexive Eingebundenheit mit der Intervention sowie der Evaluation vorweisen und somit eine grundsätzliche Chance bieten: Die Analyse des individuellen Lernprozesses (Winter, 2011, S. 11-14) unterstützt diesen, was auch in der folgenden Abbildung (9) verdeutlicht werden soll:

Wenn Lernen als Prozess (u.a. im Verständnis des Begabungs- und Lernprozessmodells von Fischer) verstanden wird, ist eine Lernprozessorientierung durch die Lehrpersonen entscheidend. Aus inklusionspädagogischer Warte kann diese Orientierung, wie bereits skizziert, mit einem Wechsel von einer kausalen zu einer finalen Sichtweise u.a. von Behinderung v.a. durch Prozessdiagnostik geleistet werden. Diese prozessorientierten Erkenntnisse der (pädagogischen) Diagnostik können helfen, den Lernprozess insofern positiv zu unterstützen, als dass individuelle Potenziale in hohe Leistungen transformiert werden.

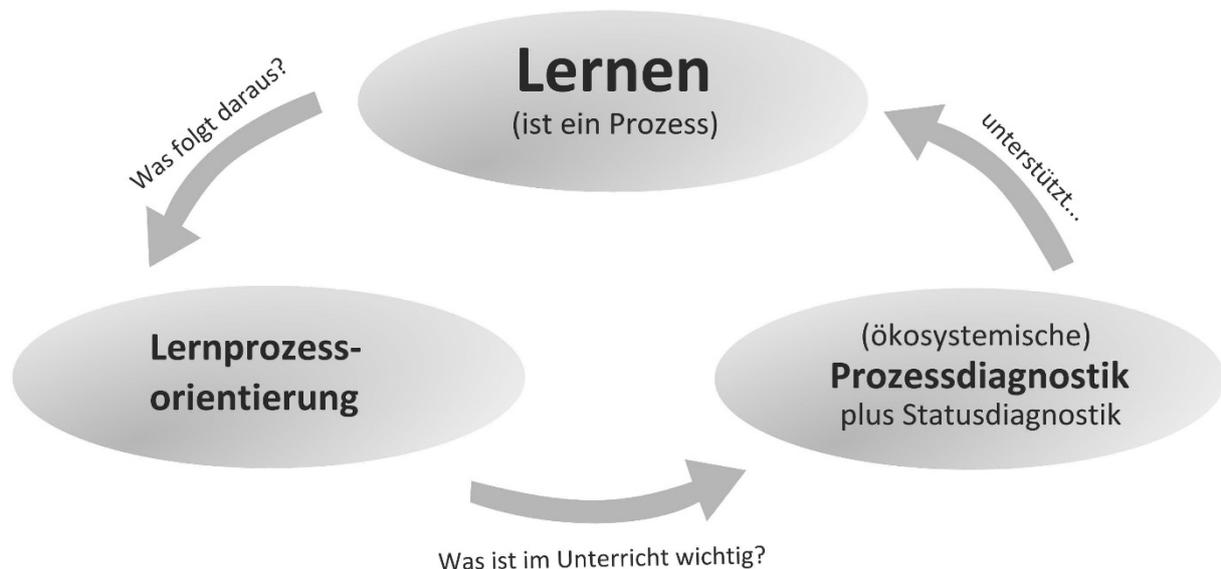


Abbildung 9: Pädagogische Diagnostik in und für Lernprozessorientierung

Lernen, aus konstruktivistischer Perspektive fokussiert (Reich, 2012b, S. 189-191), ist ein Prozess, der unter Rückgriff auf den ökosystemischen Ansatz im Verlauf kontextualisiert betrachtet werden kann. Diese Betrachtung, Diagnostik, könnte gerade in inklusiven Settings im Rahmen einer Lernprozessorientierung (u.a. Bundschuh, 2005, S. 323-324) erfolgen. Hier erscheint es auf der Basis der vorangegangenen Ausführungen gewinnbringend, das beispielsweise im ILEA-T (Geiling & Liebers, 2014a, 2014b)

zugrundeliegende Verständnis einer Didaktischen Diagnostik (Geiling et al., 2013, S. 13), die auch durchweg eine deutliche Interessenorientierung (Lichtblau, 2014, S. 205) berücksichtigt, zu verfolgen, das die Elemente der Individuellen Förderung (Diagnose, Förderung, Evaluation) integriert. Da bezogen auf diagnostische Instrumente (u.a. Veber, 2008) und die ihnen basierenden Ansätze (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 28-38) ein pragmatischer Weg gefunden werden sollte, um möglichst viele förderrelevante Informationen zu erhalten, kann anlehnend u.a. an Rittmeyer (2012) und Eggert (2007) hier gefolgert werden, dass eine ökosystemische Prozessdiagnostik mit einer teilweise ergänzenden Statusdiagnostik v.a. für die Arbeit in inklusiven Settings sinnvoll erscheint; so verweist Mand im interkulturellen Kontext u.a. auf Grenzen der statusorientierten Intelligenzdiagnostik (2012, S. 97-123).

Diese Erkenntnis kann und sollte jedoch nicht nur auf eine Diversitätsfacette eingeeengt werden. Pädagogisch autonomes Handeln kann nicht vollends durch standardisierte Kriterien und Evaluationsverfahren erfasst und gesteuert werden (Jungkamp, 2016, S. 66-67). Es bedarf daher v.a. übergreifend ausgerichteter Instrumente. Es können beispielsweise durch den Einsatz von Lernlandkarten (u.a. Gravelaar, 2012) oder Lerntagebüchern (u.a. Greiling, 2012) und v.a. professioneller (teilnehmender) Beobachtung (Bundschuh, 2005, S. 136-143) umfassende prozessorientierte Kenntnisse – wobei auch kategoriale Bezugsnormen berücksichtigt werden sollten (s.u.) – über den jeweiligen Lernprozess erworben werden, die wiederum die Gestaltung einer ganzheitlichen, kontextualisierten Transformationsumgebung von Potenzial in Leistung erleichtern.

Potenzialorientierte Dekategorisierung

Wie anknüpfend an das Zitat von Slevogt beschrieben wurde, kann die Orientierung an Potenzialen im diagnostischen Prozess entscheidende Veränderungen begünstigen, die nun bezogen auf die inklusivpädagogische Forderung einer Dekategorisierung erläutert werden.

Potenzialorientierung und Dekategorisierung sind, wie bereits ausgeführt, im Kontext einer umfassend verstandenen Inklusiven Bildung reflexive Axiome. Deren Zusammenführung soll im Folgenden kurz auf der Basis der oben genannten Ansätze zur Begabungsförderung zusammenfassend pointiert skizziert werden, um darauf aufbauend das ökosystemische Modell zur Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung zu erläutern.

Immer wieder wird in Publikationen zur Förderung in inklusiven Settings auf die Notwendigkeit hingewiesen, individuelle Bezugsnormen im Rahmen der diagnostischen Arbeit (primär) zu fokussieren (u.a. Schlee, 2003); meist wird zwischen drei Bezugsnormen unterschieden (Winter, 2011): kriterial (z.B. Richtlinien), sozial (z.B. Vergleich zwischen den Individuen einer Lerngruppe) sowie individuell (interindividuell). Dabei ist auch jenseits von Diskussionen über Inklusive Bildung hinlänglich bekannt, dass die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm vielfältige Nachteile hat und möglichst weitgehend vermieden werden sollte. Daneben sind die kriterialen Bezugsnormen (auch aus institutionellem Zwang) zu berücksichtigen, die verschiedene Entwicklungsebenen zumeist aufzeigen. Aus diesem Wechselspiel der beiden Kriterien sind jedoch (vereinfacht dargestellt) zwei Herangehensweisen möglich (Abb. 10):

Die Pfeile können im Sinne sowohl inter- wie auch intrapersoneller Vielfalt als SchülerInnen, aber auch als individuelle Potenziale verstanden werden. Bei einer Orientierung an den „Mittelköpfen“, einer vermeintlichen Durchschnittsnorm, besteht die Gefahr, dass einerseits (vermeintliche) Schwächen nur bis zur fixierten Norm gefördert werden, obwohl ggf. höhere Leistungen noch möglich wären, und andererseits überdurchschnittliche Leistungen abfallen, da die Norm unter der jeweiligen Leistung liegt. Bei einem potenzialorientiertem Umgang mit Bezugsnormen wird diese vormals hemmende Bezugsnorm nicht negiert, die individuellen Potenziale bilden jedoch die entscheidende Bezugsnorm für die jeweiligen Entwicklungsziele.

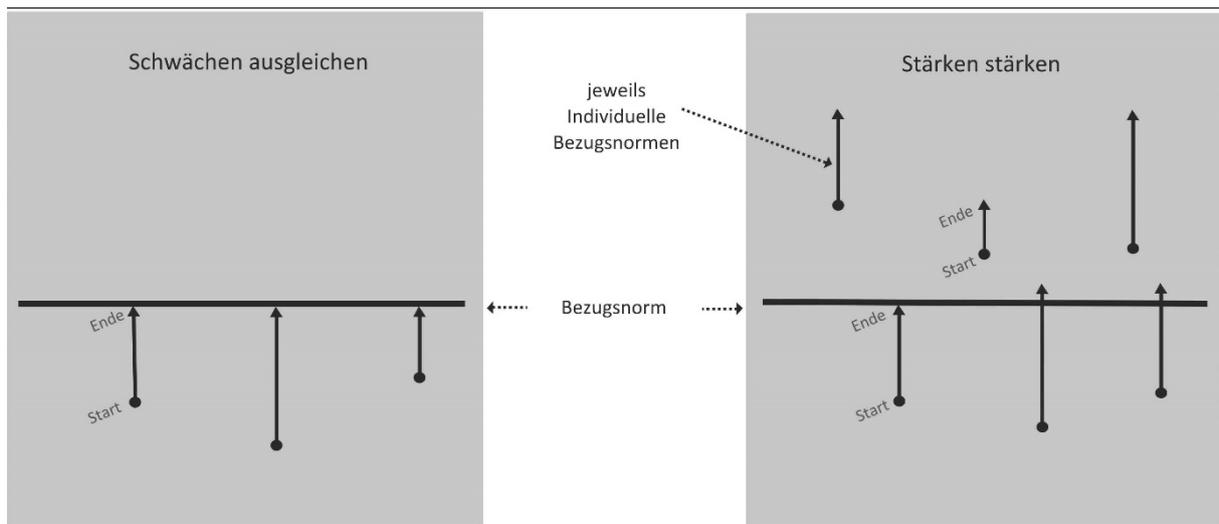


Abbildung 10: Defizitorientierte versus potenzialorientierte Bezugsnormen

Einerseits können, wie es zumeist auch in der Individuellen Förderung geschieht (Sandfuchs, 2011), „Schwächen“ ausgeglichen werden. Dabei erfolgt i.d.R. eine Orientierung an einer vermeintlichen Mitte, was zwar einen Ausgleich von Schwächen ermöglicht – jedoch nur bis zur Bezugsnorm der vermeintlichen Mitte. Wenn (auch unter Berücksichtigung kriterialer Bezugsnormen) der Fokus auf die inter- wie auch intraindividuellen Stärken gerichtet wird, kann es andererseits erleichtert werden, die individuellen Potenziale in hohe Performanz zu transformieren.

Diese potenzialorientierte Basis für didaktische Rahmungen und an diese anschließende methodische Umsetzungen von Individueller Förderung im Kontext Inklusiver Bildung hätten eine geforderte Erweiterung schulischer Diversität zur Folge. Gleichzeitig würde mit diesem Paradigmenwechsel ein Wechsel von einer Orientierung an einer Chancengleichheit zur Chancengerechtigkeit einhergehen.

Mit dieser Potenzialorientierung, die durch Dekategorisierung (Haas, 2012; Hinz, 2008a) im Sinne Inklusiver Bildung die Teilhabechancen am Leben in der Gesellschaft erweitern soll, ist nicht als direkte Folge eine Negierung von speziellen Förderbedarfen impliziert, wie es u.a. Ahrbeck anmahnt (2011, S. 85-97). Herz konkretisiert aus sonderpädagogischer Perspektive diese Kritik auf die durch Armut hervorgerufene soziale Ungleichheit: „Innerhalb der Inklusionsforschung in der BRD fehlt eine kritische Aufarbeitung des dialektischen Zusammenhangs zwischen Inklusion und Exklusion [...] Unter dem Leit-slogan "es ist normal, verschieden zu sein" werden spezifische Marginalisierungs- und Stigmatisierungserfahrungen armer SchülerInnen schlicht ignoriert.“ (Herz, 2012, S. 36) Dieser Kritik kann mit Eggert et al. Folgendes entgegenend festgehalten werden:

„Insgesamt ist es nicht das Ziel [...], die Schwächen schön zu formulieren, sondern als erstes einmal nicht nur Schwächen zu sehen, sondern auch Stärken zu beschreiben, zu beobachten und immer nach den Beweggründen von bestimmten Verhaltensweisen zu fragen bzw. Verhalten überhaupt zu hinterfragen [...] Die Wirkung negativer Formulierungen ist bekannt: sie schränken die Sichtweise möglicher Förderung eher ein.“ (Eggert et al., 2007, S. 196)

Um notwendige fachwissenschaftliche Zugänge nicht durch „Sprachlosigkeit“ (Herz, 2014, S. 5) zu verschließen und gleichzeitig exkludierende Termini zu vermeiden, könnte es einerseits hilfreich sein, sich zu fragen, auf welcher Ebene welche Formen diagnostischer Ergebnisse kommuniziert werden. Und andererseits explizit auf determinierende Termini zu achten.

Stengel-Rutkowski hat vor einigen Jahren aus humangenetischer Perspektive die Verwendung von tradierten medizinischen Termini kritisiert und einen veränderten potenzialorientierten Umgang mit wertenden Termini angemahnt (2002): „Aus biologisch-anthropologischer Sicht sind Genveränderungen weder Krankheiten noch Krankheitsursachen, sondern Ursachen für unterschiedliche Konstitutionen,

mit denen Menschen geboren werden können.“ (Stengel-Rutkowski, 2002, S. 48) Auf weitere Diversitätsfacetten – wie besondere Begabungen – könnten diese Überlegungen übertragen werden, indem gefragt wird, inwieweit intraindividuell orientierte Label – wie Hochbegabung – determinierende Auswirkungen auf die interindividuelle Potenzialentfaltung haben können (u.a. Haubl, 2014b). Des Weiteren könnte in diesem Zusammenhang auf die oben skizzierte negative Wirkung von Klassifikationssystemen (zur detaillierten Betrachtung: Veber & Fischer, 2016b) eingegangen werden. Resümierend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass, gerade in inklusiven Settings aufgrund des Anspruchs eines behaftenden Umgangs mit Diversität, eine (möglichst) dekategorierte Kommunikation der Individuellen Förderung zuträglich ist:

„Diese Sichtweise schließt aus, dass bestimmte Kinder als „auffällig“ oder „problematisch“ etikettiert oder ausgegrenzt werden; solche Zuschreibungen sind aus der Perspektive einer didaktisch motivierten Diagnostik nicht hilfreich, weil sie keine Erkenntnis darüber erlauben, an welchen Kompetenzstand nachfolgende pädagogische Angebote anschließen können (Prenzel 2005).“ (Geiling et al., 2013, S. 15)

Anschließend an diese Überlegungen sowie die reflektierte Berücksichtigung verschiedener diagnostischer Instrumente (Mand, 2012, S. 75-82) könnte eine fortschreitende, gemäßigte Dekategorisierung sinnvoll erscheinen, indem der Grad der Dekategorisierung von institutioneller Ebene zur konkreten, fördernden Beziehungsebene zunimmt (Abb. 11) (Veber & Fischer, 2016b):

Auf schulischer, institutioneller Ebene kann beispielsweise durch Mittelzuweisungen (u.a. Stähling & Wenders, 2012, S. 13-14) (derzeit noch) nicht gänzlich auf Kategorien verzichtet werden. Dem gegenüber ist es jedoch notwendig, auf schulpraktischer Ebene der Individuellen Förderung möglichst umfassend determinierende Zuschreibungen jeglicher Art zu vermeiden. Diese beiden Ebenen ergeben für die im Schulsystem agierenden Lehrpersonen weitere Antinomien, denen v.a. die diagnostischen Ansätze Rechnung tragen sollten. Diese Forderung nach einer non-kategorialen Förderung betrifft alle Diversitätsfacetten wie beispielsweise sonderpädagogischen Förderbedarf oder Gender-Aspekte.

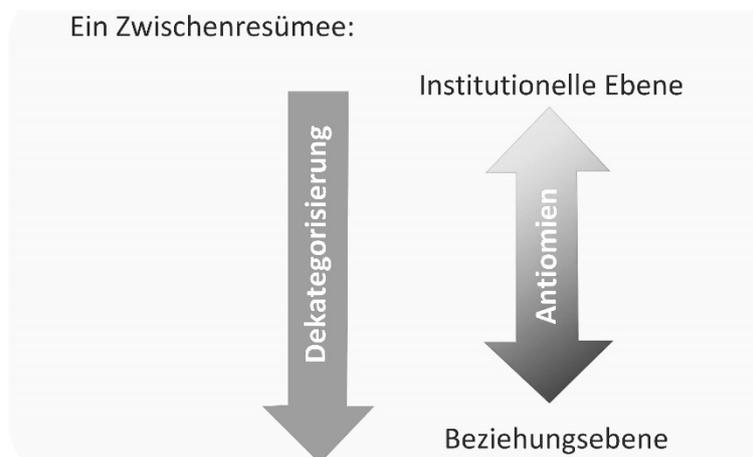


Abbildung 11: Dekategorisierung zwischen institutionellen und pädagogischen Anforderungen

U.a. zur Sachmittelverteilung, um beispielsweise Maßnahmen der äußeren Differenzierung zu ermöglichen, sind auf überschulischer als auch innerschulischer Ebene klare Kennziffern notwendig, wie es bereits aus sonderpädagogischer Sicht Wocken vor einigen Jahren vorgeschlagen hat (Wocken, 1996a, 1996b). Gleichzeitig kann auf der Ebene der konkreten Individuellen Förderung, wie bei ILEA-T, weitestgehend auf zuschreibend-determinierende Labels verzichtet werden.

Diagnostik kommt somit *die* zentrale Bedeutung in der Verbindung von Individueller Förderung und Inklusiver Bildung zu, indem u.a. die Validität einzelner Diagnosen kritisch hinterfragt wird (Abb. 12) (z.B. für den Förderschwerpunkt Lernen: Wocken, 2007):

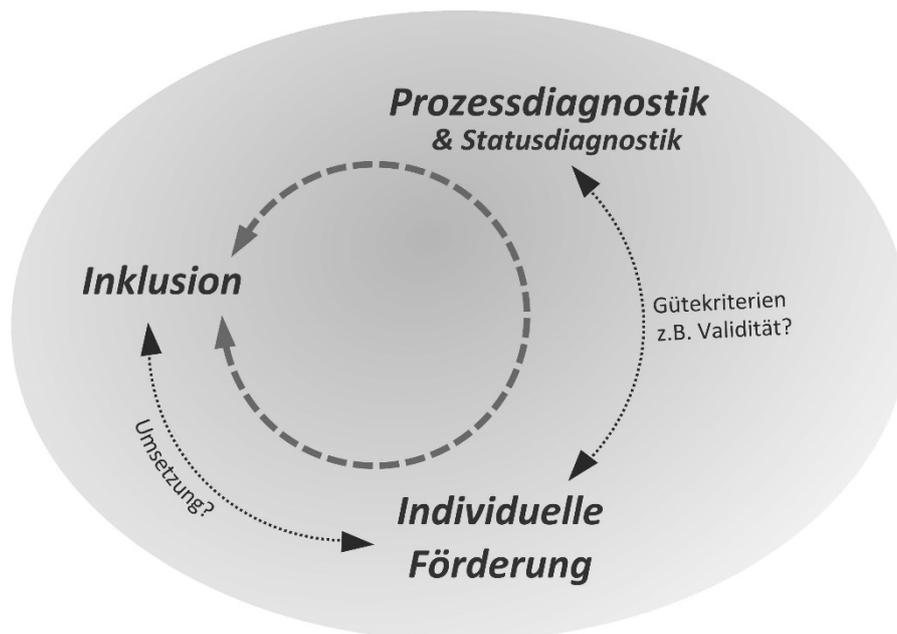


Abbildung 12: Konsequenzen für eine inklusionssensible Diagnostik

Wenn beispielsweise die inklusive Förderung von einem Jungen, dem ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung zugeschrieben wurde, diskutiert bzw. umgesetzt werden soll, sind zunächst und vordringlich Möglichkeiten einer Individuellen Förderung relevant (u.a. Becker, 2013). Um diesen (fiktiven) Jungen, dem vielleicht das Label AD(H)S zugesprochen wurde, zu fördern, ist es notwendig, einen möglichst umfassenden, verstehenden Einblick in die Lebens- und Erlebenswelt des Jungen zu erlangen (zur weiteren Vertiefung: u.a. Hopf, 2014; Traxl, 2014), der auch biografisches Verstehen mit einschließt (Staats, 2014, S. 49-55). Dieses Verstehen wirft auch einen kritischen Blick u.a. auf die Validität von kategorial-orientierten statusdiagnostischen Verfahren. Vielmehr gewinnen hier prozessorientierte Verfahren an Bedeutung, die letztlich eine inklusive Förderung ermöglichen.

Als Zwischenergebnis kann festgehalten werden: Individuelle Förderung steht im reflexiven Wechselverhältnis zur Inklusiven Bildung und ermöglicht so (mit potenzialorientiertem Fokus) die schulische Realisierung. Dabei ist jedoch eine Neuorientierung der diagnostischen Arbeit notwendig, indem der Schwerpunkt im pädagogischen Bereich auf die Prozessdiagnostik gelegt wird.

Ergo: Inklusion benötigt zur schulischen Umsetzung Individuelle Förderung, die wiederum durch den inklusiven, systemverändernden Fokus ihren Horizont erweitern und verändern kann.

Ökosystemischer Blick auf Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung

„Die einzelne Schule hat die Aufgabe, für ihre Schülerinnen eine geordnete Lernumwelt zu schaffen, in der diese ihren Bildungsprozess, gemäß ihren Begabungen und Möglichkeiten, entfalten und weiterführen können.“ (Schenz, 2012a, S. 86)

Um diese genannten Rahmenbedingungen für eine potenzialorientierte Förderung für alle zu schaffen, ist es, auch anknüpfend an Schenz, die sich auch auf Bronfenbrenner bezieht, notwendig, das Umfeld der SchülerInnen, das Ökosystem zu kennen und zu berücksichtigen. Dies soll auf theoretischer Ebene erfolgen, indem die Ausführungen des vorangegangenen Kapitels zur Inklusiven Bildung nun in einem Modell zusammengefasst werden (Abb. 13):

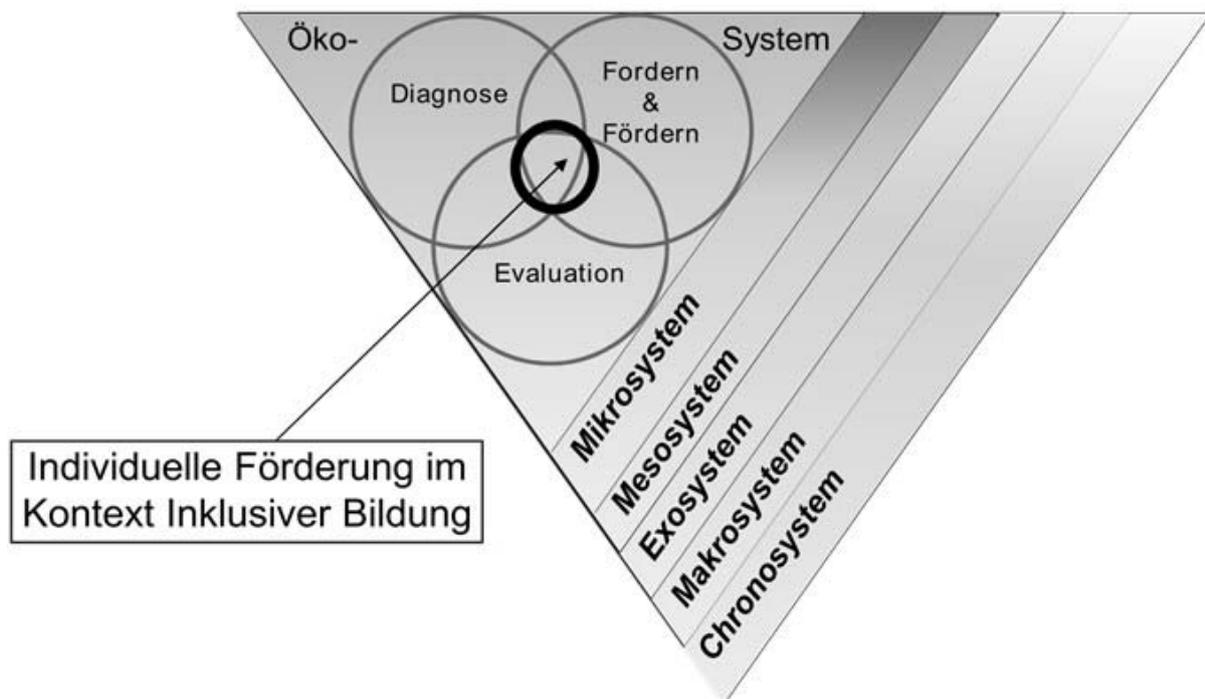


Abbildung 13: Ökosystemisches Modell zur Inklusiven Förderung

Wenn Inklusive Förderung als Fordern und Fördern aller SchülerInnen mit einer umfassenden (pädagogischen) Diagnostik, die auch evaluative Elemente (zur Evidenzbasierung u.a. Fischer, Rott & Veber, 2014) berücksichtigt, verstanden wird, sollte die Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung ökosystemisch verortet bzw. operationalisiert werden (Veber & Fischer, 2016b): Dies schließt u.a. einerseits eine gesamtgesellschaftliche Orientierung (Makrosystem) als auch andererseits eine finale Betrachtung von Entwicklungsverläufen (Chronosystem) mit ein. Um gerade in inklusiven Settings relevante Transitionsprozesse positiv zu begleiten, kann beispielsweise auf Erfahrungen bürgerzentrierter Zukunftsplanung in Unterstützernetzen (Boban, 2010; Creutzburg, 2014) zurückgegriffen werden. Um im schulischen Kontext das Mikro-, das Meso- sowie das Exosystems mit einzubeziehen, kann triadische Gesprächsführung (Hessisches Kultusministerium, 2013) einen wichtigen Beitrag leisten.

Inklusive Bildung in einem umfassenden Verständnis mit einem weiten Diversitätsansatz unter Berücksichtigung einer gemäßigten Dekategorisierung und dem Ziel einer umfassenden Teilhabe am Leben in der Gesellschaft kann auf schulischer Ebene mittels einer potenzialorientierten Individuellen Förderung umgesetzt werden. Diese Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung, die auch auf der Basis empirischer Erkenntnisse (u.a. Mitchell, 2008) ausgewählt werden sollte, wird hier, gerade aufgrund des gesamtgesellschaftlichen Inklusionsanspruchs, ökosystemisch (operationalisiert) verstanden. Daraus begründet sich auch das in dieser Arbeit vertretene Verständnis von Individueller Förderung (Fischer, 2014), das beziehungsweise auf Fischer (2012a) als sich wechselseitig überschneidender Prozess von prozessorientierter, pädagogischer, dekategorisierender Diagnostik und einem im Sinne des Intersektionalitätsansatzes Fordern und Fördern für alle Schülerinnen und Schüler sowie einer Prozessevaluation als Ausgangspunkt für weitere Förderung verstanden wird.

Der in diesem Kapitel geführte Diskurs über Inklusive Bildung auf konzeptioneller wie auch praktischer Ebene, die an dieser Stelle nicht direkt mit einbezogen wurde, findet sich auch in der internationalen Diskussion, so dass hier nun mit Florian und Black-Hawkins zusammenfassend resümiert werden kann:

„Distinguishing between inclusive pedagogy, inclusive education and inclusive practice is important but problematic because the term ‘inclusive’ is used broadly in education and has many meanings. It is an

educational concept that has defied precise definition. Although there is a broad consensus and understanding that inclusive education is 'a *process* of increasing participation and decreasing exclusion from the culture, community and curricula of mainstream schools' (Booth *et al.*, 2000), this process can take many forms and little is known about the detail of practice at the classroom level. As a result, inclusive practice, the things that people *do* to give meaning to the concept of inclusion (Florian, 2009), is not well articulated. Inclusive practice also varies widely: from the very specific, for example, including children with disabilities in mainstream schools by relocating specialist provision from special to mainstream schools; to a very broad notion of responding to diversity among learners without recourse to categorisation. Both the relocation of specialist provision and the disregard for approaches based on categorical differences between groups of students raise questions about what constitutes good practice, what counts as evidence of such practice and how it can be known." (Florian & Black-Hawkins, 2011, S. 814)

Es gibt demnach noch ein breites Forschungsfeld, das es (auch) in fachdidaktischen Kontexten noch zu bearbeiten gilt (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 102). Diese (relativ) allgemeine Feststellung zum Ende der Ausführungen zur Inklusiven Bildung in dieser Arbeit betrifft, wie bereits in der Einleitung aufgezeigt, sowohl meinen eigenen Prozess als Forscher als auch diese Studie. Es ist ein Zwischenschritt, wobei, metaphorisch artikuliert, bei jedem Schritt deutlich wird, dass viele weitere Schritte auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungswesen gegangen werden sollten.

Für die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen und gerade die Entwicklung von inklusionorientierten Beliefsystemen bezogen auf Inklusive Bildung, auf die im Folgenden detailliert eingegangen wird, erscheint es daher notwendig, dass die verschiedenen Systemebenen auch in der universitären Lehre deutliche Berücksichtigung finden.

2.2. Teacher Beliefs in und für Inklusive Bildung

Den inklusionsbezogenen Beliefsystemen von angehenden Lehrpersonen, dem zentralen Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie, wird sich im folgenden Kapitel aus dem Blickwinkel der LehrerInnenbildung genähert. Dafür werden zunächst die theoretischen Grundlagen sowie die aktuellen Erkenntnisse für eine zukunftsorientierte Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen skizziert (Kapitel 2.2.1), um darauf aufbauend darzustellen, welchen Stellenwert Teacher Beliefs im Kompetenzerwerb im Rahmen der LehrerInnenbildung einnehmen können (Kapitel 2.2.2). Hier wird zunächst ein Kompetenzmodell vorgestellt, anhand dessen sich dem vielschichtigen Forschungsfeld der Beliefsysteme genähert wird, um anschließend den Kompetenzerwerb unter Berücksichtigung von Beliefsystemen zu erläutern. Da Inklusive Bildung eine Aufgabe ist, die im Rahmen multiprofessioneller Teamarbeit, die zumeist ein ungewohntes Aufgabenfeld für (angehende) Lehrpersonen ist, professionell gestaltet werden sollte, werden die Professionen und ihre Zusammenarbeit hier beleuchtet (Kapitel 2.2.3). Abschließend werden die vorangegangenen Ausführungen zusammenführend auf Inklusive Bildung bzw. die Professionalisierung für diese Herausforderung bezogen (Kapitel 2.2.4).

„Wenn Kompetenzen in praxisbezogenen Lehrveranstaltungen entwickelt werden, können sie später auch erfolgreich zur Anwendung kommen...“ (Czerwenka & Nölle, 2011, S. 364)

Dieses für Lehrende von universitären Praxisphasenprojekten ermutigende Zitat verweist auf die populäre These, der Praxisanteil in der ersten Phase der LehrerInnenbildung sei ein, vielleicht auch ‚der‘ zentrale(r) Aspekt im Kontext der Professionalisierung (Greving, 2011, S. 17-22) von Lehrpersonen (Häscher, 2011; Kolbe & Combe, 2008, S. 887-890; Schüssler & Günneweg, 2012, S. 160-161). Es bleiben jedoch Fragen und Probleme offen:

Zum einen stellt sich die Frage, was Kompetenzen von Lehrpersonen sind (u.a. Frey, 2014), und auch, welche die zentralen Determinanten zur Ausprägung zentraler LehrerInnenkompetenzen (Oelkers,

2012, S. 74-78) sind, die teilweise u.a. aus inklusionspädagogischer Perspektive kritisch betrachtet werden. U.a. am Beispiel einer heilpädagogisch orientierten Professionalisierung wird deutlich, dass (pädagogische) Professionalisierungsprozesse von zahlreichen inter- sowie intrapersonellen Faktoren abhängig sind (Greving, 2011, S. 22-30). So ist es auch im Bereich der LehrerInnenbildungsforschung unstrittig, dass (kompetenzorientierte) Professionalisierung (Nairz-Wirth, 2011, S. 163), die voraussetzt, „dass der Professionsinhaber als Mitglied einer Berufsgruppe, die zunehmend über professionstypische Merkmale verfügt, fortschreitend kompetent wird, Professionswissen situativ angemessen anzuwenden“ (Rahm, 2005, S. 84-85), von zahlreichen Einflussgrößen determiniert wird (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 154-157; Schwindt, Seidel, Blomberg & Stürmer, 2009, S. 212-214). „Generell gilt zu berücksichtigen, dass Kompetenzentwicklung in erster Linie vom Subjekt abhängt.“ (Hascher, 2011, S. 427) Als Individuen sind in diesem Kontext u.a. LehrerInnenbildnerInnen, Studierende, Lehrpersonen, MentorInnen zu verstehen. Aktuell werden im Zuge dieser subjektorientierten Kompetenzentwicklung aus unterschiedlichen Blickrichtungen eine entscheidende Bedeutung vermehrt (Teacher-)Beliefs zugesprochen (Campbell & Malkus, 2014; Dlugosch, 2011, S. 138; Dunker, 2015; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Hellmich & Görel, 2014; Korff, 2011; Langner, 2014; Moser, Kuhl, Schäfer & Redlich, 2012, S. 229-230; Ribeiro, Aslan-Tutak, Charalambous & Meinke, 2015; Schueler, Roesken-Winter, Weißenrieder, Lambert & Römer, 2015). Zwei entscheidende Bezugspunkte zur inhaltlichen Fundierung von (Teacher-)Beliefs sind die vielfach thematisierten subjektiven Theorien (Mandl & Huber, 1983; Mutzeck, Schlee & Wahl, 2002) sowie Alltagstheorien (Hierdeis & Hug, 1996; Klewin, 2006; Langfeldt, 1995); eine inhaltlich skizzierende Einordnung von Beliefs wird im Folgenden vorgenommen (Kapitel 2.2.2.2).

Zum anderen bleibt an dieser Stelle offen, wie die praxisbezogenen Lehrveranstaltungen (hochschuldidaktisch) gestaltet sein sollten, damit sie dem hohen Anspruch, der von Czerwenka und Nölle oben postuliert wird, auch gerecht werden können (zum internationalen Überblick: u.a. Rauin, 2014). Eine einheitliche Diskussionslinie bei dieser Frage ist nicht zu erkennen. Vielmehr werden unterschiedliche, teilweise divergierende Aspekte im Zuge der Realisierung betont: So verweisen beispielsweise Grosche und Grünke (2008) auf den erhöhten Bedarf wissenschaftlicher Expertise; Bretländer (2009) betont die Notwendigkeit persönlichkeitsbildender Selbsterfahrung; Veber (2006) unterstreicht indirekt den Pädagogischen Doppeldecker (Wahl, 2006, S. 62-67). Neben diesen hochschuldidaktischen Beispielen, denen noch zahlreiche hinzuzufügen wären, bleibt auf empirischer Basis zu konstatieren, dass „sich Ergebnisse zugunsten einer Ausbildung ableiten, in der eine Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen explizit umgesetzt wird“ (Hascher, 2011, S. 426). An dieser Stelle sei aus Platzgründen auf verschiedene Konzepte zur (Erforschung der) LehrerInnenbildung verwiesen (Tillmann, 2014). In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen hierzu thematisiert, um im anschließenden dritten Kapitel die konkrete hochschuldidaktische Umsetzung anhand von Pinl zu beschreiben.

Nicht zuletzt wird hier ebenso das Ziel aller LehrerInnenbildungsmaßnahmen klar umrissen: die Anwendbarkeit (Frey & Jung, 2011, S. 540). Bei dieser Frage ist zu beleuchten, was ‚später‘ das Anwendungssetting für die (zukünftigen) Lehrkräfte sein wird. Und diese prognostische Komponente ist diffizil zu erhellen, denn die Zukunft des Schulsystems, in dem angehende Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung (erste Phase (Blömeke, 2004) und zweite Phase (Lenhard, 2004) der LehrerInnenbildung) arbeiten werden, ist stetigen Veränderungsprozessen unterworfen (z.B. in Nordrhein-Westfalen: Veber, 2011). Zwei Gesichtspunkte, die für alle Lehrpersonen entscheidend und miteinander wechselseitig verbunden sind, können jedoch als wichtige Eckpfeiler des zukünftigen Handlungsfeldes im System Schule, auf die im ersten Kapitel ausführlich eingegangen wurde, festgehalten werden: Antinomien und Inklusion. Darauf muss die LehrerInnenbildung eingehen, u.a. indem sie einen besonderen Fokus auf die Teacher Beliefs richtet. Jedoch besteht ein grundlegendes Problem in diesem Anspruch:

„Die besondere Herausforderung besteht darin, eine Vorstellung gelingender Lehrerbildung für eine Praxis zu entwerfen, die noch nicht existiert bzw. [...] erst durch eben jene Professionelle hergestellt werden soll, die diese Lehrerbildung durchlaufen haben. Es lassen sich damit nur sehr bedingt aus den gegenwärtigen Formen der Lehrerbildung als auch aus den vorherrschenden Unterrichts- und Schulentwicklungspraxen, die bislang ein separatives System reproduzieren, unmittelbar Handlungsempfehlungen ableiten. Vielmehr muss deutlich werden, dass auch eine auf empirische Evidenzen zielende Expertise derzeit nicht umhin kann, zunächst auch eine normative Position dessen zu formulieren, was Inklusion ausmachen soll, um die Analysefolie deutlich zu machen, auf deren Hintergrund die gegenwärtigen Ausbildungspraxen kritisch betrachtet werden, um sie schließlich auf ihre Möglichkeiten hin zu einer inklusiven Praxis zu beschreiben.“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 100)

Das entscheidende Grundproblem inklusionsorientierter LehrerInnenbildung besteht somit darin, dass im Rahmen eines Veränderungsprozesses hin zu einem inklusiven Bildungssystem, in dem die richtungsweisenden Axiome (u.a. die Abkehr einer kategorisierenden Orientierung an vermeintlich homogenen Lernmodellen) verändert werden sollen, die Lehrpersonen zumeist in eben diesem tradierten System sozialisiert werden. Zudem sind die zukünftigen Anforderungen an Lehrpersonen, wie oben ausgeführt, nicht klar zu benennen.

Die Gestaltung einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung gleicht daher, metaphorisch gesprochen, der Arbeit eines ‚Chicken-Sexers‘. Die Bestimmung des Geschlechts bei jungen Hühner-Küken ist eine sehr diffizile Aufgabe, die jedoch für die Mastbetriebe notwendig ist; nur wenige Personen sind in der Lage, diese Bestimmung, die nicht nach eindeutig bestimmbar klassisch-validen Gütekriterien erfolgt, vorzunehmen. Aber nicht nur aus inklusionspädagogischer Perspektive ist die Auswahl ‚geeigneter‘ (angehender) Lehrpersonen diffizil; es ist vielmehr eine allgemeine Herausforderung der LehrerInnenbildung, die (womöglich) in inklusiven Settings an Relevanz gewinnt. Diese könnte darin begründet liegen, dass entgegen der derzeitigen Tendenzen ein theoretisches, nicht evidenzbasiertes Konstrukt entworfen und umgesetzt werden muss, das nicht systemstabilisierend, sondern systemverändernd im Sinne einer inklusionsorientierten Umgestaltung des Bildungssystems wirkt. Mit einem kurzen Vorgriff auf die Frage, was professionelles Agieren in schulischen Settings charakterisiert, kann mit Bezug auf Bourdieu der systemverändernde Anspruch folgendermaßen verdeutlicht werden: „Eine Lehrperson kann sehr professionell in einem geschützten Bereich wie z.B. dem Gymnasium agieren. Trotzdem wirkt sie u.U. über ihre Tätigkeit in einem im Sinne Bourdieus sozial selektiven, d.h. einem die soziale Ungleichheit reproduzierenden Schulsystem, unprofessionell.“ (Nairz-Wirth, 2011, S. 169)

So könnte auch aus inklusionspädagogischer Perspektive kritisch hinterfragt werden, ob beispielsweise für eine auf Systemveränderungen ausgerichtete, inklusionsorientierte LehrerInnenbildung die tradierten Prädikatoren für eine erfolgreiche LehrerInnenprofessionalisierung (Blömeke, 2012b) wie die Abiturnote adäquate Hinweise für eine erfolgreiche zukunftsorientierte, diversitätsorientierte LehrerInnenbildung sind (Czerwenka & Nölle, 2014, S. 478). Als Beispiel für dieses tradierte Bild kann beispielhaft folgende Aussage dienen: „Allen Accessmentbemühungen und fachbezogenen Leistungstests zum Trotz erweist sich die Abiturnote als der beste Indikator für einen Studienerfolg“. (Kiel, Weiß & Braune, 2012, S. 193) Könnte aber nicht bezweifelt werden, dass der eigene individuelle Erfolg in einem zu verändernden System eher nicht zur Innovationskompetenz anregt? Jedoch was könnte es sein? Umgekehrt formuliert wäre sicherlich ein Scheitern bzw. ein Nicht-erfolgreich-Sein auch kein Qualitätskriterium. Das o.g. Grundproblem bleibt jedoch bestehen, wenn ein Blick in die schulische Praxis gerichtet wird:

"Lehrpersonen ist zwar die Verschiedenheit der Kinder bekannt, allerdings fehlen auf der Unterrichtsebene offensichtlich die richtigen Mittel und Konzepte, um mit Vielfalt auch konstruktiv umgehen zu können. Leidtragende dabei sind neben den Schülerinnen und Schülern auch die Lehrkräfte." (Buholzer, Joller-Graf, Kummer Wyss & Zobrist, 2012, S. 6)

Darauf sollte eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung eingehen. Jedoch hat dies gerade aus einem inklusionspädagogischen und nicht aus einem tradiert segregationsorientierten Fokus heraus zu erfolgen:

„Die Bemühungen in den Sektoren Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind überwiegend auf eine weitere Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Effizienzsteigerung der beruflichen Tätigkeit nach Maßgabe der Funktionsweisen der hierarchisch organisierten und vertikal gegliederten Bildungsinstitutionen ausgerichtet. [...] Erforderlich wird eine LehrerInnen-Bildung, deren Konzeption aus dem Grundverständnis des Gedankens der Integration und Inklusion im Feld der Pädagogik heraus entwickelt wird.“ (Feuser, 2013, S. 13)

Und da das Grundverständnis Inklusiver Bildung von der Bejahung der Theorie der egalitären Differenz ausgeht, kommt im Zuge der Umgestaltung der LehrerInnenbildung den Teacher Beliefs eine besondere Bedeutung zu.

Im folgenden Kapitel werden zunächst grundlegende theoretische Aspekte der allgemeinen LehrerInnenbildung skizziert, um darauf aufbauend die Rolle der Teacher Beliefs in und für eine kompetenzorientierte LehrerInnenbildung aus inklusionspädagogischer Perspektive darzustellen. Anschließend werden einerseits die für Inklusive Bildung notwendigen Professionen sowie spezifische inklusionsorientierte Professionalisierungsprozesse dargelegt.

2.2.1. LehrerInnenbildung – theoretische Basis

Die grundlegenden Aspekte der LehrerInnenbildung werden nun in drei Schritten thematisiert: Zunächst werden die Rahmenbedingungen des LehrerInnenberufs (zum Überblick: Cramer, 2014) mit (stetigem) Bezug zu Teacher Beliefs kurz beleuchtet, um daran anschließend die Professionalisierungsprozesse sowie die Wirksamkeit und Messung eben dieser Prozesse darzulegen. Dabei wird aufgrund des Schwerpunkts dieser Studie der Blick primär auf das Studium, die erste, universitäre Phase der LehrerInnenbildung gerichtet.

2.2.1.1. Professionalität im LehrerInnenberuf

„Unstrittig ist: Die Arbeit des lehrenden Personals ist in den Schulen im hohen Maße von rechtlichen Rahmenbedingungen, von den unterschiedlichen Anforderungen an den Lehrerberuf und – wohl mehr denn je – vom Handeln der Schulleitungen bestimmt.“ (Klemm, 2011, S. 117)

Aber nicht nur die äußeren Rahmenbedingungen bestimmen die Arbeit von Lehrpersonen. U.a. aufgrund der föderalen Struktur des Bildungswesens in der BRD kann an dieser Stelle nicht auf die spezifischen Unterschiede des Lehrerberufs sowie der einzelnen Professionalisierungsstrukturen eingegangen werden; zur Übersicht sei u.a. auf Bosse (2012) und Drewek (2013) oder für aktuelle Entwicklungen auf den Monitor Lehrerbildung (Rischke, Bönsch & Müller, 2013) verwiesen. Neben den Rahmenbedingungen sind auch, wie bei den SchülerInnen, die inter- sowie die intrapersonellen Diversitätsebenen der LehrerInnen ein entscheidender Faktor (Mayr, 2015):

„Angehende oder im Beruf stehende Lehrer/innen verfügen über individuelle Lernvoraussetzungen, z.B. eine bestimmte Interessenstruktur, allgemeine kognitive Fähigkeiten und bereits vorhandene, bereichsspezifische Kompetenzen. In der Aus- und Fortbildung bzw. in ihrem beruflichen Alltag treffen sie auf potenzielle Lerngelegenheiten, z.B. Studienveranstaltungen oder Praxissituationen. Sie nutzen diese Gelegenheiten in spezifischer Weise, z.B. indem sie Lernzeit investieren und bestimmte Lernstrategien anwenden oder aber Lerngelegenheiten auslassen, indem sie z.B. ein Fortbildungsangebot ignorieren und in welcher Weise eine potenzielle Lerngelegenheit genutzt wird, das hängt von den Eingangsvoraussetzungen der Lehrperson und den Merkmalen der Situation ab, z.B. dem Anreizgehalt einer Lernaufgabe. Somit kann die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Kompetenz als Funktion der Lernvoraussetzung, der Lerngelegenheit und des Nutzungsverhaltens verstanden werden.“ (Mayr, 2007, S. 151)

Doch diese individuelle Komponente, die gerade im Zuge der inklusiven Umgestaltung des Bildungssystems besonders deutlich wird, da nur wenige Lehrpersonen sich prophylaktisch für die Arbeit in inklusiven Settings fortbilden, ist – neben den externen Rahmenbedingungen – von besonderer Bedeutung. Doch soll nun zunächst kurz skizziert werden, was den Beruf, die Profession (der schulischen Lehrperson) aus professionstheoretischer Sicht charakterisiert. „Der Terminus »Profession« bezeichnet einen Berufsstand, der bestimmte Kriterien erfüllt.“ (Cramer, 2012, S. 22) Bezugnehmend auf Böing (2013) können diese konstituierenden Kriterien folgendermaßen zusammengefasst werden:

- „Spezialisierung bzw. akademisch erworbenes Spezialwissen,
- Dienstleistungsorientierung bzw. Vermittlungstätigkeit,
- eine spezifische Standesorganisation,
- eine Berufsethik und
- Autonomie gegenüber staatlichen Instanzen“ (Böing, 2012)

Ob und inwieweit der Beruf der Lehrperson eine Profession ist, wurde und wird z.T. auch noch kontrovers diskutiert. Diese Professionsfrage erscheint nicht nur aufgrund der postulierten Autonomie gegenüber staatlichen Instanzen, wobei damit gemeint ist, „unabhängig von Außenansprüchen und -abhängigkeiten, klientenzentriert und berufsethisch zu agieren“ (Nairz-Wirth, 2011, S. 166), als diskussionswürdig. „Trotz dieses eingeschränkten Handlungsspielraums arbeiten Lehrpersonen nach wie vor in Feldern, die durch die Staatsgewalt und durch viele Bedingungen geschützt und privilegiert wurden. Der staatliche Schutz kann allerdings nicht mit professioneller Autonomie gleichgesetzt werden.“ (Nairz-Wirth, 2011, S. 167) Jedoch wird in dieser Studie nichtsdestotrotz der LehrerInnenberuf als Profession verstanden. Auch gibt es eine breite Forschungslage zu professionstheoretischen Ansätzen der Professionalität im LehrerInnenberuf. Meist werden diese Ansätze drei Verständnissen zugeordnet (u.a. Cramer, 2012): Strukturtheoretisches Verständnis von Professionalität, Kompetenzorientiertes Verständnis von Professionalität sowie berufsbiografisches Verständnis von Professionalität.

„Professionalität wird [... hier] als Ausdruck *professionalisierten Handelns* betrachtet. Ihm wird vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Sphären die Aufgabe zugedacht, in krisenanfälligen gesellschaftlich hochsignifikanten Bereichen für die Bewältigung potentieller oder realer individueller oder kollektiver Krisen zu sorgen. Dabei sind einerseits Bestand und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Zusammenhangs zu gewährleisten und gleichzeitig das Voranbringen oder Wiederherstellen einer so weitgehend wie möglich autonomen Lebenspraxis des Einzelnen sicherzustellen. Aus der beschriebenen Aufgabenstellung erklärt sich die besondere Handlungsgrammatik professionalisierten Handelns.“ (Paseka, Schratz & Schrittmesser, 2011, S. 8)

Da Inklusive Bildung bzw. das Agieren in inklusiven Settings als fundamentaler Veränderungsprozess von verschiedenen AkteurInnen im Bildungswesen v.a. aber von Lehrpersonen oftmals als krisenhaft wahrgenommen wird, erscheint die Bewältigung dieser Situation mit dem Ziel einer autonomen Lebenspraxis gerade als elementarer Bestandteil Inklusiver Bildung, aber auch der Professionalität von Lehrpersonen. V.a. zwei Aspekte erscheinen vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie von besonderer Bedeutung: Einerseits wird in diesem Professionskonzept die besondere Bedeutung der professionellen Gestaltung von vielfältigen Beziehungskonstellationen, die auch unterschiedliche Rollen berücksichtigt, hervorgehoben (Schratz, Paseka & Schrittmesser, 2011), was für die Umsetzung von Individueller Förderung im Kontext Inklusiver Bildung, wie oben bereits dargelegt, zentral ist (ebd., S. 22). Andererseits wird hier das reflexive Verhältnis von Strukturen und professionellem Handeln betont (ebd., S. 23). Die Reflexion (Ziemen, 2013b) des eigenen Tuns wird dann zu einem zentralen Baustein der Professionalität. Einen beispielhaften Überblick über Reflexionsmethoden in der ersten Phase der Lehrerbildung von einem Hochschulstandort bietet der Herausgeberband von Rohr, Hummelsheim, Kricke & Amrhein (2013).

2.2.1.2. *Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen*

„In der Praxis tätige Pädagoginnen und Pädagogen sind in ihrem Handeln mit dem Austarieren zweier oder mehrerer disparater, sogar ineinander widersprüchlicher Prinzipien herausgefordert. Wird das eine Prinzip erfüllt, muss mitunter ein anderes vernachlässigt werden. Für pädagogische Akteure gilt es, mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen in vielfältigen Situationen professionell und reflektiert umzugehen und gangbare Lösungen zu entwickeln. Dazu greifen sie idealerweise auch auf Theorien zurück, die zwar ihr Handeln nicht direkt leiten vermögen, aber eine wertvolle Folie für die Reflexion darstellen.“ (Nerowski, Hascher, Lunkenbein & Sauer, 2012, S. 7-8)

Um diesen Theorie-Praxis-Transfer einerseits so zu „gestalten, dass sich – insbesondere nach der Ausbildung – beide Wissensformen aufeinander beziehen und so einen konstruktiven Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten“ (Böing, 2011, S. 65) sowie andererseits auch noch dem individuellen Reflexionsprozess gerecht werden können, sind vielfältige Bedingungen notwendig, die die (angehenden) Lehrpersonen in ihrer inter- sowie intrapersonellen Vielfalt fördern, damit sie wiederum adäquat auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler angemessen eingehen können. Diese hier postulierte Forderung nach Vielfalt steht zunächst der traditionellen Struktur der LehrerInnenbildung in Deutschland entgegen:

„Die Struktur der Lehrerbildung entspricht der in Deutschland verankerten Idee eines horizontalen Schulsystems in der Primarstufe und dem darauf aufbauenden vertikalen System der Sekundarstufen. Dieses Strukturmodell aus gemeinsamer Grundschulzeit aller Kinder und hierarchischer Ausdifferenzierung in weiterführende Schularten liegt auch der Lehrerbildung durch die Gliederung in unterschiedliche Lehrämter zugrunde (Terhart 2005, S. 788). Traditionell wird in fünf Lehrämter unterschieden, die den Schularten entsprechen, für welche die jeweiligen Lehramtsabschlüsse qualifizieren: Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule und Berufsschule.“ (Cramer, 2012, S. 60)

Die LehrerInnenbildung steht somit inmitten der reflexiven Trias von Wissenschaft, Berufsfeld und der Lehrperson als Individuum (Bayer, Carle & Wildt in Veber, 2010b, S. 16) (Abb. 14):



Abbildung 14: Eckpunkte der LehrerInnenbildung

Da das professionelle Handeln in der schulischen Praxis zu Tage tritt und gleichzeitig dies das Ziel der LehrerInnenbildung ist, erscheint es sinnvoll, anlehndend an Böing kurz festzuhalten, durch welche Faktoren professionelles Handeln im Wechselverhältnis zur professionellen Reflexion in schulischen Settings determiniert wird (Böing, 2011):

- Das schulische Handeln ist ausgerichtet auf das Bewältigen von Situationen, in denen sich die Lehrperson befindet. Somit ist das Handlungswissen nicht primär durch abgesichertes Wissen geprägt.
- „Das Handeln ist bestimmten Idealitäten unterworfen“ (Böing, 2011, S. 62), was sich darin äußert, dass die vielfältigen Beziehungskonstellationen zumeist eher statisch wahrgenommen werden.
- „Das Handlungswissen kann theoretischem Wissen widersprechen – ohne dass dies in der handelnden Situation als problematisch empfunden wird.“ (Böing, 2011, S. 63) Dies zeigt sich auch in der Bewertung von Praktika durch die Studierenden.

Daraus lässt sich für den Professionalisierungsprozess ableiten, dass dem Ausbildungswissen in der schulischen Praxis eine sekundäre Bewertung widerfährt. Die Entwicklung der Professionalität verläuft demnach in der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit (aus psychoanalytischer Perspektive: u.a. Brandl, 2013; Prengel, 2014), dem wissenschaftlichen Fundament sowie der schulischen Realität.

„Lehrerbildung kann wissenschaftlich erforscht werden, und sicherlich auch mit einem gewissen Prozess. Sie kann aber keineswegs allein nach wissenschaftlichen Kriterien und Einsichten gestaltet werden – ein Schicksal, das sie mit vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen, Prozessen und Institutionen teilt.“ (Terhart, 2012, S. 13)

Im tradierten Bild zielt die LehrerInnenbildung in einer Wirkungskette von Ausbildungserfahrung, Handlungskompetenz und dem Lernprozess der SchülerInnen auf die (erbrachte) SchülerInnenleistung, woran sich in der Vergangenheit oft auch die LehrerInnenbildungsforschung (zur kritischen Betrachtung: Bosse, 2012, S. 23) orientiert hat (Terhart in Veber, 2010b, S. 19) (Abb. 15):



Abbildung 15: Wirkungskette zwischen LehrerInnenbildung und SchülerInnen

PinI als Teil der Gesamtverbands „Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch individuelle Schülerförderung“ setzt auf ein wechselseitig verzahntes, fortlaufendes Bedingungsgefüge dieser vier Bereiche – worauf im vierten Kapitel noch näher eingegangen wird – und benennt weniger die Wirkung, sondern eher den (möglichen) Einfluss (Terhart, 2012). Jedoch verändert dies nicht die Ausgangslage, warum LehrerInnenbildung überhaupt durchgeführt wird:

„Das letzte Ziel aller Ausbildungsbemühungen bleibt die Verbesserung der Schülerleistungen. Auch dieser Prozess ist wieder von vielerlei Bedingungen abhängig, die in der Person des Schülers, aber auch in familiären, schulischen und gesellschaftlich-kulturellen Hintergründen liegen.“ (Czerwenka & Nölle, 2011, S. 371)

Hascher fasst die Forschungslage zur (universitären) LehrerInnenbildung anhand von vier Bestimmungsgrößen zusammen (Hascher, 2011):

- Curriculare Perspektive: Neben einer guten Bildung im spezifischen Fach sowie der entsprechenden Fachdidaktik lassen sich positive Effekte im Rahmen einer qualitativ hochwertigen Theorie-Praxis-Verzahnung beispielsweise im Sinne des Pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2002) verzeichnen.
- Individuelle Perspektive: Im Rahmen der LehrerInnenbildung sollte eine Passung mit den individuellen Bewertungsmustern hergestellt werden, z.B. Beliefs. Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass Hascher hier und weiter unten im Text nicht von Beliefs sondern von Subjektiven Theorien und Einstellungen spricht. An dieser Stelle wird jedoch v.a. aufgrund des dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsgegenstands, aber auch zum besseren Verständnis, von Beliefs gesprochen. Ansonsten ist ein im Allgemeinen schon sehr schwer zu erreichender conceptual change noch schwerer zu erreichen. „Mit „conceptual change“ ist ein inzwischen eingebürgerter Fachbegriff für die Veränderung des (begrifflichen) Verständnisses gemeint [...]. Der aus dem angloamerikanischen Raum stammende Begriff wird häufig mit „Konzeptwechsel“ übersetzt“. (Franz, 2014, S. 125)
- Berufsfeldperspektive: Die Wirksamkeit der schulpraktischen Erfahrungen sehr different (bis zu kontraproduktiv) zu beurteilen.
„Zu beobachten ist zugleich, dass viele Studierende ein unkritisch positives Bild von Praxis haben, das in seinen negativen Auswucherungen bis hin zu Praxisfetischismus [...] reichen kann. Obwohl das Qualitätsziel der theoretischen Fundierung von Praxisphasen sicherlich nicht als erreicht gelten kann, wird

bei den Studierenden eher selten der Wunsch nach theoretischer Anreicherung von Praxisphasen laut. Dominanter ist hingegen der Ruf nach praktischer Anreicherung des Universitätsstudiums. Dabei führen schulische Praxisphasen bisher selten zur Verknüpfung von theoretischen Studieninhalten und Praxis [...] und können unerwünschte Nebenwirkungen im Sinne von konservativerer Haltung bzw. mehr Wunsch nach Kontrolle sowie Abkehr von Theorien und Konstrukten zeigen“. (Schüssler, Keuffer, Günneweg & Scharlau, 2012, S. 143)

Daher sind die Verzahnungen zwischen Universität und Ausbildungsschule (v.a. durch die MentorInnen) zu intensivieren, was insbesondere für eine inklusionssensible LehrerInnenbildung zutrifft (Hascher & Zordo, 2015, S. 181). „Kompetenz wird in den Situationen des Alltags aufgebaut, das Ausbildungswissen kommt nur dann zur Anwendung, wenn es dazu passt und sich bewährt. Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt, nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern die Verwendbarkeit.“ (Oelkers, 2012, S. 76)

- Gesellschaftliche Perspektive: Da die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einem stetigen Wandel unterworfen sind und sich somit die Anforderungen an die LehrerInnenbildung fortlaufend verändern, ist ein durchgehender Bedarf eines Lern- und Entwicklungsprozesses auf Seiten der Lehrpersonen zu verzeichnen, der nur unter Berücksichtigung und Weiterentwicklung von Teacher Beliefs zu erreichen ist. „Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass künftige Lehrpersonen ebenso an ihren von ihren eigenen Schulerfahrungen geprägten Überzeugungen festhalten, wie erfahrene Lehrpersonen dies tun“. (Hascher, 2011, S. 429)

2.2.2. Teacher Beliefs in und für Kompetenzentwicklung

Da den Teacher Beliefs im Rahmen einer zukunftsorientierten LehrerInnenbildung, die auch der Kompetenzdiskussion gerecht wird, eine immer größere Bedeutung beigemessen wird, erfolgt im anschließenden Kapitel die Fokussierung auf die Frage, was unter LehrerInnenkompetenz sowie unter Teacher Beliefs verstanden werden kann und welche Bedeutung sie für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen haben. Dabei werden verschiedene Kompetenzbereiche beleuchtet. Aufgrund der Ausrichtung der vorliegenden Studie wird ein stetiger Bezug zur inklusionsorientierten LehrerInnenbildung durchgehend hergestellt.

2.2.2.1. LehrerInnenkompetenz

„Eine spezifische Kompetenzforschung im Kontext inklusiver Schulen fehlt demgegenüber fast vollständig: Auch im internationalen Raum wird überraschenderweise keine (sonder)pädagogische Kompetenzdiskussion geführt; zwar gibt es unterschiedliche Ausbildungswege und Fördersysteme, allerdings scheint bislang eine ausdrückliche Qualitätssicherung dieses Personals noch auszustehen.“ (Moser, 2013c, S. 135)

Parallel zu den allgemeinen Hinweisen, dass die LehrerInnenbildung neue Bezugsrahmen finden muss, um sich gerade den Herausforderungen durch die inklusive Umgestaltung des Bildungssystems zu stellen, stellt sich im Besonderen die Frage, über welche Kompetenzen Lehrpersonen verfügen sollten, um erfolgreich in inklusiven oder zumindest sich inklusiv wandelnden Settings professionell agieren zu können. An dieser Stelle sei mit Benner darauf verwiesen, dass Bildungs- und Kompetenzmodelle sich nicht gegenseitig ausschließen (müssen), wobei unterschiedliche Ansatzpunkte bestehen:

„Während Bildungstheorien die Blickwechsel thematisieren [...], fragen Kompetenztheorien danach, wie die Struktur grundlegender Bildung [...] so abgestimmt werden kann, dass bei den Lernenden Qualifikationen entstehen, die [...] sich auf alle Bereiche der ausdifferenzierten Praxis und Gesellschaftssysteme beziehen.“ (Benner, 2010, S. 23)

Gerade aufgrund des stark auf Systemveränderungen fokussierten Anspruchs Inklusiver Bildung rückt aus inklusionspädagogischer Sicht die Frage immer weiter ins Zentrum, wie Lehrpersonen in ihrer LehrerInnenrolle u.a. mit den dienstrechtlich geschulterten Aufgaben (z.B. durch die Allokationsfunktion

im Schulsystem) im Rahmen ihrer Möglichkeiten eine möglichst umfassend dekategorisierte Bildung für alle mit dem Ziel einer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft realisieren können. Dabei stellt sich konkret die Frage, inwieweit Lehrpersonen beispielsweise durch ein „Gegen-den-Strom-Schwimmen“ Veränderungen herbeiführen können, was aus inklusionspädagogischer Sicht notwendig ist. Einige Beispiele aus verschiedenen Ebenen des Bildungssystems finden sich in dem Sammelband „Ungehorsam im Schuldienst“ von Stähling und Wenders (2009).

Jedoch ist zunächst zu fragen, was unter dem Terminus Kompetenz im Allgemeinen verstanden wird. „Der Begriff *Kompetenz* schillert in seiner Bedeutung und irrt durch die akademischen Disziplinen wie nur wenige andere, so dass seine respektive Definition mit dem Theoriekontext variiert.“ (Blömeke, 2012a, S. 18) Und es ist zu skizzieren, was unter LehrerInnenkompetenz bzw. der Kompetenzentwicklung dieser Zielgruppe im Besonderen zu verstehen ist, wobei vorab Folgendes festgehalten werden kann: „Kompetenzentwicklung resultiert nach Weinert [...] und Chomsky [...] nicht nur im Aufbau von Professionswissen [...], sondern wird durch motivationale und affektive Faktoren mitbestimmt.“ (Keller-Schneider, 2013, S. 190) Des Weiteren ist zu skizzieren, wie dies als zentrale Determinante in die (erste Phase der) LehrerInnenbildung aufgenommen werden kann:

„Die Ausbildung kann [...] vorbereiten, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben.

- Professionelle Kompetenz ist nicht einfach die Aufschichtung von Studienleistungen oder Weiterbildungskursen,
- sie hat viel mit der Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.

Aber die Kognitionen der Praxis sind auch nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen.“ (Oelkers, 2012, S. 78)

Doch zunächst ein kurzer Schritt zurück zur Frage, welcher Kompetenzbegriff dieser Studie zugrunde gelegt wurde (bezogen auf Lehrpersonen: Maag Merki & Werner, 2014; allgemein: Pfadenhauer & Kunz, 2012):

„Im Anschluss an Weinert (1999) wird ‚Kompetenz‘ in zahlreichen Studien der aktuellen empirischen Bildungsforschung in kognitive Leistungsdispositionen sowie damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten differenziert, um kognitiv erarbeitete Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Blömeke, 2012a, S. 21)

Wichtig bleibt in diesem Kontext zu erwähnen, dass die Kompetenzentwicklung ein fortlaufender Prozess ist bzw. bleibt (Riese & Reinhold, 2012, S. 113):

„Die Entfaltung der eigenen Lehrerkompetenz ist nur in einem lebenslang andauernden, unabschließbaren Prozess möglich. Die universitäre Grundausbildung kann dazu nur Starthilfen geben. Entscheidend ist, dass dabei Fähigkeiten und Motivation für das spätere selbstständige Weiterlernen im Beruf angebahnt werden. Das Referendariat soll – darauf aufbauend – der Entwicklung der Berufsfähigkeit dienen. Das ‚Lernen im Beruf‘ hat schließlich die volle Herausbildung der Lehrerkompetenz und ihre lebenslange Erhaltung, Regeneration und Weiterentwicklung zum Ziel.“ (Messner, 2012b)

In den vergangenen Jahren wurden neben den KMK-Standards für Lehrerbildung (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014) in unterschiedlichen Projekten verschiedene Kompetenzmodelle (z.B. im Rahmen von COACTIV (Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz: Baumert & Kunter, 2011) oder TEDS (Teacher Education and Development Study: Blömeke, 2011)) entwickelt (Frey & Jung, 2011, S. 541)). „Der Begriff „Kompetenzmodell“ bezeichnet die Systematisie-

rung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben oder Anforderungen bei bestimmten Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden.“ (Frey & Jung, 2011, S. 541)

Auch speziell für den Fokus der Arbeit in inklusiven Settings wurden in jüngerer Vergangenheit Kompetenzmodelle vorgelegt (als ein Beispiel: Buholzer & Joller-Graf, 2011; Buholzer et al., 2012). Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Programm „teacher education for inclusion“ (TE4I) (Merz-Atalik & Franzkowiak, 2011) zu: Diese Empfehlungen „formulieren hohe Erwartungen an eine inklusionsorientierte Lehrerbildung und nennen drei grundlegende Dimensionen der Lehrerbildung: Wissen, Handeln und Einstellungen“ (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, S. 51). Dabei wird hier ein normativer Rahmen klar gesetzt.

„Als Grundlage für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung wurden die folgenden vier für Unterricht und Lernen zentralen Werte ermittelt:

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen;
2. Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden;
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte;
4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.“ (Watkins, 2012, S. 13)

In diesem ‚Wertekatalog‘ zeigen sich deutliche Bezüge zu den vorangegangenen inklusionsbezogenen Ausführungen. Entsprechend einem Fordern und Fördern von allen SchülerInnen, das mit einer Potenzialorientierung verbunden ist, wird hier u.a. im zweiten Punkt ein Bezug von den Lehrpersonen bzw. ihrer Erwartungen an ihre SchülerInnen aufgeführt. Da jedoch in diesem Modell kein konkreter Bezug zur Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung hergestellt wurde, welches für diese Studie zentral ist, wurde auf ein Modell zur adaptiven Lehrkompetenz zurückgegriffen, das in der Arbeitseinheit von Fischer an der Universität Münster (Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014; Fischer, Rott et al., 2013, S. 166-167, 2014) aufbauend auf Weinert (1997) u.a. bezugnehmend zur adaptiven Lehrkompetenz (Beck et al., 2008; Vogt & Brühwiler, 2014) entwickelt wurde. Neben den vier Kompetenzbereichen (Fachliche Kompetenz, Diagnostische Kompetenz, Didaktische Kompetenz sowie Kommunikative Kompetenz) ist mit der pädagogischen Haltung (Reusser & Pauli, 2014, S. 648) ein fünfter zentraler Bereich als sog. Querlage vorhanden, der reflexiven Einfluss auf die vier Kompetenzbereiche hat; jedoch stand eine exakte Justierung dieser Kompetenz noch aus. „Insofern wird deutlich, dass Professionsmodelle im Kontext der empirischen Forschung als *Kompetenzmodelle* zu verstehen sind, die sich nicht nur auf die Dimensionen des Wissens und Könnens beziehen, sondern auch auf die dazugehörigen Einstellungen und Motivationen.“ (Moser, 2014, S. 96) Aber nicht nur die pädagogische Haltung wurde in dem hier verwendeten Modell ergänzt. Auch die Kompetenzbereiche von Weinert (2000) haben eine ergänzende Erweiterung erfahren; Weinert nannte vier Kompetenzbereiche (Fischer, 2014, S. 67): Sachkompetenz, Diagnostische Kompetenz, Didaktische Kompetenz, Klassenführungskompetenz. Hier wurden neben den Diagnostischen wie auch den Didaktischen Kompetenzen, die inhaltliche Veränderungen erfahren haben, auch zwei Bereiche neu benannt: Fachliche und Kommunikative Kompetenz (Abb. 16).

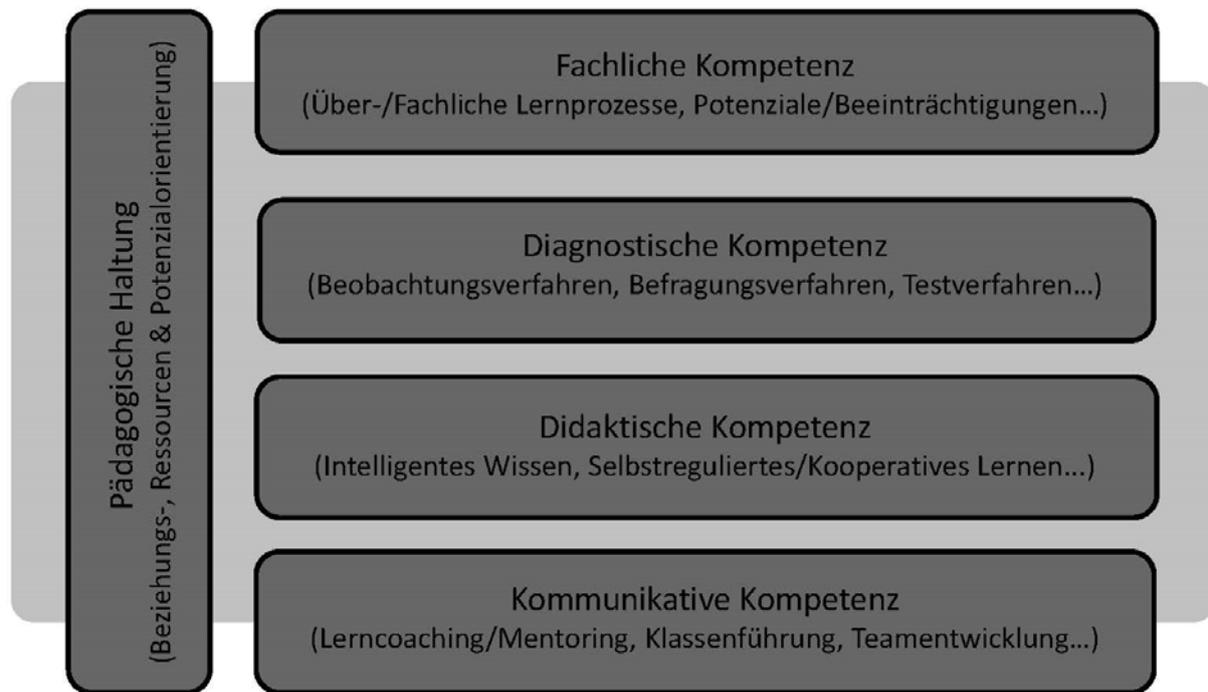


Abbildung 16: Adaptive Lehrkompetenzen im Umgang mit Diversität (Fischer et al. in: Veber & Fischer, 2016)

Für die Arbeit in PinI wurde das oben genannte Kompetenzmodell im Deduktions-Induktions-Schluss bezogen auf die Arbeit in inklusiven Settings ergänzt; zur ausführlichen Darstellung der Anpassung des Kompetenzmodells an die konkreten Anforderungen des Forschungsprojekts sei ergänzend auf das Kapitel 4.2. verwiesen, in dem das konkrete methodische Vorgehen u.a. in Bezug auf die prozessuale Erstellung des Auswertungsleitfadens zur Qualitativen Inhaltsanalyse der PinI-Portfolios detailliert erläutert wird. Der deduktive Part ist gekennzeichnet durch jeweilige Ergänzungen durch inklusionspädagogische Quellen der vorhandenen Kompetenzbeschreibungen. Des Weiteren wurden induktiv mithilfe der Aussagen der Studierenden in den PinI-Entwicklungsportfolios (siehe Kapitel 3.3) zu den einzelnen Bereichen Ergänzungen vorgenommen, die wiederum mit den theoretischen, deduktiven Setzungen reflexiv abgeglichen wurden. Die Operationalisierung der fünf Kompetenzbereiche wird im Folgenden (siehe Kategorie 3 innerhalb der Qualitativen Inhaltsanalyse der Portfolios) beschrieben. Zunächst jedoch werden nun die einzelnen Kompetenzbereiche, die für die Arbeit in inklusiven Settings spezifiziert wurden, vorgestellt; innerhalb der Darstellung von PinI (Kapitel 3.3) wird dargestellt, wo und in welcher Form hochschuldidaktisch im Rahmen von PinI auf die einzelnen Kompetenzbereiche eingegangen wird.

Pädagogische Haltung:

Eine inklusionsorientierte Haltung (zur allgemeinen Einordnung der pädagogischen Haltung: Fiegert & Solzbacher, 2014; Schwer & Solzbacher, 2015b; Schwer, Solzbacher & Behrensen, 2014) ist für die Arbeit in inklusiven Settings (Schwer & Solzbacher, 2015a) zentral (Moser, 2014, S. 95; Schüle & Klomfaß, 2016; Schwab, 2014a, S. 79). Diese Haltung basiert auf einem potenzialorientierten Grundverständnis, was auch im ‚Wertekatalog‘ des TE4I-Programms deutlich wird (s.o.). „Inklusion ist geprägt von einer Werthaltung, die andere als gleichwertig respektiert, sie in ihrem So-Sein an und ernst nimmt, eine humane, demokratische und solidarische Gesellschaft will und damit die barrierefreie Partizipation aller im Bildungssystem.“ (Feyerer, 2013c, S. 38) Von grundlegender Bedeutung ist eine diversitätsorientierte Innovation:

„Auf der Grundlage der Weinert'schen Begriffsdefinition von Kompetenz [...] lässt sich an dieser Stelle schlussfolgern, dass sich Innovationskompetenz in der Lehrerausbildung auf Wissensbestände, situative

Handlungsoptionen (die aus dem theoretischen Wissen heraus ansatzweise praktisch geübt bzw. zunehmend habitualisiert werden müssen) sowie Einstellungen und in einem gewissen Rahmen individuellen Eigenschaften (die das fördern) bezieht.“ (Gröschner, 2010, S. 53)

Zudem ist die Transformation (zur Vertiefung anhand eines Fallbeispiels: Langner, 2011) entscheidend, wobei entsprechend zu dem dieser Studie zugrunde liegenden Inklusionsverständnis der Fokus auf Beziehungsaspekte gerichtet wird. Die Bedeutung von einer beziehungsorientierten Haltung im Kontext Individueller Förderung wurde u.a. von Solzbacher et. al. herausgestellt: „Beziehungsorientierte Lehrkräfte scheinen individueller Förderung deutlich mehr Funktionen zuzuschreiben. Sie verbinden damit ein größeres Spektrum an Zielen. Sie sehen mehr Methoden als möglich an.“ (Solzbacher, Schwer & Behrens, 2014, S. 183) Bezogen auf inklusive Settings ist die Wirkung ebenfalls belegt: „Die Akzeptanz von Integration/Inklusion auf Seiten der Eltern ist, wie Sander (1998) nachwies, auch von den Kommunikationsbeziehungen zwischen Schule und Eltern abhängig.“ (Moser, 2014, S. 95). Andererseits wird der Blick hier auf eine Potenzialorientierung (Graumann, 2014) gerichtet:

„Grundlegende Kompetenz für Inklusion ist die Haltung und Überzeugung der Lehrpersonen, Teams, Schulen, dass Prozesse des gemeinsamen Lernens, Lebens, Spielens, Arbeitens gelingen können und jede/jeder seinen eigenen Beitrag dazu leisten bzw. sich in diesem Prozess selbst verwirklichen und entwickeln kann.“ (Ziemen, 2013, S. 125)

Da hier mit Paseka et al. (2011) dem reflexiven Verhältnis von Strukturen und professionellem Handeln eine besondere Bedeutung beigemessen wird, ist dies ein weiterer wichtiger Aspekt im Bereich der Querlage Pädagogische Haltung. Mittlerweile wird der Innovationskompetenz der Lehrpersonen mehr Aufmerksamkeit geschenkt; so hat Koltermann (2013) sich mit dem professionellen Handeln von PädagogInnen in Innovationsprozessen im Kontext schulischer Netzwerkarbeit beschäftigt. Es ist somit von entscheidender Bedeutung, wie Transformations- und Innovationsbemühungen mit den weiteren vier Kompetenzbereichen in Verbindung gebracht werden. Jedoch sollte dies mit einem inklusionsorientiertem Fokus erfolgen, wobei auch empirisch nachgewiesen wurde, dass eine positiv Bewertung von schulischer Inklusion seitens der Lehrpersonen den inklusiv unterrichteten SchülerInnen zu Gute kommt (Heinrich et al., 2013, S. 116):

„Eine offene vorurteilsfreie (bzw. vorurteilsbewusste) Haltung stellt die Voraussetzung dafür dar, alle Mitglieder einer Gemeinschaft anzuerkennen und wertzuschätzen. Eine kritische Analyse von Exklusionsrisiken und -praktiken und die Erhöhung der Teilhabechancen und -möglichkeiten sind Kernelemente von Inklusion.“ (Ziemen, 2013a, S. 52)

Besonders deutlich sichtbar wird die Haltung gegenüber SchülerInnen, denen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung zugeschrieben wird: „Diese[r] mündet letztendlich in einer Frage, die jeder Einzelne für sich beantworten muss: „Bin ich bereit, diesen Schüler/diese Schülerin, obwohl er/sie mich und meinen Unterricht anzweifelt, obwohl er/sie mir Kraft raubt, mich aufhält, manchmal unendlich nervt [... annehmen]?“ (Mays, Ladinig, Carlitscheck, Franke & Kißgen, 2013, S. 11) Die pädagogische Haltung, die sich durch Teacher Beliefs zeigt, auf die im Folgenden noch detailliert eingegangen wird, hat relativ stabile Strukturen. „Insgesamt verweisen die Studien über professionelle Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern also auf zeitlich sehr stabile Einstellungen und Erfahrungen im Berufsverlauf, die es den Lehrkräften ermöglichen, dauerhaft ihre Tätigkeit zu bewältigen.“ (Gehrmann, 2007, S. 87-88) Darüber hinaus bestimmt die Haltung den Einsatz beispielsweise von diagnostischen Instrumenten oder didaktischen Verfahren, aber auch die Ausgestaltung der Teamarbeit (in inklusiven Settings) (Weber, 2013, S. 114). „Wendet man diesen Forschungsstand auf das Vorhaben *Kompetenzforschung* für inklusive Settings an, so sind solche *beliefs* für die Wahrnehmung von lehrerspezifischen Aufgaben [...] erheblich und sollten [...] entsprechend einbezogen werden.“ (Moser, 2013c, S. 143) So stellt sich beispielsweise die Frage, ob schulische Diag-

nostik eher potenzialorientiert oder defizitorientiert eingesetzt wird. Der entscheidende Faktor hinsichtlich dieser Entscheidung ist die pädagogische Haltung. Die reflexiven Überschneidungen zu den anderen Bereichen, wie den nachfolgenden Fachlichen Kompetenzen, werden auch in der folgenden Darstellung deutlich. Es sei an dieser Stelle vorab angefügt, dass im Sinne einer umfassenden Potenzialorientierung in dieser Arbeit mit Ainscow (2007, S. 6) davon ausgegangen wird, dass Schulen sehr umfangreiche Kompetenzen (u.a. auf fachlichen, diagnostischen wie auch didaktischen Ebenen) haben, die sie meist jedoch nicht umfassend zur Realisierung inklusionssensibler Settings nutzen. Dies gilt es zu spezifizieren.

Fachliche Kompetenz:

„Die Bedeutung fachlichen und fachdidaktischen Wissens und Könnens als bedeutsame Komponenten der professionellen Handlungskompetenz ist in den letzten Jahren intensiv untersucht worden.“ (Heinrich et al., 2013, S. 84)

Zunächst ist grundlegend festzuhalten, dass es schon jetzt große Differenzen hinsichtlich der Bewertung von fachlichen Kompetenzen, die hier auch in Erweiterung zum Verständnis von Weinert explizit bezogen auf bildungswissenschaftliche Inhalte erweitert wurden, durch die AbsolventInnen der einzelnen Lehramtsstudiengänge gibt, die eine Diversität hinsichtlich der pädagogischen Haltungen ersichtlich machen:

„Zusammenfassend bedeutet dies für den von Shulman so bezeichneten Bereich des cognitive apprenticeship, dass domänenspezifisches Fachwissen nur im Gymnasium eine herausragende Rolle spielt. Dagegen hat das Fachwissenschaftsverständnis der Förderschulen und der Haupt- und Realschulen eher eine Nähe zum practical apprenticeship, es geht vor allem darum eine gute Performanz zu zeigen.“ (Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013, S. 182)

Da inklusionssensibler Unterricht, bezugnehmend auf Sliwka, sich durch den bejahenden Umgang mit intra- sowie interpersoneller Diversität auszeichnet, sollte, gemäß der allgemeinen Erkenntnisse zur LehrerInnenbildung, auch das Fachwissen über Vielfalt als eine wichtige Säule im Umgang mit Diversität zentrale Bedeutung erhalten. Anlehnend an die in den Schulgesetzen (siehe Kapitel 2.2.4) genannten Diversitätsebenen sind hier unter Berücksichtigung von Überlegungen, die durch den Intersektionalitätsdiskurs (Aulenbacher & Riegraf, 2012) beeinflusst sind, u.a. folgende Facetten zu nennen (Fischer, 2014, S. 70-83): Gender-Aspekte, besondere Begabungen, Interkulturelle Bildung, Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf und soziale Ungleichheit. (Teilweise) ergänzend und konkretisierend dazu können Erfahrungen aus New Brunswick in Kanada hilfreich sein, wo in Empfehlungen sinnvolle bzw. notwendige Wissensbereiche fixiert wurden, die auch Einzug in den Seminaaraufbau von Pinl genommen hat (Kapitel 3.3):

- „Breites Wissen über kindliche Entwicklung
- Hohe Bewusstheit über die Variationsbreite von Behinderung
- Hohe Bewusstheit über dominante und Minderheitskulturen
- Wissen über hochbegabte Lernende
- Wissen über Ressourcen und Möglichkeiten innerhalb der Gemeinde
- Wissen über die Philosophie und Praxis von Inklusion (vgl. ebd.: 227)“ (Stein, 2011, S. 106)

Die Notwendigkeit, diese (und weitere) fachlichen Bereiche im Rahmen von inklusionsorientierter LehrerInnenbildung zu berücksichtigen, kann anhand der bereits oben mehrfach erwähnten Diversitätsfacette Gender verdeutlicht werden. Wenn, wie ausgeführt, v.a. Jungen davon bedroht sind, ein abweichendes Verhalten (z.B. im Bereich sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs) diagnostiziert zu bekommen, sind diese geschlechtsspezifischen Ausgrenzungstendenzen auch aufzugreifen. Ein Blick in den Elementarbereich kann diese Aussage unterstreichen (Hopf, 2014, S. 257-261): Jungen profitieren zumeist weniger von Krippenbetreuung als Mädchen. Diese Differenzen nivellieren sich jedoch, wenn

die ElementarpädagogInnen, die zumeist weiblich sind, Kenntnisse über Geschlechterdifferenzen erwerben. Dieser empirisch nachgewiesene Effekt lässt sich sicherlich auch auf andere Altersstufen, wie den Primarbereich, übertragen.

Des Weiteren sind hier Kenntnisse allgemein zu Lern- und Leistungsschwierigkeiten (z.B. im Kontext des Schriftspracherwerbs: Mand, 2008), spezifischen Lehr- und Lernstilen (z.B. Lernstrategien: Friedrich & Mandl, 2006) relevant. Um die o.g. Innovations- und Transformationsprozesse konzeptionieren und umsetzen zu können, benötigen Lehrpersonen Kenntnisse zu Schulentwicklungsprozessen (u.a. Rolff, 2010) allgemein (Bonsen & Berkemeyer, 2011) und spezielle Ansätze, Instrumente aus dem Bereich der inklusiven Schulentwicklung (Hameyer, 2013; Löwe, 2013; Sisti-Wyss, 2012; Werning, 2012), wie dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2012b; Brokamp, 2012): „Ähnlich wie die Befähigung zur Kooperation muss auch die Entwicklung der professionellen Kompetenz zur Partizipation an Schulentwicklungsprozessen als ein wichtiges Ziel der [inkluisiven] Lehrerbildung betrachtet werden.“ (Heinrich et al., 2013, S. 92) Am Beispiel Schulentwicklung wird deutlich, gerade wenn sie aus kulturtheoretischer Perspektive verstanden wird (Helsper, 2010), dass die individuellen und kollektiven Bewertungsmuster, die Pädagogische Haltung, neben dem Fachwissen zur erfolgreichen Innovation und Transformation notwendig zu berücksichtigen sind (Boban, 2015).

Aber nicht nur die individuellen Bewertungsmuster sind hier von Bedeutung. Gerade die inklusionorientierte Adaptation fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Expertise erscheint hier als besonderer Gewinn, aber auch Herausforderung (Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., 2015), wie das Beispiel Fachdidaktik Mathematik zeigt (als ein konkretes Anwendungsbeispiel: Benölken, Berlinger & Veber, 2016 i.V.).

Gerade hinsichtlich dieses Kompetenzbereichs besteht jedoch noch Forschungsbedarf: „Über die Modalitäten und Bedingungen der Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem und sonderpädagogischem Wissen für die Planung und Umsetzung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts in inklusiven Lerngruppen liegen bisher keine fundierten Forschungsergebnisse vor.“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 85)

Diagnostische Kompetenz:

Dass im Rahmen einer inklusiven Förderung der pädagogischen Diagnostik ein besonderer Stellenwert zukommt, wurde bereits herausgearbeitet. Dieser Stellenwert ist aber auch mit (neuen bzw. zusätzlichen) Anforderungen an die Lehrpersonen verbunden. Als eine geeignete Ausgangsbasis für Überlegungen zu inklusionsbezogenen Kompetenzen in diesem Bereich erscheinen die allgemeinen Ausführungen zu Diagnostischen Kompetenzen:

„Die Förderung unterrichtsdiagnostischer Kompetenz soll durch den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung erfolgen (Helmke/Schrade 2006). Wichtige Grundlagen dafür scheinen die Verbesserung pädagogisch-psychologischen Wissens, die Bereitstellung geeigneter Kategorien, die Entwicklung einer geteilten Fachsprache sowie Selbstreflexion und das Überdenken eingefahrener Routinen zu sein (Schwindt 2008). Ein zentrales Element ist dabei die Anregung zur Selbstreflexion.“ (Schrader, 2011, S. 693)

Unstrittig ist somit die Bedeutung von diagnostischen Kompetenzen (Abs, 2007; Ophuysen, 2010) zur Umsetzung Individueller Förderung (Bos & Hovenga, 2010; Fächter, 2011). Wobei im Kontext Inklusiver Bildung nicht primär auf tradierte sonderpädagogische Diagnostik gebaut werden sollte, wie Feyerer provokant feststellt:

„Jene Kompetenz, die einem im Zusammenhang mit Sonderpädagogik zuerst einfällt, ist die *Diagnosekompetenz*. SonderpädagogInnen erstellen die Gutachten beim Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, erheben anamnestische Daten, verwenden diverse Testverfahren und

Checklisten, kennen sich mit den Gütekriterien von Messverfahren aus und sind verpflichtet, individuelle Förderpläne für die von ihnen betreuten SchülerInnen zu schreiben und dazu die Lernausgangslage zu diagnostizieren. Sieht man näher auf die im Berufsfeld vorhandene und in den Ausbildungen vermittelte sonderpädagogische Diagnosekompetenz hin, muss mit Wocken (2011, S. 218ff.) allerdings festgehalten werden, dass es sich dabei oft um defizitorientierte Status- und Gutachtendiagnostik handelt. Inklusive Pädagogik strebt aber eine weitgehende Dekategorisierung an und verzichtet soweit wie möglich auf kategoriale, identitätsschädigende Behinderungsbegriffe.“ (Feyerer, 2013a, S. 195)

Aus allgemeiner, schulpädagogischer Sicht ist es (für die Arbeit in inklusiven Settings) wichtig, dass Lehrpersonen in der Lage sind, pädagogische Bestandsaufnahmen der Lernausgangslage durchzuführen, unterschiedliche Verfahren zur Beobachtung von Lernprozessen einzusetzen, differenzierte, potenzialorientierte Methoden der Leistungsbeurteilung (u.a. Terhart, 2011a) sowie verschiedene Befragungen, Testverfahren einzusetzen und nicht zuletzt auch im Sinne der Qualitätsanalyse/Qualitätsentwicklung (für NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011) formative und summative Evaluationen durchzuführen. Da jedoch Inklusive Bildung als zentrales Axiom die potenzialorientierte Dekategorisierung vertritt, sind zusätzliche Aspekte zu nennen, die Rittmeyer kursorisch auflistet und die die zentralen Anforderungen an eine „inklusive“ Diagnostik ausmachen:

- „Untersuchung von exkludierenden Bedingungen und beeinträchtigten Erziehungs- und Lernprozessen
- Einbeziehung der Person und ihres sozialen Umfeldes
- hohe Bedeutung qualitativer Aussagen (quantifizierende Daten haben ergänzenden Charakter)
- Entwicklung von Arbeitshypothesen
- Ressourcenorientierung (keine Beschreibung von Defiziten, sondern Betonung von Entwicklungsmöglichkeiten)
- Diagnostik ist und muss Grundlage der [.. Förderung] sein
- Flexibilität in der Verwendung (»Eingangsdagnostik«, »förderungsbegleitende Diagnostik«, »Auswirkungsdagnostik am Ende des Förderungsprozesses«)“ (Rittmeyer, 2012)

Diese umfassenden Anforderungen stellen PädagogInnen vor Herausforderungen, die jedoch ‚kleiner‘ werden, wenn beispielsweise auf multiprofessionelle Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zurückgegriffen wird, womit auch hier Überschneidungen zu weiteren Kompetenzbereichen unübersehbar sind. Dies wird besonders im Rahmen einer kooperativen Förderplanung deutlich.

Zur weiteren Vertiefung der diagnostischen Arbeit in inklusiven Settings sei an dieser Stelle u.a. auf einen Überblicksartikel von Simon und Simon (2014) oder das Kapitel „Sprossen – Stufen – Schritte – Etappen. Programmatische Überlegungen zu einer inklusiven pädagogischen Diagnostik“ im vorletzten Buch von Wocken (2013) verwiesen.

Didaktische Kompetenz:

Der Unterricht als zentrale Aufgabe von Lehrpersonen steht angesichts der bewussten Zunahme an Diversität (auf Seiten der SchülerInnen, aber auch u.a. auf Lehrpersonenseite wie auch weiteren AkteurInnen) angesichts des inklusiven Anspruchs einer Potenzialorientierung aller Kinder und Jugendlichen vor einem Umbruch, der auch Lehrpersonen in der Interaktion mit SchülerInnen didaktisch fordert (Feuser, 2015). So ist eine Potenzialorientierung beispielsweise basierend auf Gardners multiplen Intelligenzen (2012) mit einer veränderten Zielorientierung der Lehrpersonen verbunden (Reich, 2014, S. 173-176). Aber u.a. auch neuen (inklusive) Curricula und Fachdidaktiken (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 96-97; Moser Opitz, 2014; Reich, 2014, S. 146-164) muss kompetent begegnet werden. Die Basis für inklusionsförderliches didaktisches Handeln sind jedoch diversitätsbejahende Haltungen und förderliche Beziehungen seitens der Lehrpersonen (Amrhein & Reich, 2014, S. 34-35). Dies unterstreicht einerseits die normative Komponente einer inklusiven Didaktik (Kullmann, Lütje-Klose &

Textor, 2014, S. 89) und andererseits die Moderatorfunktion der pädagogischen Haltung, die bereits dargelegt wurde. Insgesamt kann festgestellt werden, dass dieser o.g. Umbruch demnach reflexiv mit einer Weiterentwicklung didaktischer Kompetenzen von Lehrpersonen einhergeht.

„Für die Lehrerbildung wird auf der Basis des bislang vorliegenden Forschungsstandes deutlich, dass alle Lehrkräfte durch die Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit unterschiedlichen Leistungsniveaus und zur Individualisierung von Lehr-/Lernprozessen für die Arbeit in inklusiven Klassen vorbereitet werden müssen.“ (Heinrich et al., 2013, S. 89)

Wenn der Blick auf schulische Vielfalt sich verändert, muss sich zwangsläufig auch der Unterricht verändern (Feyerer, 2012a; Kahlert & Heimlich, 2012; Klauß, 2011; Meister & Schnell, 2012; Prengel, 2012a; Wocken, 2013, S. 199): „Inklusiver Unterricht bewegt sich in diesem Verständnis im Spannungsfeld der Pole Individualisierung und Gemeinsamkeit einerseits, Offenheit und Strukturierung andererseits. Zentrale Prinzipien sind dabei: die Individualisierung der Lernangebote für alle Kinder“ (Lütje-Klose, 2011, S. 15). Zur weiteren Vertiefung zu dem Spannungsverhältnis von Individualisierung und Gemeinsamkeit sei an dieser Stelle auf einen einführenden Artikel von Scheidt und Köpfer (2013) verwiesen.

Mit diesem veränderten Unterricht müssen auch die didaktischen Kompetenzen, u.a. das LehrerInnenhandeln im Unterricht (Seidel, 2014), weiter an die Anforderungen Inklusiver Bildung angepasst werden, indem ein besonderer Fokus auf die Adaption der (tradierten) didaktischen Ansätze und Konzepte (Fischer, 2014, S. 49) (wie beispielsweise Organisationsformen Individueller Förderung, Vermittlung intelligenten Wissens, Formen/Strategien Selbstgesteuerten Lernens, Kooperatives Lernen und Lehren, ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung) aus dem Bereich der Individuellen Förderung an die teilhabeorientierten Vorgaben Inklusiver Bildung gerichtet wird (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 99): Adaption ist das zentrale Kriterium bei der Umsetzung der Inklusion (Heimbach-Steins, 2013, S. 49-54; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 97-98). Beispielsweise sind in jüngster Vergangenheit zahlreiche Publikationen dazu erschienen, wie das Konzept des Kooperativen Lernens (Hänze & Jurkowski, 2013) in besonderer Weise für die Arbeit in inklusiven Settings genutzt werden kann (Avci-Werning & Lanphen, 2013; Benkmann, 2009; Boban & Hinz, 2012d; Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012; Seitz & Scheid, 2012). An dieser Stelle sei abschließend deutlich darauf hingewiesen, dass sich hinsichtlich der Umsetzung von Unterricht in inklusiven Settings nicht nur ein Konzept eignet:

„Dyson (2010) konnte aufzeigen, dass inklusive Schulen kein einheitliches didaktisches Konzept haben. Sie tendieren jedoch zu flexibleren und weniger segregierenden Unterrichtsformen und mehr pädagogischer Flexibilität hinsichtlich individueller Lernpläne, Individualisierung und Differenzierung im Unterricht und den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen etc. Inklusiver Unterricht knüpft damit an die seit Jahrzehnten formulierte Forderung einer größeren Responsivität der Schule gegenüber den Schüler/innen an.“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 83-84)

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass in inklusionssensiblen Settings auf didaktischer Ebene es v.a. darum geht, die zentralen Steuerungsebenen (gemeinsame Lernsituation vs. individuelle Lernsituation & LehrerInnen- vs. SchülerInnensteuerung) (Wocken, 2016) unter dem Fokus von Gleichheit und Differenz (Budde, 2012) zu berücksichtigen, so dass für alle Lernenden eine potenzialorientierte „Zusammenführung von Partizipation (participation) im Sinne sozialer Zugehörigkeit mit individueller Herausforderung (achievement)“ (Seitz, 2016, S. 138) erfolgen kann. Dabei sollen auch Folgen von pädagogischen Klassifikationssystemen kritisch hinterfragt werden (zu den Folgen der Kategorie Lernbehinderung über die Lebensspanne: Pfahl & Powell, 2016), was wiederum die reflexive Verbindung zu den weiteren Kompetenzbereichen in diesem Modell verdeutlicht.

Kommunikative Kompetenz:

Wenn auf die unterschiedlichen Aufgaben(bereiche) für Lehrpersonen innerhalb der inklusiven Umgestaltung des Schulsystems eingegangen wird, wird auf einen Bereich, die notwendig wachsende Kommunikation und Kooperation, stetig hingewiesen. Dies erscheint nicht nur, aber im Besonderen aufgrund von Aspekten der LehrerInnengesundheit (Nieskens, Ruprecht & Erbring, 2012) in inklusiven Settings (u.a. Erbring, 2012) auch notwendig, so dass Kooperation (und Kommunikation) ein eigener Kompetenzbereich für Inklusive Bildung ist.

„Ähnlich wie die Befähigung zur Kooperation muss auch die Entwicklung der professionellen Kompetenz zur Partizipation an Schulentwicklungsprozessen als ein wichtiges Ziel der Lehrerbildung betrachtet werden.“ (Heinrich et al., 2013, S. 92)

Die Arbeit in multiprofessionellen Teams (Albers, 2012; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Schwager, 2011; Williamson & McLeskey, 2011) wird hier u.a. aufgrund des dieser Studie zugrunde liegenden sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Inklusiver Bildung in den Fokus der Kommunikations- und Kooperationsprozesse gestellt (Prammer & Prammer-Semmler, 2012):

„Die Begründung für ein multiprofessionelles Team bestehend aus u.a. RegelschullehrerInnen, FörderschullehrerInnen, SozialpädagogInnen, TherapeutInnen, IntegrationsassistentInnen, Studierenden und/oder Ehrenamtlichen lässt sich aus der theoretischen Diskussion um Inklusion ableiten (vgl. Sliwka, 2012): Die Vielfalt im Klassenzimmer erfährt eine Umdeutung, einen auf Wertschätzung beruhenden Umgang mit Diversität. Dieser Diversität kann ein multiprofessionelles Team vielfältig begegnen, kann vielfältige Zugänge auf die Gestaltung und Begleitung der Lernprozesse ermöglichen. Löser verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „an inklusiven Schulen Kooperationsprozesse mit anderem Fachpersonal und/oder mit Lehrkräften unterschiedlicher Qualifikationen eine Möglichkeit darstellen, auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler professionell einzugehen und eine Überforderung der Regelschullehrkraft zu vermeiden“ (Löser, 2013, 109.) Kurz: Die Vielfalt der Lerngruppe bedarf einer Vielfalt im pädagogischen Team.“ (Sonntag & Veber, 2014, S. 289-290)

Lehrpersonen sollten für die anspruchsvolle Arbeit in multiprofessionellen Teams in inklusiven Settings (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 266) u.a. in den folgenden Themenbereichen Kompetenzen aufbauen bzw. dadurch Unterstützung erhalten, wobei die „Lehrerpersönlichkeiten, Teamstrukturen und -regeln sowie [die] schulische[n] Rahmenbedingungen“ (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 263) als entscheidende Faktoren stetige Berücksichtigung finden sollten, um so das eigene Handeln (weiter) zu professionalisieren (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 90-91): Einzelfall- und Systemberatung (Schlierf, 2011), Gesprächsführung, Teamentwicklung/Kooperation/Netzwerkbildung, Moderations- und Medienkompetenz, Coaching/Intervision/Lernbegleitung.

In diesen Bereich fallen auch die wichtigen Kompetenzen zur (inklusive) Klassenführung (Biewer & Fasching, 2012; Lahtz, 2013; Mayr, 2009; Schnell, 2012; Seidel, 2009), die von Weinert (in allgemeiner Form) als separater Bereich betrachtet und beschrieben wurden. Aus inklusionspädagogischer Perspektive erscheint dies v.a. aufgrund von zwei Gesichtspunkten als nicht optimal. Zum einen wird gerade im Kontext Inklusiver Bildung deutlich, dass Kommunikationsmuster und Kooperationsstrukturen die Basis u.a. für Klassenführung, die nebenbei angeführt zumeist im Team erfolgen sollte, bilden. Darüber hinaus wird teilweise aus inklusionspädagogischer bzw. konstruktivistischer Perspektive das tradierte Konzept der Klassenführung kritisiert (u.a. Reich, 2014, S. 226-235): Es wird beispielsweise kritisiert, „Insgesamt mag [...] sichtbar [...] sein, dass das *Classroom Management* gezielt Erfahrungen aus einem erfolgreichen Instruktionsunterricht gesammelt hat, dabei aber auch alle Nachteile überwiegender Instruktion billigend in Kauf nimmt.“ (Reich, 2014, S. 235)

Letztlich sollen diese kommunikativen Kompetenzen im konstruktivistischen Verständnis die Umsetzung Inklusiver Bildung erleichtern: „Folglich ist zu klären, wie durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Bewältigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen

ermöglicht werden kann. Denn: Inklusion, so Luhmann, erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann“. (Feuser, 2013, S. 32-33)

Einordnung der Kompetenzbereiche in den Theorie-Praxis-Transfer

Nicht nur aufgrund der Tatsache, dass der Fokus der vorliegenden Untersuchung die universitäre LehrerInnenbildung ist, die in besonderem Maße (im Kontext von Praxisphasen) einen reflektierten Theorie-Praxis-Transfer vollziehen sollte, stellt sich angesichts des vorgestellten Kompetenzmodells mit seinen fünf Kompetenzbereichen die Frage, in welcher Form eine Einordnung dieser Bereiche einerseits bezogen auf die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen allgemein und andererseits im Besonderen bezogen auf die Arbeit in inklusiven Settings erfolgen kann. Diese Einordnung wird mithilfe des Makromodells der LehrerInnenkompetenz nach Frey (2014, S. 738-739) vorgenommen (Abb. 17), das sich durch die folgenden Punkte auszeichnet:

- „Die Lehrkraft bringt *Wissenseinheiten* und potentielle *Fertigkeiten* mit; gemeinsam bilden diese den grundlegenden Input [...].
- Erst die konkrete und qualitativ hochwertige *Anwendung* verwandelt den Input in eine *Kompetenz*.
- Die Definition des Qualitätsniveaus erfolgt über *Standards*. [...]
- Die Bestimmung des benötigten Inputs, der geforderten Standards sowie gegebenenfalls auch der Niveaustufen erfolgt auf der Basis (*berufs*)*ethischer Grundlagen*.“ (Frey, 2014, S. 738)

Lehrpersonen benötigen für die Arbeit in inklusiven Settings einerseits angepasstes Wissen (fachlich, diagnostisch, didaktisch, kommunikativ) sowie eine vielfaltsbejahende Haltung, wobei die Haltung, die das Pendant zur berufsethischen Grundlage bildet, in den vier weiteren Kompetenzbereichen verankert ist. So hat u.a. die inklusive Didaktik (auch) eine normative Basis, die mit den Haltungen der Lehrpersonen korrespondieren sollte. Des Weiteren benötigen Lehrpersonen Fertigkeiten in der potenziell orientierten Arbeit mit (maximaler) Diversität in schulischen Settings. Aus dem Wechselspiel kann eine Anwendung erfolgen, deren berufsethische Grundlage, die im Allgemeinen durch die Axiome Inklusiver Bildung geprägt ist und im Speziellen durch die Anforderungen des TE4I-Programms konkretisiert wurde, die Standards für inklusives Handeln vorgibt. Die Kompetenz, die sich im pädagogischen Handeln zeigt, wird wiederum normativ durch die Anforderungen an inklusive Praxis geleitet.

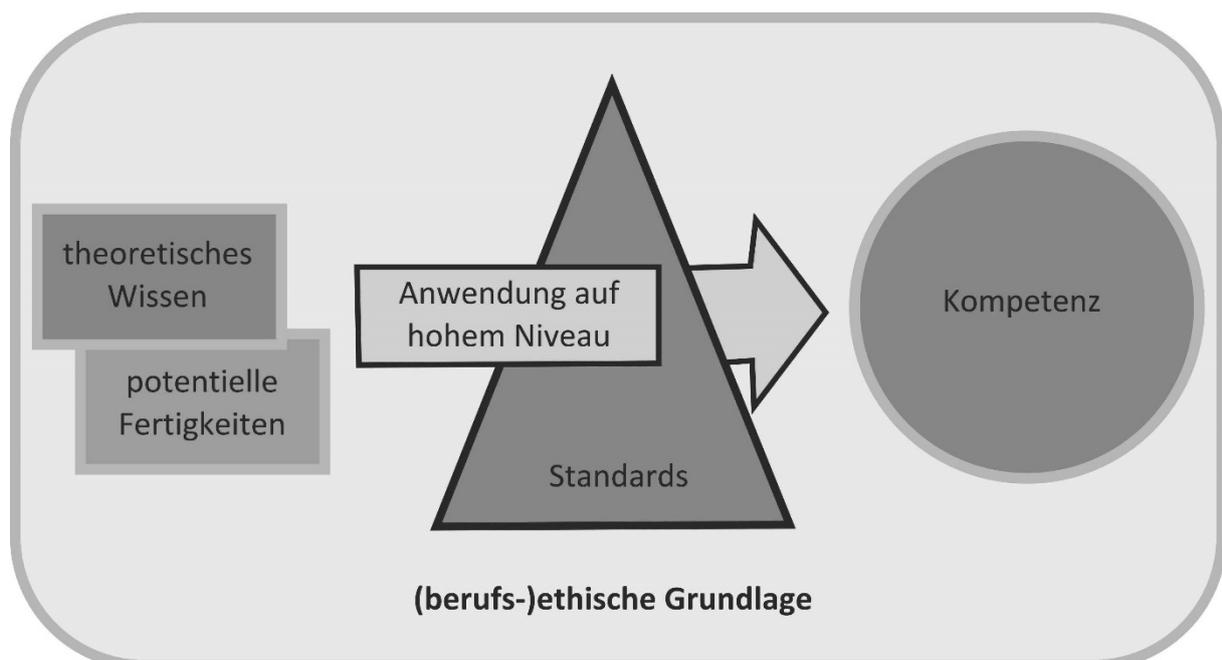


Abbildung 17: Makromodell der LehrerInnenkompetenz (Frey, 2014, S. 738)

Für das Forschungsfeld dieser Studie, die Erfassung und Entwicklung von inklusionsorientierten Beliefsystemen von angehenden Lehrpersonen, ergibt sich eine Nuancierung bzw. Spezifizierung: Da die Studierenden nur im Rahmen der Praxisphasen ihr theoretisches Wissen und ihre (potenziellen) Fertigkeiten zur Anwendung bringen können, ist die Erfassung von Kompetenz in all ihren Facetten in diesem aufgezeigten Verständnis schwierig, wenn die pädagogische Arbeit in den Praxisphasen nicht direkt erfasst wird. Daher wird hier der Fokus auf die pädagogische Haltung, die durch Teacher Beliefs zum Ausdruck kommt, gerichtet.

2.2.2.2. *Teacher Beliefs*

„Neben dem Professionswissen werden in der Literatur [...] auch Belief Systems (Überzeugungen und Vorstellungen zum Fach, zum Lehren und Lernen und zur Schule) und motivationale Orientierungen wie Selbstwirksamkeitserwartung und Enthusiasmus als bedeutende Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften genannt“. (Riese & Reinhold, 2012, S. 113)

Frey hat die (berufs-)ethische Grundlage (Bonsen & Priebe, 2013; Terhart, 2013) als Basis für professionell-kompetentes Handeln herausgestellt (s.o.). Diese ethische Basis spiegelt sich in der pädagogischen Haltung wider, die wiederum in Form von Teacher Beliefs zum Ausdruck kommt (u.a. Behrmann & Souvignier, 2013, S. 1023). „The role of beliefs as they affect teachers' behavior can thus be described at a level of mechanism – but of necessity in interaction with resources and goals.“ (Schoenfeld, 2011, S. 457) Kurzum: Teacher Beliefs bestimmen, um erneut auf das Modell von Frey zurückzukommen, in großen Teilen das Wechselspiel von Wissen und Fertigkeiten, die sich in der Anwendung in kompetentem Handeln zeigen kann (Czerwenka & Nölle, 2014, S. 475; Heinrich et al., 2013, S. 102; Meyer & Schermuly, 2012, S. 459-460).

„Einstellungen und Überzeugungen sind wichtige handlungsregulierende Faktoren und beeinflussen die Wahrnehmung. Inwiefern im Einzelfall trotzdem eine Diskrepanz zwischen geäußerten Einstellungen und dem tatsächlichen Handeln besteht, ist dagegen meist nicht zweifelsfrei zu klären. Es kann höchstens von der Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Handeln ausgegangen werden. In jedem Fall müssen jedoch Einstellungen und Überzeugungen als wesentliche Faktoren professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert 2006) für die Umsetzung einer durch das Postulat der Integration an Heterogenität und Umgang mit Vielfalt orientierte Unterrichtspraxis mit berücksichtigt werden.“ (Kunz, Luder & Moretti, 2010, S. 85)

Doch zunächst soll an dieser Stelle kurz der „Containerbegriff“ Teacher Beliefs pragmatisch fundiert skizziert werden, um daran anschließend einerseits die Bedeutung für die vier Kompetenzbereiche (Fachlichkeit, Diagnose, Didaktik, Kommunikation) zu skizzieren und im Besonderen noch auf die spezielle Herausforderung, die Arbeit in inklusiven Settings, einzugehen. Die folgenden Ausführungen zu Teacher Beliefs schließen an zwei bereits von mir mit MitautorInnen erstellte Texte an (Fischer, 2014; Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014); so sind einzelne Textpassagen hier inhaltlich an die dort getroffenen Aussagen zu Teacher Beliefs angelehnt.

„Die reichhaltige Literatur im Bereich der Beliefs, unter Verwendung verschiedener Begriffe wie Konzeptionen, Überzeugungen, Einstellungen, subjektive Theorien oder Sichtweisen, zeugt von einer regen Forschungstätigkeit in den letzten Jahren [...].“ (Steinmann & Oser, 2012, S. 443) Verschiedene Verständnisse finden sich in der entsprechenden Literatur: So werden *Teacher Beliefs* teilweise mit Überzeugungen, wie in dieser Studie, (Dlugosch, 2011, S. 139; Neumann & Kremer, 2013; Schroeter, 2014; Trautwein, 2013), Vorstellungen (Korff, 2013), Einstellungen (Moser, Schäfer & Redlich, 2011, S. 145) oder Vorstellungen/Annahmen (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267) definiert (Fischer, 2014, S. 69). Einen aktuellen, auch internationalen Überblick über die reichhaltige Forschungslage ermöglicht der Herausgeberband von König (2012). Auch ich [M.V.] habe in den vergangenen Jahren, so muss ich womöglich selbstkritisch festhalten, bereits terminologische Veränderungen bezogen auf dieses

Konstrukt vorgenommen (Veber, 2010b): So habe ich Untersuchungen durchgeführt und mich an den in der Forschung kaum noch beachteten Terminus Alltagstheorien gehalten.

In dieser Studie wird ein in der Forschungslandschaft derzeit übliches Verständnis von Teacher Beliefs verwendet (Reusser & Pauli, 2014, S. 643):

„Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“ (Kuhl et al., 2013, S. 6)

Die folgenden Merkmale sind kennzeichnend für Teacher Beliefs (Reusser & Pauli, 2014, S. 644-646):

- Beliefs zeichnen sich durch einen inneren Gegenstandsbezug aus und haben eine innere Ordnungsfunktion: Damit wird *eine* deutliche Unterscheidung zwischen Wissen und Beliefs aufgezeigt. „Wissensbestände [...] lassen sich allgemein nach logischen Kriterien anordnen [...] Für belief-Systeme gibt es dahingegen keine personenunabhängigen Anordnungsmuster, gemäß derer die für das belief-System konstituierenden beliefs angeordnet sind.“ (Schwarz, 2013, S. 63) Anhand dieser Unterscheidung wird die Individualität von Beliefsystem deutlich; sie sind nicht personenunabhängig zu betrachten. Sie steuern jedoch nicht nur das Handeln sondern auch das individuelle, eigene Lernen (Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014).
- Des Weiteren sind sie durch emotional aufgeladene mentale Strukturen mit normativ-evaluativem Charakter bestimmt: Im Vergleich zu Wissen zeigt sich, dass Beliefs in stärkerem Maß auf affektiven und evaluativen Elementen fußen, was bedeutet, dass Beliefsysteme deutliche Bewertungen (positiv wie negativ) beinhalten, was u.a. auch die individuelle Bewertung von Praxisphasen im Lehramtsstudium einschließt (Schroeter, 2014, S. 24-25).
- Teacher Beliefs veranschaulichen den individuell verinnerlichten kollektiven Habitus: Dabei wird neben den persönlichen Erfahrungen auch soziales Wissen als Erkenntnisbasis jeweils herangezogen (Schroeter, 2014, S. 25-26). Dies hat aber auch zur Folge, dass Beliefs zu affinen Themenbereichen sehr differente, auch konträre Bewertungen implizieren können (Schwarz, 2013, S. 63), wenn die persönliche und die kollektive Erfahrung, die den jeweiligen Beliefs zugrunde liegt, sehr unterschiedlich ist (Schroeter, 2014, S. 26).
- Eine Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen zeichnen sie aus: Die Ausprägung der Gewissheit bzw. die Stabilität der Beliefs ist different (Schroeter, 2014, S. 27), jedoch ist insgesamt eine geringe Veränderbarkeit festzuhalten (Schwarz, 2013, S. 59-62), wobei je „zentraler [für eine Person] ein belief ist, desto überzeugter ist sie davon und desto schwerer ist der belief zu verändern“ (Schwarz, 2013, S. 63).
- Im Besonderen bei verhaltensnahen Überzeugungen werden Veränderungen erschwert: Ein entscheidender Aspekt zur Veränderbarkeit dieser Beliefs ist das Erleben von Selbstwirksamkeit, wie es auch im Kontext inklusiver LehrerInnenbildung vielfach aufgezeigt wurde (u.a. Hellmich & Görel, 2014).

Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung bietet sich eine von Blömeke dargelegte Einteilung an:

„Die *beliefs* von Lehrerinnen und Lehrern lassen sich differenzieren (vgl. Ernest 1989; Calderhead 1996; Cooney et al. 1998; Gellert 1998) in *Überzeugungen*:

- zur Natur der zugrunde liegenden akademischen Disziplin (vgl. Kloostermann/Stage 1992),
- zum Lehren und Lernen im Unterrichtsfach (vgl. McLeod 1992; Thompson 1984, 1992),
- zum schulischen Lehren und Lernen generell (vgl. Stevenson u.a. 1990) sowie
- zur Lehrerausbildung und zum Prozess der professionellen Entwicklung (vgl. Hofer/Pintrich 2002).“ (Blömeke, 2007, S. 20)

In der vorliegenden Studie werden Beliefs aufgrund der breit angelegten qualitativen Auswertung der Entwicklungsportfolios (siehe Kapitel 4.2) auf allen Ebenen fokussiert, da die Belief-Systeme als „Brücke zwischen Wissen und Handeln“ (Blömeke, 2008 in Kuhl et al., 2013, S. 6) verstanden werden (Schwarz, 2013, S. 53-59). Teacher Beliefs über Inklusive Bildung werden in dieser Studie mit Kopp folgend verstanden:

„Mit dem Begriff der [...] [teacher beliefs über Inklusive Bildung] wird eine Haltung bezeichnet, die Anpassung von Schule und Unterricht an die Bedürfnisse aller Kinder meint (vgl. Pijl, 2007) und von der Segregation besonderer Kinder absieht. Dies bezieht sich nicht nur auf die Differenzlinie Gesundheit. Auch wenn mit dem Terminus „Inklusion“ ein noch klärungsbedürftiges und keineswegs einheitlich verstandenes Konstrukt bemüht wird (Dyson, 2007) und dieses nicht unhinterfragt als Dogma gehandelt werden darf, so scheint es für die Haltung von Lehrkräften als Zielperspektive gelten zu dürfen und damit als Bezeichnung des hier erfassten Konstruktes berechtigt zu sein.“ (Kopp, 2009, S. 7)

Als Ergänzung zur vorangegangenen Aussage zum Terminus Teacher Beliefs sei angemerkt, dass Kopp in diesem Zitat nicht explizit von ‚Teacher Beliefs‘ spricht, sondern von Überzeugungen. Jedoch verwendet sie in der englischen Übersetzung ihrer Zusammenfassung den Terminus Beliefs, so dass ich [M.V.] an dieser Stelle zur besseren Verständlichkeit die oben kenntlich gemachte Veränderung vorgenommen habe.

Kurzum: Es erscheint so, als ob die inklusionsbezogenen Sprachverwirrungen mit den beschriebenen Eigenschaften des „messy construct“ (Pajares, 1992) teacher beliefs eine Symbiose eingegangen sind, die zu noch größerer sprachlicher Unbestimmtheit geführt hat. Aber nicht nur die sprachliche Vielfalt ist in diesem Forschungsbereich umfassend. Auch die methodischen Zugänge gestalten sich heterogen, wobei häufiger quantitative als qualitative Zugänge gewählt und eher Fragen aus dem Feld sonderpädagogischer Förderung beforscht werden. Qualitative Zugänge mit fachdidaktischen Bezügen sind zudem derzeit noch ein Desiderat (als eine der wenigen Ausnahmen: Trumpa & Janz, 2014). Zumeist werden Fragen untersucht, bei denen die Überzeugungen von Lehrpersonen gegenüber sonderpädagogisch kategorisierten Gruppen von Lernenden im Vergleich zu nicht-kategorisierten Mitschülerinnen und Mitschülern im Blickfeld des Interesses stehen (u.a. Schwab, 2014a). Jedoch ist aus inklusionspädagogischer Warte gerade eine Forschung gefragt, die Qualitätsentwicklung und -sicherung auch bezogen auf die Professionalisierung von Lehrpersonen beleuchtet (Merz-Atalik, 2014a, S. 39).

2.2.2.3. *Kompetenzerwerb in Inklusiver Bildung unter Berücksichtigung von Teacher Beliefs*

„The beneficial role of pro-diversity on group outcomes in diverse groups has been widely demonstrated (e.g. Homan et al., 2007a, 2008; Stegmann & van Dick, 2009; van Knippenberg et al., 2007).“ (Meyer & Schermuly, 2012, S. 460)

Die positive Bedeutung von diversitäts-bejahenden Beliefs, die, wie oben ausgeführt, als Schlüssel zur erleichterten Transformation von Wissen zu Handeln oder anlehnend an Fischers Begabungsmodell ausgedrückt zur Transformation von individuellem Potenzial in hohe Performanz dienen kann, gewinnt v.a. innerhalb der ersten Phase der LehrerInnenbildung an besonderer Bedeutung (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, S. 46):

„Allgemein wird daher davon ausgegangen, dass eine längerfristige Veränderung von beliefs [...] dadurch begünstigt wird, dass entsprechende Maßnahmen an beiden Stellen, also sowohl bei der praktischen Arbeit als auch bei den beliefs, gleichzeitig ansetzen und also nicht einseitig nur auf beliefs oder die Praxis fokussiert sind. Allgemein zeigt sich weiterhin, dass eine Veränderung von beliefs im Rahmen der Lehrerausbildung insbesondere dann realisierbar wird, wenn die Ausbildungsprozesse die bestehenden beliefs der angehenden Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen und durch Reflexionsprozesse zum Ausgangspunkt der intendierten Veränderung machen (Philipp, 2007, Borko & Putnam, 1996).“ (Schwarz, 2013, S. 61)

Aufbauend auf diesen Überlegungen erscheint es sinnvoll, den Kompetenzerwerb gerade im Kontext Inklusiver Bildung, die erst durch grundlegende Veränderungen im Schulsystem ermöglicht wird, unter Berücksichtigung von Teacher Beliefs zu planen, wie es die ForscherInnengruppe um Moser ebenfalls in ihrem sonderpädagogisch fokussierten Ansatz vornimmt (Moser & Kropp, 2014). Dabei ist zu analysieren, von welchen Einflussfaktoren (inklusionsbezogene) Beliefsysteme abhängig sind (die folgende Zusammenschau ist in Teilen der folgenden Publikation entnommen: Veber, Bertels & Käpnick, 2016). Eine kurze sowie gleichzeitig eindeutige Beantwortung ist hier trotz einer sehr breiten und immer differenzierter werdenden Forschungslage (u.a. Behrens, Kiso & Solzbacher, 2014; Benoit & Bless, 2014; Bosse & Spörer, 2014; Hellmich & Görel, 2014; Heyl, Trumpa, Janz & Seifried, 2014; Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014; Moser et al., 2014; Rotter & Knigge, 2014; Schwab & Seifert, 2014; Stommel, Hildebrandt, Senn & Widmer, 2014; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014) leider nicht möglich. So werden in den verschiedenen Studien z.T. sehr divergierende Aussagen darüber getroffen, wovon diese Bewertungsmuster beeinflusst werden.

In einem kursorischen Review, das nicht den Anspruch der Vollständigkeit beispielsweise eines systematischen Reviews für sich in Anspruch nimmt bzw. nehmen kann, konnte folgende explorative Zusammenschau erstellt werden, die diese widersprüchlichen Aussagen aufzeigen soll (Jost, Schmidt & Veber, 2016 i.V.) (vgl. Tabelle 2).

Diese Übersicht zeigt die Anzahl der Variablen aus einer Stichprobe zahlreicher nationaler wie auch internationaler Untersuchungen, die einen Einfluss auf die Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen nachgewiesen haben. In den zahlreichen Untersuchungen wurden verschiedene Termini bzw. theoretische Konstrukte verwendet, wobei hier zur besseren Übersicht alle Angaben unter dem Terminus Beliefs bzw. Überzeugungen subsumiert wurden. Das Gros der hier berücksichtigten Studien fokussiert, entsprechend der derzeitigen Diskussionslinien bezogen auf Inklusive Bildung, die Diversitätsfacette sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf. Es wird in der Tabelle jeweils die Anzahl der Studien aufgeführt, die einen Zusammenhang zwischen einem (potenziellen) Einflussfaktor bei (angehenden) Lehrpersonen im Rahmen der beispielhaft herangezogenen Studien aufgezeigt haben oder nicht.

Es zeigt sich, dass bis auf den Aspekt der Selbstwirksamkeit für alle untersuchten Einflussbereiche widersprüchliche Aussagen in den Studien zu finden sind, was angesichts der Anzahl der berücksichtigten Studien nicht unbedingt verwundert. So ist bezogen auf die Bewertungsmuster schulischer Vielfalt an dieser Stelle ein Fazit zu ziehen, in dem der Fokus auf die Selbstwirksamkeit(erwartung) (Schwarzer & Warner, 2014) von Lehrpersonen in inklusiven Settings gerichtet wird. Diese wird auch in aktuellen Publikationen immer wieder hervorgehoben (Hecht, 2014; Kopp, 2009; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Jedoch kann angenommen werden, was an dieser Stelle jedoch nicht genauer (empirisch) verifiziert werden kann, dass die Selbstwirksamkeitserfahrung (reflexiv) mit den Rahmenbedingungen (Ressourcen, Unterstützungsstrukturen, Schulform), den individuellen Erfahrungen (Unterrichtserfahrung, Kontakt u.a. mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf), aber auch mit sog. Art und Schweregrad eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (siehe Diskussion oben: Stigmatisierung von Verhalten v.a. von Jungen) in Verbindung stehen. Aber auch die empirisch hier betrachteten Fachkenntnisse werden, wenn Rückbezug zum vorgestellten Modell zur adaptiven Lehrkompetenz gezogen wird, mit der Selbstwirksamkeitserwartung in Verbindung stehen.

Einflussfaktoren	Summe berechneter Zusammenhänge zwischen Einflussfaktor und Beliefsystemen	Summe nicht berechneter Zusammenhänge zwischen Einflussfaktor und Beliefsystemen
Alter	6 (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013; Cloerkes, 1979; Feyerer, 2014; Green & Harvey, 1983; Leyser, Kappeman & Keller, 1994; Padeliadu & Lampropoulou, 1997)	6 (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a, 2000b; Heyl, Janz, Trumpa & Seifried, 2013; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Opalinski & Benkmann, 2012; Stephens & Braun, 1980)
Geschlecht	8 (Avramidis et al., 2000b; Cloerkes, 1979; Feyerer, 2014; Green & Harvey, 1983; Meegan & MacPhail, 2006; Opalinski & Benkmann, 2012; Thomas, 1985; Veber, 2010b)	9 (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013; Avramidis et al., 2000a; Demmer-Dieckmann, 2007; Heyl et al., 2013; Leyser et al., 1994; Loreman et al., 2007; Padeliadu & Lampropoulou, 1997, 1999; Stephens & Braun, 1980; Van Reusen, Anthony K., Shoho & Barker, 2001)
Schulform	11 (Eberl, 2000; Feyerer, 2014; Heyl et al., 2013; Hüfner, 2012; Krohn & Lahtz, 2013; Larrivee & Cook, 1979; Leyser et al., 1994; Moore & Fine, 1978; Opalinski & Benkmann, 2012; Padeliadu & Lampropoulou, 1997; Stephens & Braun, 1980)	1 (Demmer-Dieckmann, 2007)
Erfahrungen/ Kontakt mit Menschen mit Behinderung	12 (Cloerkes, 1979; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Demmer-Dieckmann, 2007; Feyerer, 2014; Green & Harvey, 1983; Heyl et al., 2013; Krohn & Lahtz, 2013; Leyser et al., 1994; Loreman et al., 2007; McGregor & Campbell, 2001; Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006; Veber, 2010b)	3 (Center & Ward, 1987; Meegan & MacPhail, 2006; Stephens & Braun, 1980)
Unter-richtserfahrungen	17 (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013; Al-Zyouidi, 2006; Avramidis & Kalyva, 2007; Center & Ward, 1987; de Boer et al., 2011; Dumke, Krieger & Schäfer, 1989; Gebhardt et al., 2011; Hüfner, 2012; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007; Kemena & Miller, 2011; Leyser et al., 1994; Loreman et al., 2007; Mandell & Strain, 1978; Meyer, 2011; Padeliadu & Lampropoulou, 1997; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998; Veber, 2010b)	4 (Avramidis et al., 2000a; Green & Harvey, 1983; Stephens & Braun, 1980; Van Reusen, Anthony K. et al., 2001)
Kenntnisse über Inklusion	8 (Al-Zyouidi, 2006; Avramidis & Kalyva, 2007; Demmer-Dieckmann, 2007; Green & Harvey, 1983; Kopp, 2009; Mandell & Strain, 1978; Opalinski & Benkmann, 2012; Van Reusen, Anthony K. et al., 2001)	1 (Cloerkes, 1979)
Art und Schweregrad der Behinderung	14 (Al-Zyouidi, 2006; Avramidis et al., 2000a; Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Nowich, 2002; Center & Ward, 1987; Cloerkes, 1979; de Boer et al., 2011; Dumke et al., 1989; Gebhardt et al., 2011; Heyl et al., 2013; Loreman et al., 2007; Moore & Fine, 1978; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Ward, Center & Bochner, 1994)	1 (Cloerkes, 1979)
Ressourcen und Rahmenbedingungen	19 (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013; Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Nowich, 2002; Center & Ward, 1987; de Boer et al., 2011; Dumke & Eberl, 2002; Hudson, Graham & Warner, 1979; Hüfner, 2012; Kalyva et al., 2007; Krohn & Lahtz, 2013; Larrivee & Cook, 1979; Mandell & Strain, 1978; Mdikana, Ntshangase & Mayekiso, 2007; Meegan & MacPhail, 2006; Meyer, 2011; Sharma et al., 2006; Soodak et al., 1998; Thomas, 1985; Van Reusen, Anthony K. et al., 2001)	3 (Avramidis et al., 2000a, 2000b; Larrivee & Cook, 1979)
Wahrgenommene Selbstwirksamkeit und Kompetenz	14 (Amrhein, 2011a; Avramidis et al., 2000a, 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Center & Ward, 1987; Dumke & Eberl, 2002; Dumke et al., 1989; Eberl, 2000; Heyl et al., 2013; Larrivee & Cook, 1979; McGregor & Campbell, 2001; Mdikana et al., 2007; Soodak et al., 1998; Stephens & Braun, 1980)	0

Tabelle 2: Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Überzeugungen (Jost et al., 2016 i.V.)

Es stellt sich somit die Frage, wann und wie (angehende) Lehrpersonen, die v.a. im Primarbereich seit jeher mit der „Verschiedenheit der Köpfe“ konfrontiert sind (Brügelmann, 2014a), selbstwirksam professionell in inklusiven Settings agieren bzw. sie auf ihrem Professionalisierungsweg dorthin unterstützt werden können (zur Bedeutung von Teacher Beliefs zur inklusiven Förderung: Proost, 2014). Dazu ist es notwendig, die hier skizzierte sehr heterogene Forschungslage bezogen auf inklusionsorientierte Professionalisierungsprozesse zu fokussieren. In einer Zusammenschau der vorliegenden Forschungsergebnisse, die ergänzend auch an weiteren Stellen zu finden ist (u.a. Kopp, 2009; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011, S. 304), fasst ein ForscherInnenteam der PH Heidelberg die (internationale) Forschungslage (primär) bezogen auf sonderpädagogische Fragestellungen so zusammen:

„Im deutschsprachigen Raum liegen bislang nur wenige Studien zu Fragen der Einstellung von Lehrkräften und Eltern gegenüber einer inklusiven Beschulung vor. Allerdings zeigt eine Studie von Eberl [...], dass insgesamt gesehen eher positive Einstellungen zum Gemeinsamen Unterricht (GU) bei Lehrkräften an Grund- und Sonderschulen zu finden sind – bei gleichzeitig zurückhaltender Bereitschaft zum Gemeinsamen Unterricht. Internationale Studien, z.B. mit Lehrkräften an Allgemeinen Schulen im Süd-Westen Englands und mit indischen LehramtsanwärterInnen, zeigen, dass vorliegende Erfahrungen mit inklusiven Bildungskontexten und mit dem Unterricht von behinderten Kindern mit positiven Einstellungen zur Inklusion einhergehen [...]. Zudem fanden sich Zusammenhänge zwischen der Verfügbarkeit von Ressourcen, Informationen und Trainingsmaßnahmen und einer positiven Einstellung zur Inklusion [...]. Außerdem legt eine weitere Studie nahe, dass positive Haltungen bezüglich der inklusiven Beschulung von Kindern umso ausgeprägter sind, je geringer der Schweregrad der Behinderung ist“ (Heyl, Janz, Trumpa & Seifried, 2013, S. 61-62).

Als theoretisches Konstrukt zum inklusionsorientierten Kompetenzerwerb, das kongruent zu den Forschungsergebnissen ist, erscheint [mir, M.V.] ein Modell hilfreich zu sein, bei dem bezugnehmend auf Bruders Modell zur Beratungskompetenz (Bruder, 2011) die Kompetenz auf Wissen, reflektierter Erfahrung sowie einem professionellen Selbstkonzept basiert. Jedoch sind bei Bruder die Ebenen Teacher Beliefs und das Handeln noch nicht mit berücksichtigt. Um daher das Wechselspiel dieser Ebenen bezugnehmend auf eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung zu skizzieren, wird von folgendem System als (idealtypische) Operationalisierung ausgegangen (vgl. Abb. 18).

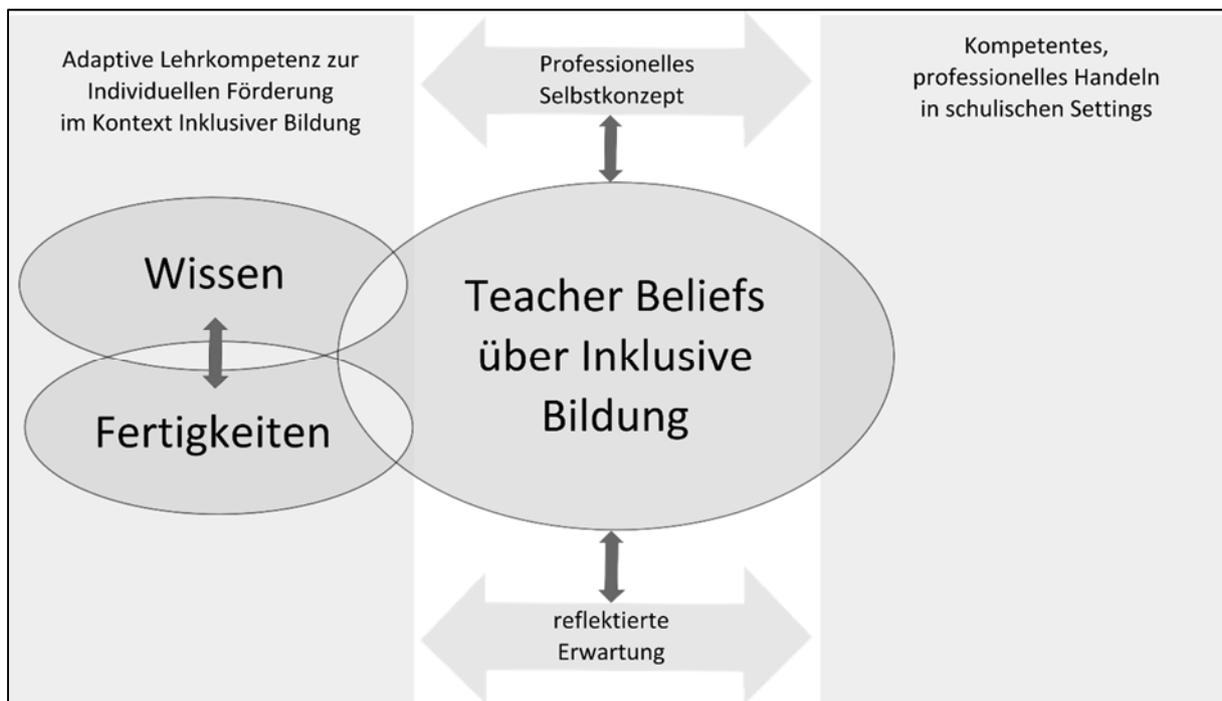


Abbildung 18: Teacher Beliefs im Rahmen inklusiver LehrerInnenbildung

Adaptive Lehrkompetenz zur Individuellen Förderung in Inklusiver Bildung (unter Berücksichtigung der fünf Kompetenzbereiche) entwickelt und manifestiert sich im Wechselspiel von (fachlichem) Wissen und den professionellen pädagogischen Fertigkeiten. Damit diese Kompetenz jedoch in kompetentes professionelles Handeln in schulischen Settings transformiert werden kann, bedarf es der Teacher Beliefs, die die Transformation entscheidend determinieren. Für den Transformationsprozess sind einerseits die reflektierte Erfahrung (z.B. in Form von Maßnahmen zum Fallverstehen: u.a. Dlugosch, 2004, 2011) sowie andererseits das damit verbundene professionelle Selbstkonzept (z.B. gefördert durch Supervision: u.a. Erbring, 2008, 2010) entscheidend, da diese wiederum auf die Teacher Beliefs Einfluss nehmen.

Es wird deutlich, dass eine (inklusionsorientierte) Professionalisierung (unter Berücksichtigung von Teacher Beliefs) nicht über einen reinen Wissenstransfer erfolgen kann (Aspekte der Selbstregulation und Motivation sind ebenfalls hier zu berücksichtigen: Kunter et al., 2013, S. 807). Das Wissen und die Fertigkeiten, in der Terminologie Freys (2014), sind reflexiv mit den Beliefs verbunden, die wiederum im Wechselverhältnis zu dem professionellen Selbstkonzept sowie der reflexiven Erwartung stehen. Wissen, Fertigkeiten und Teacher Beliefs ermöglichen gemeinsam somit erst kompetentes, professionelles Handeln.

Ergo: Um im Rahmen einer kompeten- und inklusionsorientierten LehrerInnenbildung einen notwendigen Fokus auf die Teacher Beliefs zur Inklusiven Bildung zu richten, ist es notwendig, aufbauend auf einem inklusionsorientierten Kompetenzmodell das Wechselspiel von inklusionspädagogischer Kompetenz sowie theoretisch fundierter Reflexion pädagogischen Handelns zu beleuchten, wobei die Teacher Beliefs die Transformationsebene von Kompetenz in Handlung darstellen.

2.2.3. Professionen für Inklusive Bildung

„Damit inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung gelingen kann, ist es relevant, neue Zeitstrukturen für Lehrerkooperation einzuführen und Aufgaben- und Rollenbeschreibungen für Regel- und Förderschullehrkräfte vorzunehmen. Ebenfalls wurde durch die Studienergebnisse deutlich, welchen Stellenwert Teamstrukturen für die Unterrichtsentwicklung (z.B. in Bezug auf Differenzierung) haben.“ (Löser & Werning, 2013, S. 31)

Nun drängt sich angesichts dieses Zitats, in dem die AutorInnen nationale und internationale Forschungsergebnisse zusammenfassen, die Frage auf, welche Professionen zur Umsetzung von Inklusiver Bildung notwendig sind bzw. welche Anforderungen aus inklusionspädagogischer Perspektive an verschiedene Professionen herangetragen werden, wobei vorab schon relativierend festgehalten werden sollte, dass Inklusion, wie bereits mehrfach erwähnt, die Vielschichtigkeit des LehrerInnenhandelns erhöht (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, S. 41). Die Beantwortung der o.g. Frage erfolgt in den folgenden Schritten: Zunächst wird kurz skizziert, welche Anforderungen an die professionell agierenden Personen aus der Inklusiven Bildung erwachsen. Darauf aufbauend wird eine Abbildung vorgestellt, in der die notwendigen Professionen in schülerzentrierten Teams in inklusiven Settings verzeichnet sind. Da die einzelnen Professionen nur in Kooperation miteinander produktiv Inklusion gestalten können (Beck, 2014, S. 128-130), wird abschließend ein kurzer, erneuter, ergänzender Blick auf die multiprofessionelle Teamarbeit (Thies, 2014, S. 238) gerichtet.

Welche inklusionspädagogischen Anforderungen werden an die Professionen gestellt?

Da Inklusive Bildung entgegen Herbarths Verständnis (Fischer, 2014, S. 62) die Vielfalt der Köpfe als größtes Gut schulischer Bildung versteht, ist diese Frage allgemein direkt beantwortet: Wenn in inklusiven Settings eine Vielfalt der Köpfe im Klassenzimmer gewünscht ist, muss dies auch mit einer Vielfalt der Köpfe im LehrerInnenzimmer korrespondieren. Um es etwas wissenschaftlicher zu artikulieren: Der intra- und interpersonellen Vielfalt in der Gruppe der SchülerInnen sollte mit einem vielfältigen

professionellen Repertoire innerhalb der Gruppe der professionell agierenden Personen in der Schule proaktiv begegnet werden.

Diese Vielfalt auf Erwachsenenenseite, die eine Abkehr der tradierten sonderpädagogischen Sichtweise auf Inklusion beinhaltet (Feyerer, 2013a, S. 190), hat zwei entscheidende Vorteile: Inklusion will alle Facetten von Diversität, beispielsweise Genderaspekte oder Armutslagen, berücksichtigen. Dazu bedarf es spezieller Expertise (u.a., wie oben dargelegt, Expertise im Bereich jungenspezifischer Themen), die (notwendigerweise) an einzelne Personen gebunden ist:

„Da nicht jede/r alles können kann, ist dabei auch eine gewisse Spezialisierung notwendig. So macht es meiner Meinung nach Sinn, dass manche PädagogInnen besonders kompetent im Aufbau von kognitiven, sensorischen, sprachlichen und motorischen Fähigkeiten [sind], während andere sich in einem Wissenschaftsbereich spezialisiert haben und wieder andere sich speziell mit Fragen einer geschlechtersensiblen Schule oder des interkulturellen Lernens auseinandersetzen.“ (Feyerer, 2013a, S. 189)

Darüber hinaus bietet die professionelle Diversität in inklusiven Settings ein positives Vorbild (Veber & Fischer, 2016b). Die Kinder und Jugendlichen haben bei erfolgreicher Teamarbeit die Chance, im Sinne triadischer Beziehungsstrukturen (Quindeau, 2008, S. 33-35) zu sehen und zu erleben, welche Möglichkeiten Vielfalt in Triangulationsprozessen (unter Berücksichtigung von Bindungsaspekten) (Ermann, 2010, S. 87-94) bietet bzw. bieten kann. Sie können darüber hinaus erleben, dass auch die Erwachsenen spezielle Expertisen haben und gleichzeitig auf die Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen, mit denen sie gemeinsam die Verantwortung für alle SchülerInnen übernehmen, mit anderen Kenntnissen angewiesen sind. Dies erfordert jedoch eine spezielle Ausrichtung der Teamarbeit:

„Für die Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie erscheint es auch förderlich, wenn das gemeinsame Unterrichten vielleicht grundsätzlich weniger als ein Anspruch, denn eher als ein gemeinsames Projekt verstanden wird. Entgegen vielfacher Überzeugungen ist es nicht immer notwendig, bestimmte Schulfächer unbedingt mit zwei Lehrkräften zu besetzen [...] Es ist allerdings notwendig, eine Flexibilität des Personaleinsatzes und eine Entscheidungsautonomie zu ermöglichen.“ (Schwager, 2011, S. 53)

Für die Arbeit in inklusiven Settings erscheinen heterogene Teams als adäquate Antwort auf die Diversität der SchülerInnen. Dabei sollten durch die inter- wie auch intrapersonelle Vielfalt der Professionellen und ihrer Teamarbeit den SchülerInnen Möglichkeiten geboten werden. Dies setzt einerseits voraus, dass die Professionellen miteinander kooperieren und sich ergänzen, um auf die Vielfalt der SchülerInnen adaptiv einzugehen. Andererseits setzt der Anspruch Inklusiver Bildung voraus, dass die professionell agierenden Personen in inklusiven Settings sich darüber bewusst sind, welche Möglichkeiten ihre Teamarbeit u.a. durch Übertragungsprozesse auf den Umgang mit Vielfalt innerhalb der Gruppe der SchülerInnen hat. Dies sind zwei entscheidende Aspekte, die neben den oben bereits genannten Aspekten einer adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Vielfalt in den Blick genommen werden sollten.

Welche Professionen werden für die Arbeit in inklusiven Settings benötigt?

„Vielmehr geht es darum, spezialisierte GeneralistInnen [...] diejenigen Kompetenzen erwerben zu lassen, die für einen kindgemäßen Unterricht aller Kinder notwendig sind: interdisziplinäre Kooperation, innere Differenzierung und Individualisierung, offene Lernformen, alternative Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung, entwicklungs- und prozessorientierte Lernbegleitung und eine reflektierte Einstellung gegenüber beeinträchtigten oder besonders begabten Mädchen und Jungen verschiedener Kulturen, Religionen und Gesellschaftsschichten.“ (Feyerer, 2011a, S. 15)

Und diese vielfältigen Anforderungen sind nicht durch eine Profession der spezialisierten GeneralistInnen abzubilden. Dieser Forderung von Feyerer, die sich auch (in Teilen) in der neugestalteten LehrerInnenbildung in Österreich wiederfindet (Feyerer, 2011b), steht einem populären und pragmatischen

Weg aus Deutschland gegenüber, der mithilfe einer Aussage der nordrhein-westfälischen Schulministerin verdeutlicht werden kann: Frau Ministerin Löhrmann sieht die SonderpädagogInnen als „BotschafterInnen der Inklusion“ (MSW NRW, 2013). Jedoch stellt dies, wenn nicht ein Wechsel zu einer potenzialorientierten Basis innerhalb der sonderpädagogischen Theoriebildung und berufsständischen Legitimation erfolgt (Fischer, Veber et al., 2013), das Bildungssystem vor ein Problem. Feyerer fasst die Bedenken hinsichtlich einer „Sonderpädagogisierung“ der Inklusionsdebatte (Hinz, 2013) prononciert zusammen:

„Sonderpädagogik geriert sich heute oft als fertige und inklusionsorientierte Wissenschaft. Aber auch mit den bisherigen Integrationserfahrungen wurden die Ausbildungsstrukturen und -inhalte nicht entscheidend geändert, sondern blieben im traditionellen Schema der Gliederung nach Regel- und Sonderpädagogik, die sich wiederum nach Behinderungsarten ordnet, stecken.“ (Feyerer, 2013a, S. 190)

Wenn es spezielle AnsprechpartnerInnen neben den RegelschulpädagogInnen geben soll, die durch die SonderpädagogInnen vertreten werden, muss es einerseits zu einer Verschiebung hin zu einer subsidiären Arbeitsform kommen (Veber & Fischer, 2016a). Das beinhaltet, „dass die sonderpädagogische Berufsrolle eine deutliche Verschiebung hin zu beratenden Anteilen erfährt“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 91). Andererseits müsste auch eine inhaltliche Verschiebung erfolgen:

„Es ist zu erwarten, dass sich das Berufsbild des Sonder- bzw. Integrationspädagogen verändern und weiter differenzieren wird, allerdings ist es ebenso möglich, einen Teil der im Folgenden geschilderten Spezialisierungen auch aus dem Berufsbild des Regelschullehrers heraus zu entwickeln, denn auch dieses wird sich verändern: es wird zum einen noch stärker spezialisierte Fachkräfte nach dem Vorbild der ambulant tätigen Blinden- und Gehörlosenpädagogen geben müssen, beispielsweise mit besonderem Fach- und Methodenwissen zu Unterstützter Kommunikation oder Autismus.“ (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 267)

Eine Veränderung, die beispielsweise in Kanada (Hinz, 2006) in Teilen bereits umgesetzt wird (Löser, 2011), ist die Weiterentwicklung der einzelnen Professionsrollen hin zu einer/m ExpertIn für special educational needs (Ratzki, 2008, S. 89-91). Eine Übersicht über verschiedene Aufgabenbereiche von Lehrkräften für Sonderpädagogik in inklusiven Settings findet sich u.a. bei Hillenbrand, Melzer & Hagen (2013, S. 44-46).

„Zusammenfassend wird in der Literatur von einer Erweiterung der Rolle der Lehrkraft für Sonderpädagogik in inklusiven Systemen gesprochen: „The role of SENCos [Special Education Needs Coordinator, Anm. d. Verf.] is wide and has widened.“ (Takala et al. 2009, S. 163)“ (Hillenbrand et al., 2013, S. 46) Um noch einmal auf Herbarths oben angeführte Metapher zurückzukommen: Ist mithilfe dieser Veränderung der sonderpädagogischen Profession und der Zusammenarbeit von SonderpädagogInnen und Regelschullehrpersonen die Vielfalt der Köpfe innerhalb der multiprofessionellen Teams in inklusiven Schulen erreicht? Angesichts der vielfältigen Anforderungen Inklusiver Bildung bedarf es schülerzentrierter Teams (Giangreco, 2011, S. 64), in denen neben LehrerInnen (verschiedener Facultas) auch andere PädagogInnen sowie weitere Professionen vertreten sind. Eine wichtige Rolle könnte dabei einer neuen Profession, der TeilhabemanagerInnen, zukommen, die sich aus der zumeist ungeklärten bzw. problematischen Rolle der Schulbegleitung in integrativen Settings (zur Auswahl der regen Publikationsfülle in diesem Feld, die auf die Schwierigkeiten aufzeigt: u.a. Giangreco, Doyle & Suter, 2012; Henn et al., 2014; Kißgen, Carlitscheck, Fehrmann, Limburg & Franke, 2016; Lindemann & Schlarman, 2016; Lübeck & Heinrich, 2016; Walker & Smith, 2015), zu den Anforderungen in inklusiven Settings erweitern könnte (Knuf, 2012). „Die Tätigkeit des/der Teilhabemanagers/in als Dreh- und Angelpunkt, um der Achtung von Verschiedenheit und Vielfalt Raum zu schaffen“ (Niedermayer 2009, 225), entspricht dabei einem weiter gefassten Auftrag als Schulbegleitung und orientiert sich eher an dem "Diversity and Inclusion Manager" (Knuf, 2012, S. 92).

Da Inklusive Bildung (in dieser Studie) als schulpädagogische Frage/Chance verstanden wird und die schulpädagogisch beruflich sozialisierten KollegInnen, die Regelschullehrpersonen, das quantitative Gros innerhalb von multiprofessionellen Teams in inklusiven Settings repräsentieren, könnte diese Profession i.d.R. auch die Koordination innerhalb der schülerzentrierten Teams übernehmen, zu denen auch, aus ökosystemischer Perspektive notwendig, u.a. das familiäre Umfeld sowie die betroffenen Personen selbst gehören (Abb. 19). Dabei ist die Hinzuziehung der SchülerInnen sowie des familiären Umfelds hier wie bei der Kind-Umfeld-Analyse zu verstehen, indem u.a. bezogen auf Rollen auch weiterhin zwischen professionellem Handeln und habitueller Betroffenheit differenziert wird. Dies schließt auch (mit Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Studie) die Frage ein, inwiefern sich die (angehenden) Regelschullehrpersonen innerhalb dieses Teams verorten.

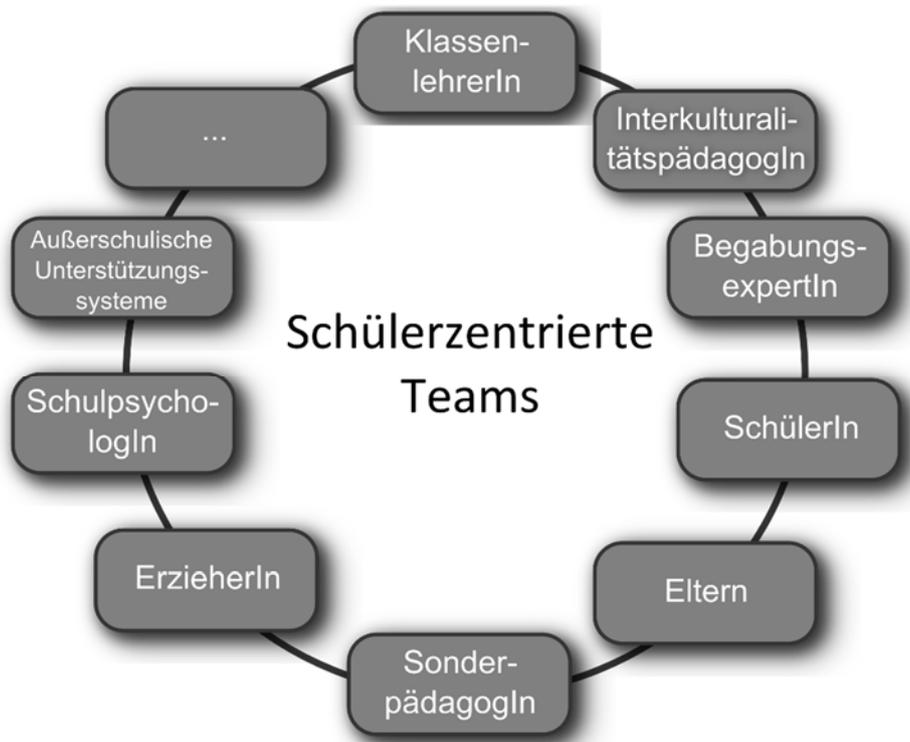


Abbildung 19: Professionen in schülerzentrierten Teams

Ein Aspekt ist an dieser Stelle jedoch noch zu berücksichtigen. Parallel zu analytischen Überlegungen zur Übertragbarkeit von Mütterlichkeit und Väterlichkeit (Maaz, 2011) muss auch in multiprofessionellen Teams die Rollenzuweisung nicht qua Ausbildung strikt vorgegeben werden. So kann die Aufgabenverteilung beispielsweise zwischen SonderpädagogIn und Regelschullehrkraft auch variieren. Stähling und Wenders haben dies aus ihrer praktischen Erfahrung aufgezeigt, indem eine KollegIn für das „Lernen ohne Ausgrenzung“ und die TeampartnerIn für die „uneingeschränkte Anforderung an alle“ verantwortlich ist (2012, S. 44 ff.).

Ein wichtiger Faktor innerhalb dieser Zusammenarbeit ist eine gemeinsame Wertorientierung (Kiel, Weiß & Braune, 2012, S. 199), die beispielsweise bei SonderpädagogInnen im Vergleich zu Regelschullehrpersonen im Kontext Individueller Förderung differiert ist (Moser, 2013b, S. 17). U.a. dieser Aspekt macht die Berücksichtigung der Arbeit in multiprofessionellen Teams innerhalb der LehrerInnenbildung sichtbar. „Insgesamt kann aus den Forschungen zur Lehrerverbundenheit abgeleitet werden, dass Lehrkräfte an inklusiven Schulen in Formen der anspruchsvollen Teamarbeit, wie sie in dem Konzept der professionellen Lerngemeinschaft konzeptionalisiert sind, ausgebildet werden müssen.“ (Heinrich,

Urban & Werning, 2013, S. 90-91) Ein langjährig erprobtes Beispiel für die Arbeit in multiprofessionellen Teams sind die kanadischen Methods & Resource Teams als Verbindungspunkt und Reflexionsfläche, wie sie in der kanadischen Provinz New Brunswick umgesetzt werden (Köpfer, 2013, S. 196-209):

„Das »Methods & Resource Team« kann als die entscheidende Instanz innerhalb der Schule angesehen werden, angesiedelt zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung. Es verfügt über genügend Zeit und Raum, die täglichen Herausforderungen mit den Lehrpersonen unterstützend und beratend zu meistern. Das »Methods & Ressource Team« gibt der Lehrperson z.B. Sicherheit und Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung, Durchführung, Nachbereitung. Gegebenfalls reflektiert und evaluiert das Team gemeinsam mit den Lehrpersonen auch die unterrichtlichen Prozesse.“ (Ziemen, 2013a, S. 84)

Aus der Vielfalt der Köpfe innerhalb des multiprofessionellen Teams können im zweiten Schritt weitreichende Konsequenzen für die inklusive Schulentwicklung entstehen, wobei hier nicht die Notwendigkeit von Spezialkenntnissen bzw. phänomenbezogenen Kompetenzen grundsätzlich in Frage gestellt werden soll (als Praxisbeispiel: Stähling & Wenders, 2015, S. 36-92):

„Unter dem Gesichtspunkt der Schulentwicklung ist es notwendig, dass das gemeinsame Unterrichten wesentlich auch als eine Form des Kompetenztransfers (Werning et al. 2001: 185) verstanden wird. Im Prinzip müssen die Lehrkräfte auf Dauer zumindest die alltäglichen Aufgaben der jeweils anderen Lehrkräfte übernehmen können, und das sich im gemeinsamen Unterricht herausbildende Spezialistentum ist nicht identisch mit speziellen Ausbildungen. Ein Resultat dieses Kompetenztransfers ist dann aber auch, dass versucht wird, mit den verschiedenen Berufsgruppen ein gemeinsames Kollegium einer gemeinsamen Schule zu bilden und dass vor allem der Eindruck vermieden wird, dass eine Berufsgruppe zum Stopfen personeller Engpässe gern gesehen ist, dass ihre Aufgabe aber bei einer Beendigung dieser Notsituation als beendet angesehen wird oder das Aufstiegschancen unter Berufung auf vermeintliche Regelungen des Beamtenrechts weiterhin berufsgruppenspezifisch gesehen werden.“ (Schwager, 2011, S. 54)

Ergo: Inklusives Arbeiten in schulischen Settings bedarf einer breit angelegten interdisziplinären Arbeit in multiprofessionellen Teams. Dabei sollte zum einen darauf geachtet werden, dass eine möglichst breit angelegte Expertise innerhalb des Teams vertreten ist. Zum anderen ist es für einen Kompetenztransfer notwendig, dass die Teamstrukturen professionalisiert werden. Beides hilft, der Vielfalt innerhalb der Gruppe der SchülerInnen gerecht zu werden. Es ist somit neben der interpersonellen Diversität, die bereits beim Aspekt der inklusionspädagogischen Anforderungen an Lehrpersonen angesprochen wurde, intrapersonelle Diversität, von der die verschiedenen Professionen eine Facette der Vielfalt neben anderen Rollen wie z.B. der Elternrolle sind, wichtig, um der Vielfalt der SchülerInnen gerecht zu werden.

2.2.4. Professionalisierung in und für Inklusive(r) Bildung

„One of the many difficulties associated with ensuring educational equity in the creation of 'schools for all' relates to the preparation of teachers to meet the challenge of teaching in schools that are increasingly diverse.“ (Florian, 2009, S. 533)

Um an die vorangegangenen Ausführungen anknüpfend nun ein zusammenfassendes Zwischenfazit zu ziehen, werden zunächst allgemeine Anforderungen an eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung resümierend skizziert, der Status quo zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der ersten Phase der LehrerInnenbildung für Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung dargestellt und als kurzer Ausblick Anforderungen an zukünftige Strukturen kurz dargestellt. Aufgrund der Fokussierung der vorliegenden Studie liegt die Konzentration im Folgenden v.a. auf der ersten Phase der LehrerInnenbildung. Hinsichtlich der zweiten Phase der LehrerInnenbildung und Inklusiver Bildung ist mir [M.V.] derzeit keine aktuelle Zusammenschau bekannt. Zur dritten Phase (zur Übersicht in diesem Bereich: Amrhein, 2015) sei an dieser Stelle auf die Trendanalyse von Amrhein und Badstieber (2013) sowie die Zusammenschau zur wissenschaftlichen Begleitung von inklusiver Schulentwicklung von Preuss-Lausitz (2014) hingewiesen.

Allgemeine Anforderungen

Aufgrund der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention ist in Deutschland die Notwendigkeit einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung rechtlich verbindend fixiert. Aber nicht nur von Seiten der UN-BRK wird auf die Notwendigkeit einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung verwiesen; Forlin und Chambers zeigen beispielsweise auf, dass auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem Universitäten und Schulen eng(er) zusammen arbeiten sollten (2011, S. 30). Die UN-Konvention ist jedoch derzeit das zentrale Argument für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung:

„Inklusive Bildung, so verlangt es die Konvention, muss ein selbstverständliches Thema in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lehrämter werden: für Regel- wie für Sonderpädagog/innen. Regelpädagog/innen sind dabei die Hauptakteure, in gemeinsamer Verantwortung mit Sonderpädagog/innen. Soll die Umsetzung der Konvention gelingen, so ist es notwendig, alle beteiligten Lehramtsprofessionen in der Ausbildung und in der Weiterqualifizierung entsprechend zu unterstützen.“ (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 153)

In diesem Zusammenhang ist jedoch direkt anschließend an die vorangegangenen Ausführungen deutlich anzumerken, dass es hier aufgrund der rechtlichen Verankerung der Behindertenrechtskonvention als Spezifizierung eines allgemeinen Menschenrechts einerseits sowie aufgrund eines international üblichen umfassenden Verständnisses von Inklusiver Bildung andererseits nicht nur um die Professionalisierung von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gehen sollte (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 95). Es ist vielmehr wichtig, Abstand von segregierenden Strukturen zu nehmen.

„Die Bemühungen in den Sektoren Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind überwiegend auf eine weitere Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Effizienzsteigerung der beruflichen Tätigkeit nach Maßgabe der Funktionsweisen der hierarchisch organisierten und vertikal gegliederten Bildungsinstitutionen ausgerichtet. [...] Erforderlich wird eine LehrerInnen-Bildung, deren Konzeption aus dem Grundverständnis des Gedankens der Integration und Inklusion im Feld der Pädagogik heraus entwickelt wird.“ (Feuser, 2013, S. 13)

Um einen Paradigmenwechsel anzubahnen ist es notwendig, „dass die in Mitteleuropa vorherrschende Selektionsorientierung in eine Förderorientierung umgeformt wird“ (Feyerer, 2013a, S. 182), was sicherlich ein sehr diffiziles Unterfangen ist. Aber dies könnte (an die vorangegangenen Ausführungen anschließend) am ehesten mittels einer schulpädagogisch-orientierten LehrerInnenbildung in und für Inklusive Bildung zu erreichen sein.

Ob und inwieweit (gerade aufgrund der föderalen bundesdeutschen Bildungslandschaft) eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung, die proaktiv auf die inklusive Umgestaltung des Schulsystems einwirkt (Hillenbrand et al., 2013, S. 33), zukünftig etabliert wird, ist noch abzuwarten. Die zentrale Veränderung (auf abstrakter Ebene) besteht darin, dass „einzelne Lehrerinnen und Lehrer wie Lehrerkollegien vom „Sollen“ zum „Wollen“ gelangen“ (Vanier, 2012, S. 6). Da zwar die KMK (2014) bereits Inklusive Bildung als verbindliche Querlage für alle Lehramtsstudiengänge vorgeschrieben hat (Lindmeier, 2013), ist ein erster Schritt getan. Jedoch bleibt aufgrund der noch nicht erfolgten inhaltlichen Ausgestaltung der allgemeinen Empfehlungen bislang offen, ob beispielsweise ein diversitätsbezogener, reflexiver und forschender Weg (Amrhein, 2011c, S. 135) eingeschlagen wird, der im Theorie-Praxis-Transfer notwendige berufsethische Aspekte (Hillenbrand et al., 2013, S. 50) lehramtsübergreifend (Veber, 2006) mit berücksichtigt. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei den LehrerInnenbildnerInnen zu, die trotz ggf. teilweise auftretender einschränkender Rahmenbedingungen Inklusive Bildung zum Gegenstand ihrer eigenen Lehre machen können bzw. laut Feuser sollten:

„Die Lehrenden an pädagogischen und lehrerbildenden Studienstätten tragen eine besondere Verantwortung, zumal ihnen die Freiheit von Forschung und Lehre grundrechtlich garantiert ist. Selbst bei Bestehen restriktiver Lehrerbildungsgesetze und Verordnungen ist es wiederum eine hochschuldidaktische

Frage, wie ich die vorgeschriebenen Inhalte, Kenntnisse und Fertigkeiten, die in den entsprechenden Modul- oder Lehramtsprüfungen nachzuweisen sind, den Studierenden lehre, vermittele und wie ich sie die Studierenden erfahren lasse.“ (Feuser, 2012a, S. 28)

Der notwendige inhaltliche Rahmen für diese (hochschuldidaktischen) Bemühungen, der als Grundlage die „Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen“ (Feuser, 2013, S. 42) hat, adaptiven Unterricht in den Fokus stellt (Kopp, 2009, S. 22) und Teacher Beliefs kompetenzorientiert berücksichtigt, ist jedoch klar abgesteckt (zu Modellen der LehrerInnenbildung (Infusion Model, Collaborative Training Model & Unification Model): Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 95):

„The inclusive pedagogical approach suggests a way of working that is reflected by this shift in thinking from ideas of ‘most’ and ‘some’ learners to everyone. For the purpose of this study, the inclusive pedagogical approach is specifically exemplified by the concept of ‘transformability’ as articulated in *Learning without limits* (Hart, Dixon, Drummond, [!] & McIntyre, 2004).“ (Florian, Linklater & Holly, 2010)

Status quo zur Ersten Phase der LehrerInnenbildung in Deutschland: Fokus Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung

Lehrpersonen fühlen sich oftmals nicht ausreichend auf die Arbeit in Inklusiver Bildung vorbereitet (u.a. am Beispiel von Grundschullehrpersonen in NRW: Fromme & Veber, 2013), was sicherlich auch einer notwendigen LehrerInnengesundheit (Erbring, 2014) im Wege steht. Daher ist zu eruieren, inwieweit inklusionsorientierte Angebote bereits in die erste Phase der LehrerInnenbildung Einzug gefunden haben. Ein erster explorativer Überblick über konkrete Lehrangebote erfolgte innerhalb einer kleinen Studie aus Münster (Sawalies, Veber, Rott & Fischer, 2013). Dort konnte festgestellt werden, dass auch im Vergleich zu älteren Erhebungen (u.a. Franzkowiak, 2010) das (quantitativ messbare) Lehrangebot deutlich zugenommen hat. Dies muss jedoch noch keine direkten Veränderungen auf die wahrgenommene Sicherheit seitens der Lehrpersonen haben, die auch mit durch das Studium beeinflusst wird bzw. werden kann. Des Weiteren muss an dieser Stelle betont werden, dass in der genannten Studie, auch in Abgrenzung zu den Ergebnissen Franzkowiaks, gemäß eines umfassenden Inklusionsverständnisses alle Diversitätsebenen betrachtenden Lehrangebote (nicht nur sonderpädagogisch geprägte) beispielhaft erhoben wurden.

In der folgenden Übersicht, die der Expertise zur Individuellen Förderung von Fischer (Fischer, 2014, 2014) entnommen ist, wird dargestellt, wie und in welcher Art (Zielgruppen und Umsetzungshinweise) diversitätsorientierte LehrerInnenbildung in den einzelnen Bundesländern rechtlich verankert ist (Tabelle 3). Deutlich sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die LehrerInnenbildungsgesetze zwar den rechtlichen Rahmen vorgeben. Jedoch bleibt wie bei allen gesetzlichen Regelungen ein sehr großer Gestaltungsspielraum einerseits innerhalb eines Hochschulstandortes sowie andererseits auch in einem Bundesland. So haben zwei Hochschullehrende ihr Seminarkonzept als Praxisbeispiel am Standort Würzburg dargestellt, wobei es sich für diesen Standort nur um einen Einzelfall handelt (Breyer & Erhardt, 2013). Für Nordrhein-Westfalen ist ebenfalls eine große Vielfalt festzuhalten (als Beispiel das Studienangebot der Universität Bielefeld: Kottmann, 2011; Lütje-Klose & Miller, 2012):

„Amrhein (2012) [hat] exemplarisch untersucht, inwiefern die Themenbereiche Integration/Inklusion in den Angeboten der universitären Lehrerbildung zu finden waren: Demnach besteht in NRW ein nur sehr geringes Angebot an Veranstaltungen mit diesen Themenschwerpunkten; strukturell sind nur an wenigen Hochschulen verpflichtende Elemente implementiert. Besonders schwerwiegend ist die Situation an Hochschulen, die kein Grundschullehramt aufweisen. Hier herrscht der größte Nachholbedarf [...]. An Hochschulen mit sonderpädagogischem Lehrangebot ist dagegen die Wahrscheinlichkeit am höchsten, dass Lehrangebote zum gemeinsamen Unterricht existieren.“ (Fischer, 2014, S. 107)

Vergleichbar zur Übersicht zur rechtlichen Verankerung der Individuellen Förderung in den einzelnen Bundesländern (Tabelle 1) ist auch die Vergleichbarkeit hinsichtlich der 16 bundesdeutschen LehrerInnenbildungsgesetze schwierig. Der Vergleich erfolgt hier anhand Individueller Förderung, die, wie oben

ausgeführt, als Anker zur schulischen Umsetzung Inklusiver Bildung verstanden wird. In der folgenden Tabelle wird daher auf die folgenden vier Aspekte pro Bundesland eingegangen:

- Wird Individuelle Förderung explizit oder implizit genannt?
- Welche Zielgruppen bzw. Diversitätsfacetten im Kontext Individueller Förderung werden benannt?
- Welche Umsetzungshinweise bzw. pädagogischen Teildisziplinen (u.a. sonderpädagogische Förderung oder Interkulturelle Pädagogik) werden angeführt?
- Wie aktuell ist die Gesetzgebung?

Neben den hier aufgeführten Rahmenbedingungen, die noch zahlreiche Lücken z.B. in Form von Nichtnennung aufweisen, gibt es, wie bereits oben ausgeführt, zahlreiche regionale und hochschulspezifische Angebote (zum allgemeinen Stand der Lehrerbildung in Deutschland "Monitor Lehrerbildung": Rischke et al., 2013), die beispielsweise in der online-Datenbank Inklusion-Studieren (<https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/bildung/inklusion-studieren>) zu finden sind.

Resümierend bleibt angesichts der rechtlichen Rahmenbedingungen festzuhalten (hierzu auch: Walm & Wittek, 2013), dass jetzt schon, vor einer flächendeckenden Verankerung von inklusiven Inhalten in den LehrerInnenbildungsgesetzen, umfangreiche Möglichkeiten vorhanden sind, inklusive Lehrangebote zu gestalten. Ob und wie dies konkret innerhalb der einzelnen Bundesländer umgesetzt wird, ist sehr unterschiedlich – wie das Beispiel NRW zeigt.

Baden-Württemberg¹ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: IF exp. Zielgruppen: HB, Heterogen., IK, Gender, SPF Umsetzungshinweise: SPF, Inklusion letzte Gesetzesänderung: 22.01.2013	Bremen⁵ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: IF exp. Zielgruppen: IK, SK, Heterogen. Umsetzungshinweise: k.A. letzte Gesetzesänderung: 13.12.2011	Niedersachsen⁹ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: IF exp. Zielgruppen: k.A. Umsetzungshinweise: Inklusion letzte Gesetzesänderung: 13.07.2010	Sachsen¹³ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: k.A. Zielgruppen: k.A. Umsetzungshinweise: k.A. letzte Gesetzesänderung: 19.07.2005
Bayern² Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: k.A. Zielgruppen: k.A. Umsetzungshinweise: k.A. letzte Gesetzesänderung: 23.07.2010	Hamburg⁶ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: k.A. Zielgruppen: k.A. Umsetzungshinweise: k.A. letzte Gesetzesänderung: 14.09.2010	Nordrhein-Westfalen¹⁰ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: IF exp. Zielgruppen: IK, SPF Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 01.07.2011	Sachsen-Anhalt¹⁴ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: IF exp. Zielgruppen: Gender Umsetzungshinweise: Heterogenität letzte Gesetzesänderung: 10.07.2010
Berlin³ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: k.A. Zielgruppen: k.A. Umsetzungshinweise: k.A. letzte Gesetzesänderung: 17.06.2012	Hessen⁷ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: k.A. Zielgruppen: SPF Umsetzungshinweise: Inklusion letzte Gesetzesänderung: 27.05.2013	Rheinland-Pfalz¹¹ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: IF exp. Zielgruppen: IK, SK, HB, SPF Umsetzungshinweise: Heterogenität letzte Gesetzesänderung: 28.09.2012	Schleswig-Holstein¹⁵ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: IF imp. Zielgruppen: SPF Umsetzungshinweise: SPF letzte Gesetzesänderung: 22.01.2008
Brandenburg⁴ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: IF exp. Zielgruppen: k.A. Umsetzungshinweise: Inklusion letzte Gesetzesänderung: 19.12.2012	Mecklenburg-VP.⁸ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: IF imp. Zielgruppen: SPF Umsetzungshinweise: SPF, Inklusion letzte Gesetzesänderung: 04.07.2011	Saarland¹² Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: k.A. Zielgruppen: k.A. Umsetzungshinweise: k.A. letzte Gesetzesänderung: 04.07.2007	Thüringen¹⁶ Lehrerbildungsgesetz Benennung IF: k.A. Zielgruppen: k.A. Umsetzungshinweise: k.A. letzte Gesetzesänderung: 12.03.2010

Legende:

Benennung IF Explizit Terminus Individuelle Förderung wird verwendet Implizit Synonyme Termini wie Individualisierung werden verwendet	Zielgruppe SPF Sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung ... HB Hochbegabung, (besondere) Begabungen ... Gender Aspekte einer gendergerechten Pädagogik IK Interkulturelle Aspekte, Mehrsprachigkeit ... SK Soziokulturelle Aspekte, Armut, Bildungsferne ... Heterogen. Heterogenität, Vielfalt allgemein ...	Umsetzungshinweise Siehe linke Seite Nennung einzelner pädagogischer Teildisziplinen wie sonderpädagogische Förderung	Letzte Änderung Wurden mehrere Gesetzesänderungen vorgenommen, ist nur das Datum der letzten Änderung angegeben
---	---	--	---

Tabelle 3: Individuelle Förderung in den LehrerInnenbildungsgesetzen der Bundesländer (Fischer, 2014, S. 105)

Empfehlungen für eine schulpädagogische inklusive LehrerInnenbildung

Zunächst stellt sich hier die grundlegende Frage, über welche Kompetenzen Lehrpersonen verfügen sollten, um für eine potenzialorientierte, schulpädagogisch-verankerte Arbeit in Inklusiven Settings gewappnet zu sein. Moser hat in einer Expertise für das BMBF (2013c) diesbezüglich ein kurzes Resümee gezogen:

„Daher sollte an die jüngere Lehrerkompetenzforschung im Bereich der Allgemeinen Didaktik angeschlossen werden, die hohe Leistungseffekte bezüglich ausgewählter Merkmale nachweisen kann: strukturierte Vermittlung von Informationen über Lernprozesse und Lernprodukte, Verständnisorientierung des Unterrichts, Nutzung offener Unterrichtsformen, Rückmeldungen über individuelle Lernprozesse, gemeinsame Bestimmung von Zielen und Kriterien zur Bewertung von Leistungen von Lehrkräften und Schüler/innen als aktive Gestalter/innen des Lehr-Lernprozesses (vgl. Maier 2010; Kleinknecht & Bohl 2010; Helmke 2009). Diese sind mit den aus der Integrationsforschung generierten Hypothesen bezüglich erfolgreichen Unterrichts zu verknüpfen, wie z.B. Leistungsdifferenzierung des Unterrichts, Kooperative Lernformen, systembezogene Diagnostik (vgl. Schuck 1999; Knauer 2008; Moser et al. 2011).“ (Moser, 2013c, S. 141)

Ergo: Die klassischen Kompetenzbereiche (wie in dieser Studie bezugnehmend auf Weinert) sollten mit inklusiven Inhalten überprüft, „gefüllt“ und angepasst werden. Dabei ist jedoch den Teacher Beliefs eine besondere Bedeutung beizumessen, da diese eine zentrale Steuerung hinsichtlich der grundlegenden Kompetenzbereiche übernehmen. Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen werden die LehrerInnenkompetenzen für Inklusive Bildung hier anlehnend an Fischer operationalisiert.

Heinrich, Urban und Werning, die in ihrer BMBF-Expertise zur inklusiven LehrerInnenbildung (2013) zwar die Kompetenzbereiche etwas anders operationalisieren, was aufgrund des dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnisses von Individueller Förderung als für die vorliegende Studie nicht vollständig passend erscheint, ordnen die Kompetenzen noch in einen größeren (systemischen) Kontext ein (Heinrich et al., 2013, S. 122) (Abb. 20):



Abbildung 20: Forschungsdesiderate im der Bereich der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung (Heinrich et al., 2013, S. 122)

Auf der Basis dieser Abbildung erscheint mit Rückbezug auf die Ausführungen dieses Kapitels folgende Empfehlung sinnvoll: Die kompetenzbasierte, inklusionsorientierte LehrerInnenbildung sollte sowohl (schulpädagogische) Grundlagen als auch diversitätsbezogene Spezialisierungen (z.B. bezogen auf besondere Begabungen, interkulturelle Aspekte, Erscheinungsformen sozialer Benachteiligung ... oder auch als eine gleichberechtigte und gleichwertige Facette neben den anderen Fragen sonderpädagogischer Förderung) beinhalten. Gleichzeitig sollte eine theoretisch fundierte, systemisch eng verbundene, reflexive Theorie-Praxis-Verzahnung realisiert werden, die phasenübergreifendes Lernen ermöglicht. Aufgrund der aufgeführten Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Beliefsysteme (Tabelle 2) könnte es zudem sinnvoll sein, dass beispielsweise nicht allgemein auf sonderpädagogische Förderung eingegangen wird, sondern vielmehr auf die Aspekte, die besondere Bedenken bei (angehenden) Lehrpersonen hervorrufen (v.a. sog. Verhaltensauffälligkeiten), vielfältig und verstehend (siehe Ausführungen zu Genderaspekten bei fachlicher Kompetenz innerhalb des Modells zur Adaptiven Lehrkompetenz; Abbildung 16) eingegangen wird. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass bei einer Fokussierung spezifischer Diversitätsfacetten genau diese in den Blickpunkt der Lehrpersonen geraten können. Konkret kann dies zur Folge haben, dass, wenn beispielsweise spezifische Fortbildungen zu dem Konstrukt Hyperaktivität angeboten und wahrgenommen werden, diese Fortbildungen nicht nur zur Sensibilisierung beitragen, sondern auch zu einer Zunahme der vermeintlich wahrgenommenen Hyperaktivität bei SchülerInnen (ohne Veränderung der Interaktionsmuster) beitragen können.

Als externes, provokantes organisatorisches Beispiel, das ggf. für den Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeit zunächst ungewöhnlich erscheinen mag, könnten die Lehr- und Lernformen innerhalb der musikalischen Ausbildung in Konservatorien (Richter, 1997; Schaal, 1958) fungieren, wobei in Inklusiver Bildung bekanntermaßen Fragen der sozialen Ungleichheit u.a. durch Armutslagen mit berücksichtigt werden. Daher scheint ggf. das Bild der Konservatorien, die in einigen Bereichen elitäre, segregierende Strukturen aufweisen, als semi-optimal. Da jedoch an dieser Stelle primär der Austausch zwischen Laien, NovizInnen und ExpertInnen im Fokus steht, könnten Erfahrungen hier genutzt werden. Laien, Novizen und Experten lernen an einem Ort gemeinsam, fügen unterschiedliche Verbindungen von Theorie und Praxis zusammen, da die theoretische Ausbildung nicht ohne praktische Anwendung (und umgekehrt) vollzogen werden kann. Eine (künstliche) Trennung zwischen den einzelnen Expertiseerwerbsstufen, wie sie beispielsweise in der LehrerInnenbildung vollzogen wird, erfolgt dort nicht in diesem Maß. Um nun nicht die differenzierten Ausführungen dieses Kapitels fälschlicherweise auf die Frage einer einphasigen LehrerInnenbildung künstlich herunterzubrechen, sei an dieser Stelle jedoch auf den Aspekt der Verbindung der verschiedenen Phasen der LehrerInnenbildung konkret verwiesen. Parallel zu der in dieser Arbeit vertretenen Forderung, dass es in inklusiven schulischen Settings neben den gemeinsamen Lernsituationen auch Phasen der äußeren Differenzierung geben sollte, kann dies auch auf eine kompetenzorientierte inklusive LehrerInnenbildung übertragen werden.

Ein Weg könnte sein, um bei dem Beispiel der musikalischen Ausbildung zu bleiben, Konservatorien zur inklusiven LehrerInnenbildung zu schaffen. An diesen gemeinsamen Lehr-Lern-Orten könnten Studierende, LehramtsanwärterInnen, Lehrpersonen, LehrerInnenbildnerInnen ... theoretisch fundiert, gemeinsam voneinander lernen und einander lehren. Als Orte würden Schulen auf dem Weg der Inklusion sich in besonderer Weise eignen. Offene Fragen, wie die Evidenzbasierung inklusiver Förderung, könnten multiperspektivisch unter Einbezug aller Systemebenen beleuchtet werden. Lehrpersonen würden die Chance einer theoretisch fundierten, jedoch praxisbezogenen LehrerInnenbildung erhalten. Und letztlich würden Studierende nicht mehr so häufig vor dem Dilemma einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen universitärer Lehre und schulpraktischen Erfahrungen stehen.

Spezielle Orte wie Universitäten, Zentren für schulpraktische LehrerInnenbildung/Studienseminare ..., die weiterhin notwendig sind, würden dadurch nicht in ihrer eigenständigen Existenz in Frage gestellt.

Jedoch könnten Schulen zu inklusiven Konservatorien werden, in denen SchülerInnen, (angehende) Lehrpersonen, LehrerInnenbildner etc. voneinander lernen und miteinander lehren und in denen Inklusive Bildung unter Berücksichtigung von Teacher Beliefs, die sich in und mit Erfahrungen verändern können, weiterentwickelnd erfahrbar wird. Ein bekanntes Beispiel zur Verzahnung von universitärem Forschen, Lehren und Lernen sowie schulischer Praxis ist die Laborschule Bielefeld (u.a. Hentig, 2007).

Auch wenn nun, wie zu erwarten ist, nicht flächendeckend inklusive Konservatorien, Universitäts- oder Laborschulen geschaffen werden, bieten gerade innovative Praxisphasenformate eine gelungene Chance, um in diesem Sinne Inklusive Bildung und potenzialorientierte LehrerInnenbildung gewinnbringend, reflexiv miteinander zu verbinden (Veber, 2011).

2.3. Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung

„Die Fort- und Weiterbildung von Lehrenden hat sich in den letzten Jahren gewandelt. Zentrale Aspekte sind aktuell die Bedarfs-, Praxis- und Nachhaltigkeitsorientierung. Dabei sind zwei Voraussetzungen wesentlich. Zum einen muss Fort- und Weiterbildung noch stärker eine diagnostische Funktion wahrnehmen. Um bedarfsgerechte Angebote zu offerieren, müssen Vorwissen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Motivationen der potentiellen Teilnehmenden ermittelt werden. Sie stellen den Ausgangspunkt für die Planung von Fort- und Weiterbildung dar und die Lernanlässe müssen an diese anknüpfen. Zum anderen muss die Nachhaltigkeit stärker in den Blick genommen werden. Wie gelingt es, vom Wissen zum Handeln [...] zu kommen[,] den Transfer von Theorie in die Praxis zu vollziehen, das Gelernte in schulisches Handeln umzusetzen? Dabei spielt die Praxisorientierung in Fort- und Weiterbildung eine entscheidende Rolle.“ (S. G. Huber, 2009, S. 457)

Aber nicht nur die dritte Phase der LehrerInnenbildung ist derzeit einem Wandel unterworfen, auf den im Rahmen der Gesamtmaßnahme versucht wird, proaktiv einzugehen. Die beiden formulierten Anforderungen können auch direkt auf die universitäre Phase übertragen werden. Die Gesamtmaßnahme „Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung“, die in der Arbeitseinheit von Prof. Christian Fischer an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster konzipiert, in Teilprojekten realisiert und evaluiert wird, geht auf diese Anforderungen ein und wird im Folgenden vorgestellt. Da PinI zum Erhebungszeitraum reflexiv mit den weiteren Teilprojekten in Verbindung stand und auch eine Rahmung darstellte, ist hier die Vorstellung der Gesamtmaßnahme notwendig.

Zunächst werden die Rahmenbedingungen sowie die konzeptionell verankerten Systemebenen dargestellt, um daran anschließend die didaktischen Grundprinzipien der Gesamtmaßnahme zu skizzieren. Abschließend wird ein kurzer Überblick über die vier Teilprojekte gegeben, auf die im weiteren Verlauf immer wieder eingegangen und verwiesen wird.

2.3.1. Rahmenbedingungen – Ausgangslage – Konzeption

Die Gesamtmaßnahme bestand zum Erhebungszeitraum aus vier Teilprojekten der Lehreraus- und -weiterbildung: Forder-Förder-Projekt – FFP, ECHA-Diplom, Praxisphasen in Inklusion – PinI, Experte Individuelle Förderung. Das Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt – FFP und das ECHA-Diplom haben den inhaltlichen Schwerpunkt der Individuellen Begabungsförderung; PinI und der Experte Individuelle Förderung richten den Fokus auf Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung (Veber & Fischer, 2013) (Abb. 21):

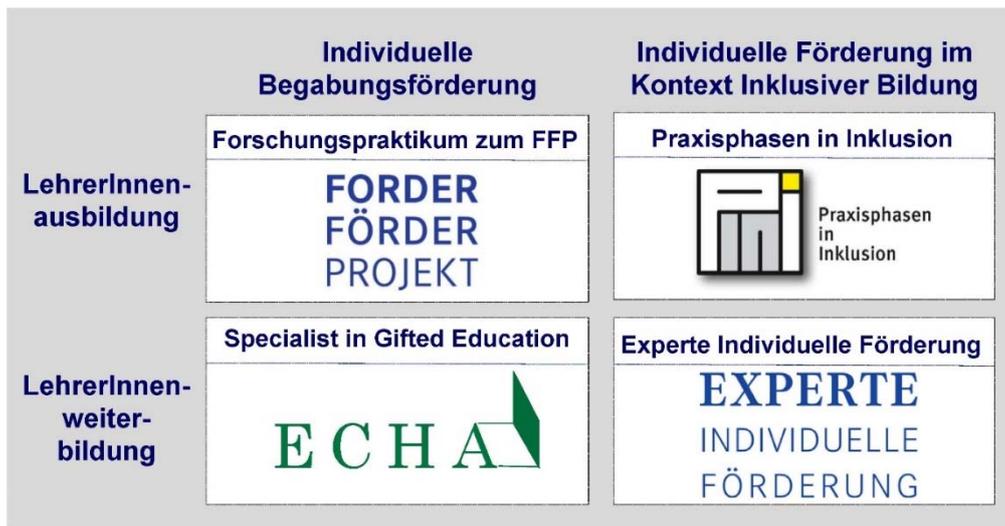


Abbildung 21: Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung (Veber & Fischer, 2013)

Während das FFP und das ECHA-Diplom ihren Ursprung in der Individuellen Begabungsförderung haben, ist Inklusiv Förderung die Basis von PinI (in Teilen) und dem Experten Individuelle Förderung. Das FFP und PinI sind (primär) Maßnahmen der ersten und das ECHA-Diplom und der Experte Individuelle Förderung Maßnahmen der dritten Phase der LehrerInnenbildung. Die Grenzen, was im Folgenden noch deutlich werden wird, sind jedoch nicht eindeutig, da beispielsweise im Rahmen des FFP auch Fortbildungen für Lehrpersonen realisiert werden.

- *Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt*: Im Rahmen des FFP-Forschungspraktikums begleiten Studierende ein halbes Jahr durchgehend potenziell „begabte“ SchülerInnen bei der Erstellung einer Expertenarbeit sowie eines Expertenvortrags zu einem selbst gewählten Thema. Hier „werden Lehramtsstudierende in universitären Seminarformaten zum selbstregulierten (Wagner, 2014) forschenden Lernen auf ihre Rolle als Lernberater im Projekt vorbereitet und dann in den damit gekoppelten schulischen Praxisphasen zum Forder-Förder-Projekt begleitet.“ (Fischer, 2013b, S. 287) Das Projekt besteht aus sechs Phasen (Förderdiagnostik, Themenwahl, Informationssuche, Projektdokumentation, Projektpräsentation, Projektevaluation) und wird seit 2002 in Schulen in Münster umgesetzt und evaluiert (Bayer, 2009; Fischer, 2006). Zum Erhebungszeitraum waren drei Projektformen etabliert (Veber, Rott & Fischer, 2013, S. 194): das Drehtürmodell, das FFP im Regelunterricht sowie das FFP-Advanced (Rott, 2011).

Aktuelle und weitere Informationen zum Forder-Förder-Projekt und auch den FFP-Fortbildungen sind online zu finden: <http://www.icbf.de/arbeitschwerpunkte/begabtenfoerderung/forder-foerder-projekt>.

- *Experte Individuelle Förderung* (Fischer, 2010b): Dieses Zertifikatsangebot richtet sich an Lehrpersonen aller Schulformen, die an Schulen in NRW tätig sind. Die TeilnehmerInnen erhalten hier die Möglichkeit, grundlegende Kompetenzen zur Individuellen Förderung in Theorie und Praxis zu erwerben bzw. auszubauen. Das Weiterbildungsangebot besteht aus vier Modulen (Kommunikative/Implementative Kompetenzen; Diagnostische/Fachliche Kompetenzen; Didaktische/Fachliche Kompetenzen; Best-Practice: Diagnostik/Didaktik/Kommunikation).

„Ausgehend von den individuellen Qualifizierungsbedarfen der Lehrpersonen werden im dialogischen Prozess von Lehrenden und Lernenden fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen optimiert und bezogen auf die Nachhaltigkeit der Qualifizierungseffekte in die strukturelle Schulentwicklung integriert (Lipowski, 2010).“ (Fischer, 2013b, S. 288)

Aktuelle weitere Informationen zum Zertifikatskurs „Experte Individuelle Förderung“, der vom Landeskompentenzentrum für Individuelle Förderung (LIF NRW) entwickelt wurde und evaluiert wird, sind online verfügbar: <http://www.lif-nrw.de/qualifizierung/fort-und-weiterbildungen/experte-individuelle-foerderung>.

- *ECHA-Diplom* – Weiterbildungsdiplom zum „Specialist in Gifted Education“ des European Council for High Ability (ECHA) (Fischer, 2010a); (Fischer, Veber et al., 2013, S. 26-27): Ziel dieser Maßnahme ist es, die TeilnehmerInnen im Theorie-Praxis-Transfer darin zu unterstützen, ihre Möglichkeiten der individuellen Begabungs- und Begabtenförderung in ihrem Berufsalltag zu erweitern. Dieses postgraduale Angebot, das aus fünf Modulen (Theoretische Kompetenz, Diagnostische Kompetenz, Didaktische Kompetenz, Kommunikative Kompetenz, Implementative Kompetenz) besteht, richtet sich an Lehrpersonen und weitere PädagogInnen mit beruflicher Praxiserfahrung.

Aktuelle weitere Informationen zum ECHA-Diplom am Standort Münster, das vom Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF) durchgeführt wird, sind online zu finden: <http://www.icbf.de/arbeitsschwerpunkte/aus-und-weiterbildung/echa-diplom>.

- Praxisphasen in Inklusion: Mit PinI wird ein universitäres Praxisphasenangebot realisiert, in dem angehende Regelschullehrpersonen im Forschenden Lernen mit dem Index für Inklusion theoretisch reflektierte Praxisphasen an Schulen auf dem Weg zur Inklusion absolvieren können. Es wird den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, an PinI-Kooperationsschulen in enger Zusammenarbeit zwischen Universität und Praktikumsschule Erfahrungen mit schulischer Inklusion zu sammeln. Detailliert wird PinI im folgenden Kapitel (Kapitel 3) vorgestellt.

„Mit der Gesamtmaßnahme *Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch individuelle Schülerförderung* wird ein Konzept umgesetzt, das die Heterogenität der Schülerschaft, der Studierenden sowie der Lehrpersonen und der Schule als System fokussiert. Heterogenität als „*schulpädagogischer Dauerbrenner*“ (Trautmann/Wischer 2011, 17) wird dabei nicht als gegeben verstanden, sondern [...] im Diskurs von Schule und Unterricht hergestellt.“ (Veber et al., 2013, S. 191)

Dieser Dauerbrenner, gerade im Kontext Inklusiver Bildung hochschuldidaktisch zu begegnen, bedarf im Sinne Wahls des Verständnisses des Pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2002), auf den später noch detailliert eingegangen wird, einer Adaptation der SchülerInnenförderung auf die LehrerInnenbildung. Daher ist ein Leitmotiv der Gesamtmaßnahme Folgendes: Eine individuelle SchülerInnenförderung bedarf einer individuellen LehrerInnenförderung – und umgekehrt. Hier wird die Notwendigkeit der Verbindung von Reflexivität und Haltung in Bezug auf eine Theorie-Praxis-Brücke deutlich.

Wenn Individuelle Förderung, wie hier in Fischers Verständnis (Fischer, 2013b), auf LehrerInnenbildung übertragen wird, sollte auf die inter- sowie intraindividuellen Diversitätsebenen innerhalb der Gruppe der (angehenden) Lehrpersonen (u.a. die Berufswahl- und Fächerwahlentscheidungen der Studierenden: Gottschlich & Puderbach, 2013) potenzialorientiert im Rahmen dieser bildungswissenschaftlichen Maßnahme eingegangen werden. Es wird somit erneut deutlich, dass, wie mit Frey aufgezeigt wurde, kompetentes Handeln kontextualisiert (mittels Teacher Beliefs) fokussiert werden sollte.

„Zu den potenziell relevanten *personenbezogenen Voraussetzungen*, die berufliches Lernen beeinflussen, zählen kognitive, volitionale, persönlichkeitsbezogene, familiäre und motivationale Voraussetzungen der Weiterbildungsteilnehmer. Kognitive Voraussetzungen umfassen u.a. die bestehenden Überzeugungen sowie die existierenden Konzepte und das fachdidaktische und pädagogische Wissen der Lehrer. Die Ausdauer, die Hartnäckigkeit und die Gewissenhaftigkeit, mit der Lehrer ihre Weiterbildung betreiben, stellen wichtige volitionale und persönlichkeitsbezogene Voraussetzungen dar. Auch familiäre Bedingungen in Form von Unterstützung und Entlastung dürften einen erheblichen Einfluss auf den Weiterbildungsprozess haben. Zu den wichtigsten personenbezogenen Einflussfaktoren für berufliches Lernen zählen die motivationalen Voraussetzungen von Weiterbildungsteilnehmern.“ (Lipowsky, 2011, S. 399)

Dies hat zur Folge, dass hier bereits in der Konzeption versucht wird, die (angehenden) Lehrpersonen darin zu unterstützen, aufbauend auf einem dynamischen Begabungsverständnis (Fischer, 2012b) ihre individuellen Potenziale in hohe Performanz zu transformieren:

„Wenn im Sinne von Kompetenzorientierung die Ausbildung stärker von den Handlungsanforderungen des späteren Unterrichts her strukturiert ist, liegt es nahe, dass zunächst die Handlungssicherheit für die Bewältigung von Praxis hergestellt werden muss und der argumentativ abwägende, verschiedene Optionen problematisierende akademische Habitus bei diesem Bemühen, Sicherheit zu erzeugen, möglicherweise wenig zielführend ist.“ (Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2013, S. 148)

Beispielsweise erhalten die TeilnehmerInnen von PinI (siehe Kapitel 3) die Chance, gemäß ihrer fachlichen oder sonstigen Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb der PinI-Praxisphase eingesetzt zu werden, um so aufbauend auf der wahrgenommenen Sicherheit ihrer individuellen Domäne neue Kompetenzen zu erwerben bzw. vorhandene Kompetenzen auszubauen. Dies bedarf jedoch parallel zur individuellen Förderung von SchülerInnen u.a. einer umfassenden pädagogischen Diagnostik, in der z.B. die Vorerfahrungen, (weitere) Potenziale und Erwartungen der Studierenden erhoben werden.

Da die Diversität (in dieser Studie) im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses als Konstruktionsprozess verstanden wird, können die TeilnehmerInnen aller Teilprojekte auf der Basis individueller Entwicklungsvorhaben, die jeweils in der schulischen Praxis konkret verortet sind, in kommunikativen Prozessen konkreten Einfluss auf die bzw. ihre schulische Praxis und ihre pädagogische Haltung (siehe Kap. 2.2.2) nehmen. Der schulischen Verankerung steht die meist anzutreffende Kurzfristigkeit vieler universitärer Praxisphasen gegenüber, da beispielsweise im Rahmen von PinI die Studierenden i.d.R. als Teammitglieder über ein Schulhalbjahr fest eingebunden sind. Da jedoch die reine Quantität von Praxisphasen die Effektivität nicht steigert, ist eine stetige Begleitung durch die universitäre Seite (nicht nur bei PinI) konzeptionell verankert. Die Begründung hierfür liefern nicht zuletzt Forschungsergebnisse zum Praxissemester:

„Die Befunde [...] lassen jedoch vermuten, dass die reine Menge an Erfahrungen, die Studierende im Praktikum sammeln, ihre subjektiven Einschätzungen nicht maßgeblich beeinflussen. [...] Weiterführende Analysen zur Lernbegleitung im Rahmen eines Praxissemesters [...] verweisen hierbei insbesondere auf den Mehrwert systematischer Angebote der Lernbegleitung, in denen die praktischen Erfahrungen in kontinuierlich angebotenen Begleitveranstaltungen zum Praktikum thematisiert und wissensbasiert reflektiert werden“ (Gröschner & Müller, 2013, S. 128)

Ein weiterer konzeptionell entscheidender Aspekt ist das Verständnis hinsichtlich der Wirkungskette von LehrerInnenbildung, dessen einzelne Bestandteile in dieser Gesamtmaßnahme als reflexiv miteinander verbunden betrachtet und genutzt werden. Wie bereits weiter oben aufgeführt, wird diese Wirkungskette als (nicht vollständiger) Beschreibungsrahmen betrachtet, der aber einen Ausgangspunkt für weitere konzeptionelle Orientierungen bietet. Jedoch soll an dieser Stelle die grundsätzliche Notwendigkeit von LehrerInnenbildung nicht in Frage gestellt werden – ganz im Gegenteil:

„Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichtests und die damit verbundene Diskussion über Qualität von Unterricht haben den Fokus einmal mehr auf die Lehrkräfte gelenkt. Mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen bestimmen sie die Qualität ihres Unterrichts mit. Als Experten für die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen zeigen sie professionelles Handeln und verfügen über Wissen, mit welchem ihre Berufsgruppe adäquat Problemlösung betreibt.“ (Mammes & Schaper, 2012, S. 255)

Die Praxiserfahrung von Studierenden hat neben der Handlungskompetenzebene beispielsweise direkte, wechselseitige Auswirkungen auf die Lernprozesse sowie die Lernergebnisse der SchülerInnen. Dies ist nur ein Beispiel; deutlicher wird dieses wechselseitige Bedingungsgefüge in der LehrerInnenweiterbildung, wobei die Merkmale wirksamer LehrerInnenfortbildung, die (in Nuancen) auch auf andere Phasen der LehrerInnenbildung übertragen werden können, berücksichtigt werden sollten (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 239-246):

- Die Dauer einer Fortbildung und die Zeit für die Fortbildung
- Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen LehrerInnenwissens und der Fokus auf die Lernprozesse der SchülerInnen
- Die Wirkungen eigenen Handelns erfahrbar machen
- Verschränkungen von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen
- Orientierung an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts
- Feedback an die Lehrpersonen
- Professionelle Lerngemeinschaften

Wenn diese Gütekriterien von Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden, ist ein entscheidender Aspekt die Verbindung zwischen den Lehr-Lern-Prozessen der Lehrpersonen sowie eben diesen der SchülerInnen. Gleiches ist auch auf angehende Lehrpersonen übertragbar (Abb. 22):

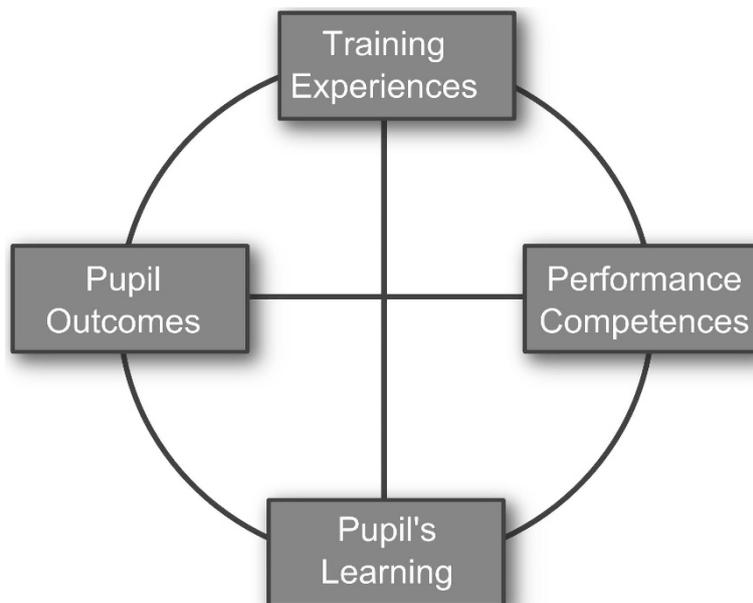


Abbildung 22: Reflexive Verbindung von Elementen innerhalb der Wirkungskette der LehrerInnenbildung

LehrerInnenbildung, Kompetentes Handeln, Lernen der SchülerInnen sowie die Leistung der SchülerInnen stehen im Wechselverhältnis zueinander bzw. sollten in diesem Verhältnis zueinander stehen. Die LehrerInnenbildung sollte konkrete Verknüpfungen zur schulischen Praxis bzw. zur Individuellen Förderung in schulischen Settings haben, die v.a. durch die vielfältigen Lernprozesse der SchülerInnen gekennzeichnet sind. Somit ist das Lernen der SchülerInnen mit dem der (angehenden) Lehrpersonen wechselseitig verbunden. Dieser vielschichtige Lehr-Lern-Prozess hat wiederum Folgen, die Leistung der SchülerInnen und die der LehrerInnen, ihr kompetentes Handeln. An dieser Stelle sei angemerkt, um die Anforderungen an (die Institutionen der) LehrerInnenbildung (und somit die hier vorgestellte Gesamtmaßnahme) nicht zu überfordern, dass der (erste) Fokus im Rahmen des Professionalisierungsprozesses auf die Seite der (angehenden) Lehrpersonen gerichtet sein sollte.

Obwohl die einzelnen Teilprojekte auch in ihrer Genese teilweise unterschiedliche Wurzeln haben und bis jetzt unterschiedlich lange Laufzeiten aufweisen können, ist ein letzter entscheidender verbindender Punkt, die phasenübergreifende Konzeptionierung (zur Begründung: Gröschner & Müller, 2013, S. 128-129), die sich aus der Wirksamkeitsforschungen zur LehrerInnenbildung ergibt:

„Insgesamt sprechen die Ergebnisse der Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen dafür, dass der Einbezug in Form von Wissenschaftlern und die Orientierung an evidenzbasierten Merkmalen lernwirksamen Unterrichts zentrale Bedingungen für das Lernen von Lehrpersonen zu sein scheinen [...]. Somit erscheint eine stärkere Kooperation von Experten aus der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung dringend geboten.“ (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 247)

Und diese ExpertInnen sind nicht nur die LehrerInnenbildnerInnen. Dies sind u.a. auch die SchülerInnen (vgl. Abb. 19: schülerzentrierte Teams), die (angehenden) Lehrpersonen, die jeweils einen wichtigen Baustein innerhalb ihres Systems Schule einnehmen. Die Forderung betrifft zudem nicht nur die dritte Phase der LehrerInnenbildung. Auch die erste und zweite Phase sind davon tangiert. Letztlich müssen regionale Verankerungen phasenübergreifend etabliert werden:

„Um die gerade im Lehramtsstudium bereits gegebene regionale Einbettung der Universitäten weiter zu optimieren, sind regionale Kooperationen mit Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung/Seminaren und Verbänden besonders im Kontext von Praxisphasen des Studiums und der Studierendenrekrutierung für Lehramtsstudiengänge auf- bzw. weiter auszubauen.“ (Drewek, 2013, S. 32)

Diese Forderung nach interdisziplinärer, ökosystemischer Einbindung wird in der Gesamtmaßnahme durch die Berücksichtigung der im Folgenden beschriebenen Systemebenen umgesetzt.

2.3.2. Beteiligte Systemebenen im ökosystemischen Kontext

Der konzeptionelle Aufbau der Gesamtmaßnahme ist durch vier miteinander reflexiv verbundene Systemebenen geprägt (Abb. 23): SchülerInnen und Schüler, Professionen im multiprofessionellen Team, Schule als System und Studierende. Die Ausführungen beziehen sich v.a. einerseits auf die Gesamtmaßnahme insgesamt und andererseits auf die hier relevanten Schwerpunkte (Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung sowie LehrerInnenbildung). Des Weiteren sind noch andere systemrelevante AkteurInnen (z.B. Schulaufsicht, kommunale Strukturen) beteiligt, die jedoch aufgrund der Schwerpunktsetzung dieser Studie hier nicht im Detail Berücksichtigung finden können. Hauptzielgruppe innerhalb der multiprofessionellen Teams in schulischen Settings sind Lehrpersonen aller Studiengänge. Aufgrund der Ausrichtung auf LehrerInnenbildung stehen daher weitere Professionen wie SchulsozialarbeiterInnen, die jedoch auch an Maßnahmen wie dem Experten Individuelle Förderung teilnehmen, nicht im Fokus.

Die SchülerInnen als zentraler, entscheidender Ausgangspunkt für LehrerInnenbildung sind, neben den einzelnen Professionen in multiprofessionellen Teams sowie den Studierenden, als Weg und Ziel der Gesamtmaßnahme verankert. Durch die Individuelle Förderung aller SchülerInnen wird die Professionalisierung der unterschiedlichen Lehrprofessionen (innerhalb der multiprofessionellen Teams) sowie der Studierenden ermöglicht. Neben diesen drei Systemebenen soll auch die jeweilige Schule als System verändert werden.

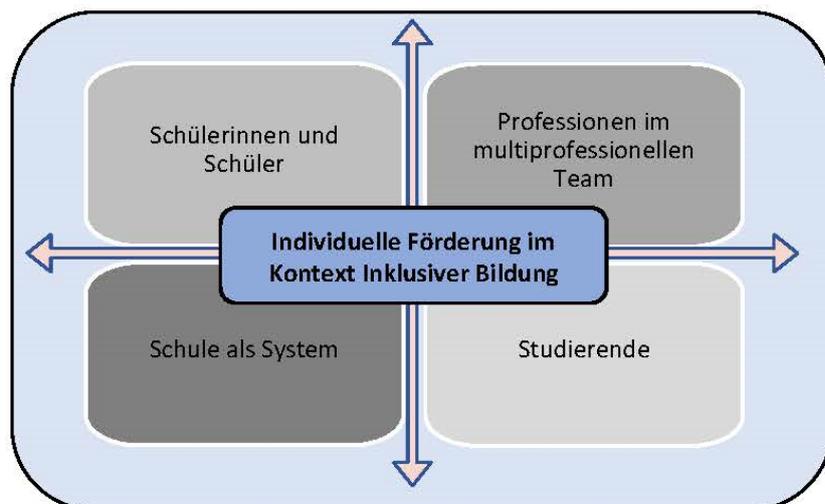


Abbildung 23: Systemebenen im Rahmen der Gesamtmaßnahme

Verdeutlicht werden kann diese Interdependenz innerhalb des Systems Schule bezogen auf inklusionorientierte Schulentwicklung anhand eines Schaubilds von Scheidt (Bausteine einer inklusiven Schule:

2010, S. 2) (Abb. 24): Die Systemebenen der Schulentwicklung (Rolff, 2010) mit ihren differentiellen Elementen sind (gerade) im Kontext Inklusiver Bildung in besonderem Maße vernetzt. So ist, wie oben bereits dargelegt, auf der Unterrichtsebene die Lernprozessdiagnostik die Grundlage für eine Individualisierung, die wiederum im Wechselverhältnis zum Gemeinsamen Lernen steht. Dieser Prozess ist (auf der Personalebene) u.a. nur durch Kooperation zu verwirklichen, wofür (auf der Organisationsebene) letztlich zeitliche und räumliche Strukturen bereitgestellt werden müssen.

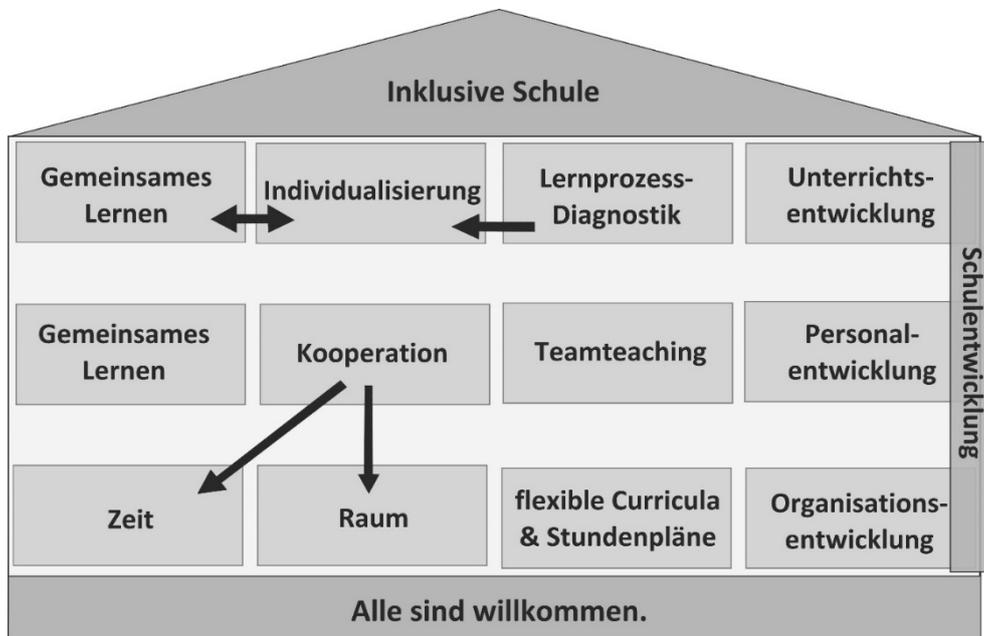


Abbildung 24: Elemente Inklusiver Schulentwicklung (Scheidt, 2010, S. 2)

Wenn zum Beispiel, wie innerhalb des Experten Individuelle Förderung, TeilnehmerInnen sich Entwicklungsvorhaben mit konkreten Aspekten der pädagogischen Diagnostik innerhalb ihres Systems Schule, das sich auf dem Weg zur Inklusion befindet, auseinandersetzen, um so Individualisierung mit dem Ziel eines Gemeinsamen Lernens zu erleichtern, hat dies auch, damit das Vorhaben in den Schulentwicklungsprozess implementiert wird, Auswirkungen auf andere Ebenen der Schulentwicklung. Lernprozessdiagnostik bedarf einer interdisziplinären Kooperation (Personalebene), die auf der Organisationsebene auch zeitlich und räumlich unterstützt werden muss.

Beispielsweise haben sich innerhalb des dritten Durchgangs des Experten Individuelle Förderung (2012-2013) drei Kolleginnen eines Gymnasiums, das eine integrative Lerngruppe eingerichtet hat, mit Fragen der Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung auseinandergesetzt (Themen waren: „Der Raum als dritter Pädagoge“, „Englischunterricht in der integrativen Lerngruppe“ und „e-Learning mit Moodle“). Alle drei Themen waren mit der Steuergruppe der Schule abgestimmt, wurden als zentrale Entwicklungsaufgaben in enger Abstimmung mit dem Kollegium sowie mit Beauftragung seitens der Schulleitung durchgeführt und im Rahmen der Abschlussarbeiten bzw. der -präsentation theoretisch fundiert evaluiert. So wurde im Rahmen des Englisch-Projekts untersucht, ob, wie und in welchem Rahmen das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand innerhalb des Englisch-Unterrichts umgesetzt werden kann, um so auch fachübergreifende Hinweise zu der für das gesamte Kollegium neuen Herausforderung Inklusion an ihrem konkreten Gymnasium zu erhalten. Dieses Vorhaben hat alle drei Ebenen der Schulentwicklung tangiert; u.a. die Kooperation im multiprofessionellen Team sowie die Flexibilisierung der curricularen Bedingungen im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten. Parallel zu der Teilnahme der drei Gymnasiallehrerinnen am Expertenkurs haben PinI-TeilnehmerInnen die Arbeit in der integrativen Lerngruppe unterstützt. Ein Student hat in seiner Entwicklungsaufgabe im Rahmen seines

Forschenden Lernens einen Teilaspekt des Englisch-Projekts untersucht und so in Kooperation zur Weiterentwicklung der Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung an dieser Schule beigetragen.

Nun mag dieses Zwischenfazit sehr weit gefasst erscheinen: Wenn jedoch Inklusive Bildung als Prozess bzw. Inklusion als Weg und Ziel verstanden wird, ist in diesem Beispiel im Sinne Wischers „eine Strategie der kleinen Schritte, bei denen besonders auch die eigenen Kompetenzen sowie die der Lerngruppe, aber auch die schulspezifischen Bedingungen berücksichtigt werden“ (2008, S. 721), umgesetzt worden: Der Studierende und die Gymnasiallehrerin hatten die Möglichkeit, ihre Kompetenzen zu erweitern, indem sie die Förderbedingungen für alle SchülerInnen und gleichzeitig ihr konkretes System Schule weiterentwickelten.

2.3.3. Didaktische Grundprinzipien

Die Gesamtmaßnahme basiert hochschuldidaktisch auf drei Grundprinzipien (Fischer, 2010b), die sich in Maßnahmen der LehrerInnenbildung bewährt haben und entsprechend der konkreten Anforderungen und Rahmenbedingungen der vier Teilprojekte jeweils adaptiert werden: das Dialogische Prinzip, das Persönliche Entwicklungsportfolio sowie der Pädagogische Doppeldecker. Im Folgenden werden diese Prinzipien erläutert. Die Darstellung der konkreten Adaption auf bzw. im Rahmen von PinI erfolgt im dritten Kapitel.

2.3.3.1. Dialogisches Prinzip

Der barrierefreie Austausch zwischen allen Teilnehmenden ist die Grundidee des Dialogischen Prinzips, das eine konstruktive Offenheit zwischen allen Ebenen ermöglicht und Rückmeldungen nach dem Top-Down-Prinzip umgehen soll (Veber et al., 2013, S. 192). Dies ist sicherlich ein hehrer Anspruch. Dieser Anspruch, der Dialog über Barrieren hinweg, ist für PinI von besonderer Bedeutung, da Inklusive Bildung als konstituierendes Merkmal die Forderung nach Abbau von Barrieren hat. In der Maßnahme wird anlehnd an Buber (2006), mit dem der Dialog als grundsätzliches Prinzip der Erziehung zumeist verknüpft wird (Kaminska, 2010, S. 19), versucht, Kommunikationsprozesse und Wirklichkeitskonstruktionen dialogisch konzeptionell zu verankern, um so auf der didaktischen Ebene aufbauend auf den vorangegangenen Ausführungen zur LehrerInnenbildung Dialogisches Lernen (Ruf, 2008a, 2008b) zu rahmen und im letzten Schritt in den einzelnen Teilprojekten methodisch umzusetzen. Die methodische Umsetzung dieses Prinzips auf der Ebene der Teilprojekte wird im Rahmen der Vorstellungen dieser vorgenommen.

Bubers Dialogisches Prinzip:

Bezogen auf Bubers Verständnis (Iu, 2007, S. 19) von Wirklichkeit, dessen „Prozess nicht nach einer objektiven Wahrheit, sondern nach einer dynamischen Wahrheit, die in der Bindung an das Wahrsein eines Mitmenschen steht“ (Iu, 2007, S. 17), gestrebt wird, ist es auf konzeptioneller Ebene der Gesamtmaßnahme entscheidend. Anstatt auf vermeintlich einfache, rezeptartige Lösungen zur Umsetzung von Individueller Förderung im Kontext Inklusiver Bildung durch die LehrerInnenbildnerIn zu setzen, sp undogmatisch rahmend ein theoretisch fundierter, reflektierter Kompetenzerwerbsprozess in Kommunikation ermöglicht werden:

„Die anthropologische Prämisse Bubers, jeder Mensch ist einzigartig, liefert gleichsam die Begründung für das Neutralitätskonzept des Einzelnen bei seiner eigenen Wegfindung: Er darf keinen anderen einfach imitieren, sondern muss zu seiner eigenen Lebenskonzeption und Lebensführung kommen.“ (Meilhammer, 2005, S. 162)

Daran anschließend ist für Inklusive Bildung, bei der „es um den Aufbau und die Gestaltung einer dialogischen Beziehungskultur“ (Wetzels, 2014, S. 91) geht, aber auch für inklusionssensible LehrerInnenbildung zu folgern, dass es eben keine „baukastenhaften“ Muster zur Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Situationen geben sollte bzw. kann. Dabei kommt den LehrerInnenbildnerInnen, parallel zu einer veränderten LehrerInnenrolle im Rahmen einer Öffnung von Unterricht, im Verhältnis zu den (angehenden) Lehrpersonen eine besondere, neue Bedeutung bzw. Rolle zu, da nicht auf „fertige Rezepte“ zurückgegriffen werden kann bzw. sollte:

„Der Erzieher hat lediglich das Wissen, die Werte und Normen zu vermitteln. Er hilft dem Zögling, eigene Verantwortung zu tragen, damit der Zögling die Wirklichkeit des Wissens im erzieherischen Verhältnis erkennt und eine eigene Stellung zu den geltenden Werten und Normen einnehmen kann. Der Zögling ist in diesem Sinne zur Übernahme eigener Verantwortung zu erziehen.“ (Lu, 2007, S. 21)

In der gemeinsamen Arbeit erhalten die LehrerInnenbildnerInnen sowie die (angehenden) Lehrpersonen die Chance, im Austausch miteinander ihre unterschiedlichen Expertisen und Wirklichkeitskonstruktionen einzubringen, voneinander zu lernen und neue Erkenntnisse (gemeinsam, im Austausch) zu erlangen:

„Die Bewältigung der Andersheit durch die Herstellung wahrer Gemeinschaft in der Bildung setzt aber ein Weiteres voraus: die Erfahrung einer Situation von der Gegenseite aus. [...] Buber greift dieses Moment auf, spitzt es noch zu, radikalisiert es. Die situationsbezogene Interpretation von Normen kann gemäß Buber nur gelingen, wenn die Situation so gut wie möglich erfasst wird, nicht nur vom eigenen Standpunkt bzw. der eigenen Weltanschauung aus, sondern auch von der anderen Seite, von der anderen Weltanschauung, vom Anderen her. [...] Alle Weisheiten der Zeiten, so Buber – und ergänzt werden kann: jedes wahrhafte Bildungstreben – hat zum Ausgangspunkt die Erkenntnis der Zweiheit der Welt und zum Ziel, diese Zweiheit zu überwinden, „ihre Spannung zu bewältigen, ihre Zweiheit zu überbrücken.“ (Meilhammer, 2005, S. 176)

Bezogen auf Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung, die für die Lehrpersonen aktuell eine große Herausforderung darstellt (Boer, 2014b, S. 138; Greiten, 2014b, S. 107), bedeutet dies – zugegebenermaßen plakativ artikuliert –, dass die (eher) akademisch geprägt arbeitenden LehrerInnenbildnerInnen zwar auf der Makroebene Konzepte, Forschungsergebnisse, Modelle etc. zur Umsetzung schulischer Inklusion kennen. Ihnen fehlt jedoch (zumeist) der konkrete Bezug zur schulischen Praxis, der wiederum durch die Lehrpersonen eingebracht wird. So kann innerhalb eines Umbruchsprozesses, der zweifelsohne bei der inklusiven Umgestaltung des Bildungssystems zu konstatieren ist, der barrierefreie Austausch, der beispielsweise im Experten für Individuelle Förderung u.a. konkret durch Interventionsgruppenarbeit realisiert wird, positiv genutzt werden. „Deshalb ist es konsequent, wenn Buber sagt: „Die Krisis ist die Chance der Erwachsenenbildung.“ (Meilhammer, 2005, S. 173-174)

Das Dialogische Lernmodell:

„Das Dialogische Lernmodell versteht die Suche nach der Passung von Angebot und Nutzung als Aufgabe, die Lehrende und Lernende nur bewältigen können, wenn sie als Gesprächspartner mit unterschiedlichem Wissen und unterschiedlichen Erfahrungen kooperieren.“ (Ruf, 2008b, S. 246)

Ein Axiom dieses potenzialorientiertes Lernmodells (Ruf, 2008a, S. 19) ist die Rückkopplung des Angebots (hier: im Rahmen der einzelnen Projekte) an die Nutzung (hier: durch die (angehenden) Lehrpersonen), indem die Kommunikationswege – im Sinne von Bubers konzeptionellem Rahmen – reflexiv zwischen Lehrenden und Lernenden verlaufen (Ruf, 2008a, S. 20):

„Konstituierend ist der regelmäßige Wechsel der Gesprächsrollen – der Rolle des Sprechers, des Zuhörers und des außenstehenden Beobachters – und der damit verbundene Wechsel der Perspektiven – der Perspektive des Ich, die man einnimmt, um eigene Intentionen, Erkenntnisse und Erfahrungen anderen verständlich zu machen, der Perspektive des Du, die man einnimmt, um andere zu verstehen und sich mit ihnen zu verständigen, und die Perspektive des Wir, die man einnimmt, um Bilanz zu ziehen, den Bestand der im Gespräch erarbeiteten Übereinstimmung zu sichern und über den reibungslosen Fortgang des Gesprächs zu wachen.“ (Ruf, 2008a, S. 19-20)

So werden parallel zu den Kommunikationsmustern die einzelnen Angebote innerhalb von Lehr-Lernsettings nicht nur von Seiten der LehrerInnen/bildnerInnen gestaltet (Ruf, 2008b, S. 244). Im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahmen bringen die teilnehmenden Lehrpersonen beispielsweise ihre konkreten Best-Practice-Beispiele aus der Praxis ein, um so das Dialogische Lernen zu bereichern bzw. erst zu ermöglichen.

Dieser mit Rollenwechseln verbundene, aber auch bereichernde Austausch ist mit zeitlichem Aufwand verbunden. Jedoch lässt sich parallel zur Diskussion um Öffnung von Unterricht dieses Gegenargument schnell entkräften:

„Das dialogische Vorgehen im Unterricht verschafft Einsichten in die Denkansätze und das Handlungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler, wie sie sonst schwerlich zu gewinnen sind. Dies geschieht freilich um den Preis einer zeitweiligen Verlangsamung des Unterrichts. Weil dialogisch erarbeitetes Wissen und Können aber langfristig und flexibel nutzbar ist und die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler nachhaltig erweitert, ist diese Verlangsamung nur eine Anfangshürde, die bald überwunden ist.“ (Ruf & Winter, 2012)

Nun kann sowohl von der konzeptionellen als auch der hochschuldidaktischen Ebene gefragt werden, warum der dialogische Fokus, bezogen beispielsweise auf PinI, für Inklusive Settings besonders geeignet erscheint. Inklusive Bildung als sozialkonstruktionistischer Prozess bedarf in der Adaption sowohl in der schulischen Umsetzung als auch in der LehrerInnenbildung eines affinen didaktischen Konzepts, das Wirklichkeitskonstruktionen in kommunikativen Prozessen anregt, um Transformationsprozesse proaktiv, mehrperspektivisch zu begleiten. Genau dies wird durch die dialogische Konzeptionierung sowie durch die hochschuldidaktische Aufbereitung begünstigt und ist eine zentrale Säule im Rahmen der Realisierung von PinI.

2.3.3.2. *Persönliches Entwicklungsportfolio*

„Wenn Portfolios als Entwicklungsinstrumente zur Weiterentwicklung der Professionalität von Lehrer/innen betrachtet werden, so werden damit offensichtlich solche Dynamiken angesprochen, d.h. die Erfahrungen, dass man sich bei der Arbeit mit Portfolios als Lehrer/in dem gar nicht entziehen kann, mehr über seine Schüler/innen und deren Lernen zu erfahren“. (Häcker, 2007b, S. 89)

Zunächst mag das Label „persönliches Entwicklungsportfolio“ überraschen bzw. verwundern, da Portfolio (zum Terminus Portfolio: Häcker, 2007b, S. 85) allgemein schon ein pädagogischer „Containerbegriff“ zu sein scheint. Zahlreiche Konzepte und Methoden beanspruchen diese Beschreibung (zur praxisbezogene Genese der Portfolioarbeit: Koch-Priewe, 2013, S. 43), wobei die theoretischen Fundamente, pädagogischen Einsatzorte, methodischen Aufbereitungen, Nutzung (zur Gestaltungs- und Funktionsdimension von Portfolios: Artmann et al., 2013, S. 136) etc. äußerst stark variieren. Winter (2013) hat in einer aktuellen Publikation eine Typisierung von Portfoliotypen innerhalb der Hochschulbildung vorgenommen; er unterscheidet folgendermaßen: Seminarportfolio, Veranstaltungsportfolio; Studienbegleitendes Portfolio; Prüfungsportfolio; Bewerbungs-/Zulassungsportfolio (admission sur dossier); Lehrportfolio für Dozierende.

Im Bereich der LehrerInnenbildung ist v.a. angesichts der Veränderung der Praxisphasen eine Modifizierung hin zu einer weiteren Verbreitung und schärferen Konzeptionalisierung festzustellen. So macht nicht zuletzt die rechtliche Festschreibung der Portfolioarbeit im Rahmen der LehrerInnenbildung in NRW eine grundsätzliche Klärung notwendig (Koch-Priewe, 2013, S. 42). Trotz aller Differenzen hinsichtlich der methodischen Aufbereitung und Benennung der eingesetzten Portfolios in den einzelnen Teilprojekten der Gesamtmaßnahme kann zusammenfassend zum grundlegenden Verständnis die folgende Definition dienen:

„Ein Portfolio ist die kriteriengeleitete individuelle Darstellung und schriftliche metakognitive Reflexion des Lernweges der Verfasserin/des Verfassers in Bezug auf eine professionsspezifische Frage bzw. Problemstellung anhand von ausgewählten und kommentierten Arbeitsergebnissen verschiedenster Art. Bei einem Lehrerbildungsportfolio ist die Reflexion des eigenen Lernweges besonders zu betonen. Zur Verdeutlichung der lernbiographischen Entwicklung sollte es ausgewählte Arbeitsergebnisse aus möglichst allen Phasen des Lernprozesses enthalten.“ (Kraler, 2013, S. 139)

Die äußere und innere Form von Portfolios kann im Allgemeinen (zur Unterteilung in einen inneren und einen äußeren Teil: Kricke & Reich, 2013, S. 17) und im Besonderen in dieser Maßnahme entsprechend der konkreten Rahmenbedingungen der Teilprojekte sehr variieren. Im Sinne einer reflexiven Praxis (zur individuellen und institutionell effektiven Gestaltung: Bräuer, 2007, S. 61) können mit Häcker Portfolios jedoch so beschrieben werden:

„Es geht um die Darstellung der eigenen Entwicklung, des eigenen Könnens bzw. der eigenen Leistungen, wobei die Entscheidung, was die Autor/in darüber von sich preisgibt, mehr oder weniger in ihrer Autonomie liegt. Damit verbunden wird ein Portfolio adressatenorientiert und zweckbezogen zusammengestellt, d.h., ein Portfolio wird aus einem ‚Container‘ vorhandener Dokumente heraus gleichsam für die Augen Dritter und zu einem bestimmten Zweck erstellt.“ (Häcker, 2007b, S. 86)

Mit Kricke und Reich kann der (idealtypische) Ablauf von Portfolioarbeit in vier Phasen unterteilt werden (Kricke & Reich, 2013, S. 17-18), die sich beispielsweise auch im PinI-Portfolio wiederfinden:

1. Sammeln
2. Auswählen
3. Reflektieren
4. Bilanzieren

Der Nutzen von Portfolioarbeit (in der LehrerInnenbildung) wird aufgrund der anzutreffenden Vielfalt meist auch sehr umfangreich beschrieben. Einen detaillierten Überblick über empirische Resultate zur Wirksamkeit der Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung findet sich u.a. bei Koch-Priewe (2013). Gläser-Zikuda ordnen beispielsweise die Chancen universitärer Portfolios langfristig in den gesamten Prozess der dreiphasigen LehrerInnenbildung ein (Gläser-Zikuda, 2014, S. 264). Dabei wird der Nutzen für eine reflexive Verbindung der Lehrenden und Lernenden (im Prozess der Wirklichkeitskonstruktion: Bolle & Denner, 2013, S. 75) deutlich (Häcker, 2007b, S. 88):

„Bezogen auf das Portfolio im Rahmen der Lehrerinnenbildung folgt daraus, dass auch das Unterrichten-Lernen als gemeinsame Sinnkonstruktion von Lernenden und Dozentinnen verstanden werden muss: Das Portfolio kann als eine Basis für derartige Aushandlungsprozesse nützlich sein, weil in ihm – anfänglich – in geronnener Form die Resultate individueller Aneignungsprozesse zu finden sind.“ (Koch-Priewe, 2013, S. 57)

Bezogen auf den Nutzen von Portfolioarbeit haben Hascher und Sonntagbauer drei Hauptargumente diesbezüglich beschrieben:

- „1. Portfolios unterstützen die „Neue Lernkultur“.
2. Portfolios übernehmen eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis.
3. Beim Einsatz von Portfolios müssen bestimmte Gelingensbedingungen berücksichtigt werden.“ (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 289)

Jedoch kann sich der beschriebene bzw. mögliche Gewinn für (eine dialogisch orientierte) LehrerInnenbildung sehr unterschiedlich zeigen. Portfolios können nicht als Selbstzweck zur Erreichung einer zukunftsorientierten LehrerInnenbildung dienen:

„So sehr die Arbeit mit Portfolios auch auf der Ebene von Einsichten Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen fördern kann, so wenig darf übersehen werden, dass Portfolioarbeit per se die grundständigen Funktionswidersprüche des Systems Schule nicht aufzulösen vermag. Sie macht diese mitunter eher noch deutlicher sichtbar. Das Portfolio kann gleichermaßen eine systemstabilisierende, wie eine reform-

orientierte Funktion erfüllen. Es kann sowohl eine andere Kultur des Umganges mit Lernen und Leistungen in der Schule begründen bzw. Voraussetzungen für ihre mögliche Veränderung schaffen, als auch lediglich die bestehenden Verhältnisse aushaltbar und fortsetzbar machen.“ (Häcker, 2007a, S. 82-83)

Zur Umsetzung sind Rahmenbedingungen erforderlich, die (in der Hochschullehre) berücksichtigt werden sollten (Bräuer, 2007, S. 46; Koch-Priewe, 2013, S. 51): Zunächst muss der hochschuldidaktische Rahmen angepasst werden. Die personellen Ressourcen müssen zur Verfügung gestellt werden. Die Einführung und die Durchführung müssen durchgehend begleitet und in die Hochschullehre direkt eingebunden werden.

2.3.3.3. *Pädagogischer Doppeldecker*

„Eine Besonderheit in der Bildungsarbeit ist die Doppelung von Lehr- und Lernprozessen. Manchmal ist das Medium gleichzeitig die Botschaft, d.h. in Kurs, Seminar oder Unterrichtsstunde geschieht genau das, worüber reflektiert wird. Es ist also aktuelles Anschauungsmaterial für das vorhanden, was inhaltlich besprochen wird. Geissler schlägt hierfür den Begriff „pädagogische Doppeldeckersituation“ vor. Er bezeichnet damit die Möglichkeit, „das, womit man sich inhaltlich beschäftigt, auch gleichzeitig zu erleben und wieder in die kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt einzubeziehen (auch „Prinzip der Selbstanwendung“ genannt)“ (Geissler, 1985, S.8.).“ (Wahl, 2006, S. 62)

Die hochschuldidaktische Rahmung für das Dialogische Prinzip und von Portfolioarbeit kann mithilfe des Pädagogischen Doppeldeckers erfolgen. Er erleichtert die Passung zwischen hochschuldidaktischer Arbeit und schulischer Praxis (Fischer, 2006). In der Gesamtmaßnahme hat der Pädagogische Doppeldecker konkret das Ziel, die (angehenden) Lehrpersonen auf ihre Aufgabe individuell vorzubereiten und ein Gelingen ihres Handelns zu erleichtern (Veber et al., 2013, S. 192). „Die Erfahrungen zeigen, dass der ‚pädagogische Doppeldecker‘ eine der wichtigsten praktischen Übungen ist, wenn es darum geht, einen Paradigmenwechsel in der Wahl von Lernumgebungen herbeizuführen“. (Wahl, 2002, S. 234-235)

Aufgrund des Wirkungskreislaufs der Elemente der LehrerInnenbildung ist es erforderlich, die SchülerInnenförderung sowie die LehrerInnenbildung auch methodisch zu vernetzen. Bereits in den Teilprojekten der LehrerInnenausbildung ist es aufgrund der Anlage der Teilprojekte erforderlich, dass die Studierenden in die Lage versetzt werden, die theoretischen Inhalte der universitären Lehre auch in der pädagogischen Praxis zum Einsatz zu bringen. Aber nicht nur der hier skizzierte Handlungsdruck aufgrund der Projektdurchführung macht dies erforderlich. So wird beispielsweise im Rahmen des PinI-Projekts pädagogische Beobachtung auf drei Ebenen erfahrbar gemacht: Die Studierenden eignen sich die theoretischen Grundlagen an, führen bereits im Seminarkontext mit Unterstützung (theoretisch und praktisch) Beobachtungen (untereinander) durch, werten diese aus und werden somit auch selbst „Objekt“ der Beobachtung. Alle drei Erfahrungsebenen werden jeweils persönlich sowie bezogen auf schulische inklusive Settings reflektiert. Abschließend werden diese theoretisch sowie persönlich bereichernden Lernergebnisse für die anstehende Praxisphase nutzbar gemacht, indem Leitlinien gemeinsam erarbeitet werden. Ebenso ermöglicht die Doppelung der Inhalte eine vertiefte Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten (Wahl, 2002, S. 235). Wahl argumentiert beispielsweise ausgehend von dem Ansatz ‚Lernen durch Lehren‘ für den Pädagogischen Doppeldecker: „Arrangements des ‚Lernens durch Lehren‘ [...] innerhalb einer problemorientierten Lernumgebung bedürfen wiederum zuerst des Erlebens im ‚pädagogischen Doppeldecker‘ und des vorauslaufenden Planungshandelns.“ (Wahl, 2002, S. 236) Aber nicht nur bei diesem Ansatz erscheint die doppelte Lehr-Lernsituation sinnvoll. Daher können hier mit Wahl die positiven Chancen herausgestellt werden:

„Eine besondere Bedeutung erhält der „pädagogische Doppeldecker“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Personen, die selbst vergleichbare Veranstaltungen leiten. [...] In der Lehrerbildung tätige Personen, vor allem jene an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, wehren sich zum Teil ganz energisch gegen den Anspruch, ihre Lehre müsse dem Doppeldecker-Prinzip genügen. Sie sehen ihre

Aufgabe in der Vermittlung und Reflexion wissenschaftlichen (pädagogischen, psychologischen, fachdidaktischen) Wissens. Dabei übersehen sie mehrere Dinge. Erstens schließt der pädagogische Doppeldecker wissenschaftliches Wissen nicht aus. [...] Zweitens vergeben sie die Chance, den Prozess des Verstehens zu verbessern. [...] Drittens verkennen sie, dass wissenschaftliches Wissen als solches nicht automatisch das Handeln der ihnen anvertrauten Lehramtsstudierenden verbessert.“ (Wahl, 2006, S. 66-67)

Der Rahmen für die drei Grundprinzipien ist das Forschende Lernen (Fichten, 2010, S. 141), das in den Teilprojekten unterschiedlich umgesetzt wird; im Rahmen der Vorstellung von PinI wird an einem Beispiel das Forschende Lernen in der Gesamtmaßnahme dargestellt. So wurde im Forder-Förder-Projekt-Advanced von David Rott eine Weiterentwicklung zum üblichen Forschenden Lernen vorgenommen, indem das Forschen der SchülerInnen mit dem Forschen der (angehenden) LehrerInnen konzeptionell verbunden wurde (Rott, 2011).

3. Praxisphasen in Inklusion – PinI

„Preparing teachers for inclusion requires teachers to gain both theoretical and practical knowledge.“ (Forlin, 2010, S. 649)

Im folgenden Kapitel wird das Projekt Praxisphasen in Inklusion – PinI vorgestellt, das genau die von Forlin geforderte Verbindung von Theorie und Praxis leisten will. Zunächst werden die theoretischen und empirischen Grundlagen sowie die organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen dargestellt, die zur Konzeption von PinI beigetragen haben und noch beitragen. Ein Schwerpunkt wird dabei die Vorstellung des Index für Inklusion, der die hochschuldidaktische Basis für PinI bildet, sein. Darauf aufbauend wird die Konzeption inklusive des Ablaufs beleuchtet mit einem abschließenden Blick auf den Status quo sowie die geplanten weiteren Entwicklungen.

3.1. Grundlagen

Für die Konzeption von PinI waren neben der Verortung in der Arbeitseinheit von Prof. Fischer und den theoretischen Grundlagen, die im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurden, sowie den konkreten Rahmenbedingungen in NRW im Allgemeinen und an der Westfälischen Wilhelms-Universität im Besonderen mehrere Einflüsse entscheidend: u.a. die Erfahrungen zur Verbindung von Forschendem Lernen in der inklusionsorientierten, jedoch sonderpädagogischen LehrerInnenbildung (u.a. aufgrund der institutionellen Verankerung in einem Department für Heilpädagogik und nicht direkt in der Schulpädagogik) in der Arbeitseinheit von Prof. Ziemann an der Universität zu Köln (Böing et al., 2014; Köpfer, 2011; Köpfer & Böing, 2014; Münch, 2011). Der aktuelle Stand zu dem Projektseminar „Inklusive Schulentwicklung in Köln – Forschendes Lernen im Kontext von Schulbegleitforschung“ ist auf der folgenden Homepage zu finden: <https://www.hf.uni-koeln.de/32894>. Einen weiteren Einfluss bildeten die Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung zur inklusionsorientierten LehrerInnenbildung (Veber, 2010b). Im Folgenden werden dazu die Ergebnisse dieser Erhebung sowie anschließend das Konzept aus der Arbeitseinheit Ziemann skizziert.

3.1.1 Empirische Grundlagen und externe Einflüsse

Diese Studie orientiert sich an dem Konzept der pädagogischen Alltagstheorien (Hierdeis & Hug, 1997). Dieses Konzept von Alltagstheorien, das in meiner o.g. Studie herangezogen wurde, ist affin zum Beliefs-Ansatz dieser vorliegenden Arbeit. Eine entscheidende Gemeinsamkeit für die nun folgenden Ausführungen sind die fokussierten stark habituell geprägten Einflüsse durch die Sozialisation (auch außerhalb der LehrerInnenbildung) auf den Professionalisierungsprozess. Dieser Studie lag ein sonderpä-

dagogisch fokussiertes, nicht umfassendes Inklusionsverständnis zugrunde, von dem ich mich mittlerweile gelöst habe bzw. versucht habe schrittweise zu lösen (siehe Kap. 2.1). Jedoch können die Ergebnisse dieser Untersuchung Hinweise für andere Settings bieten.

Empirisch basierte Vorüberlegungen

Ausgangspunkt der Studie war die häufig anzutreffende These, dass ein progressives, auf Vielfalt bedachtes, konstruktivistisches Menschenbild positiv mit einer pro-inklusive Haltung korreliert. Aus dieser These resultiert(e) die (starke) Fixierung auf eine (theorie-bezogene) Thematisierung von Inklusion innerhalb der sonderpädagogischen universitären Lehramtsausbildung. Kurzgefasst: Es wird mit dieser These davon ausgegangen, dass es wichtig ist, dass angehende SonderpädagogInnen über ein konstruktivistisches Behinderungsbild verfügen, das wiederum eine pro-inklusive Haltung begünstigen würde. Diese Annahme wurde in der Studie näher untersucht. Das forschungsleitende Anliegen dieser Studie war somit die Suche nach Einflussfaktoren auf eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung (Veber, 2010b, S. 7-10): Zunächst wurde nach Einflussgrößen auf Alltagstheorien von (angehenden) SonderpädagogInnen über Behinderung, Sonderbeschulung und Inklusion gesucht, um darauf aufbauend Ableitungen hinsichtlich einer für ein inklusives Schulsystem qualifizierenden Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen zu gewinnen. Methodisch wurde in zwei Schritten triangulativ (Flick, 2004) im Sinne eines Verallgemeinerungsmodells (Mayring, 2001) vorgegangen (Veber, 2010b, S. 76-99): Zunächst wurden mithilfe Problemzentrierter Interviews (PZI) (Witzel, 1985) von Studierenden und anschließend mittels einer Fragebogenerhebung von Studierenden sowie Lehrpersonen Alltagstheorien über die miteinander verbundenen Themenbereiche Behinderung, Sonderbeschulung und Inklusion erhoben. Die Ergebnisse wurden quantitativ ausgewertet: Die Ergebnisse der PZI's wurden aufgrund des Skalenniveaus bivariat, die der Fragebogenstudie wurden mithilfe einer Faktorenanalyse berechnet.

Die drei Schwerpunkte der Faktorenanalyse skizzieren die Ergebnisse der Studie: Alltagstheorien zur Sonderbeschulung, Alltagstheorien über mögliche Folgen Inklusiver Bildung sowie Alltagstheorien zur schulischen Realisierung von Inklusion. In der folgenden Abbildung werden die Einflüsse auf die drei Schwerpunkte (Alltagstheorien zum System Sonderschule, Alltagstheorien über mögliche Folgen der Integration-Inklusion, Alltagstheorien zur Organisation der schulischen Integration-Inklusion), welche auf acht Faktoren basieren, dargestellt (Veber, 2010b, S. 175) (Abb. 25). Es wird jeweils angeführt, um ein Wievielfaches die Sozialstatistischen Daten (wie die bisherige Berufstätigkeit bei Lehrpersonen oder das Studiensemester bei Studierenden) einen (rechnerisch) stärkeren Einfluss auf den jeweiligen Schwerpunkt ausüben.

Rechnerisch konnte so beispielsweise für den ersten Schwerpunkt (Organisation) ermittelt werden, dass die sozialstatistischen Einflüsse (Kontakt zu Menschen mit Behinderung, Alter, Ort und Dauer der Berufstätigkeit ...) neunmal stärkeren Einfluss als das individuell vertretene Behinderungsbild ausüben. Gleiches ist für die weiteren Schwerpunkte abzulesen. Es hat sich hier gezeigt, dass konstruktivistisch geprägte Behinderungsbilder nicht bzw. in vergleichbar geringem Umfang nur mit einer positiven Bewertung von Inklusiver Bildung korrelieren.

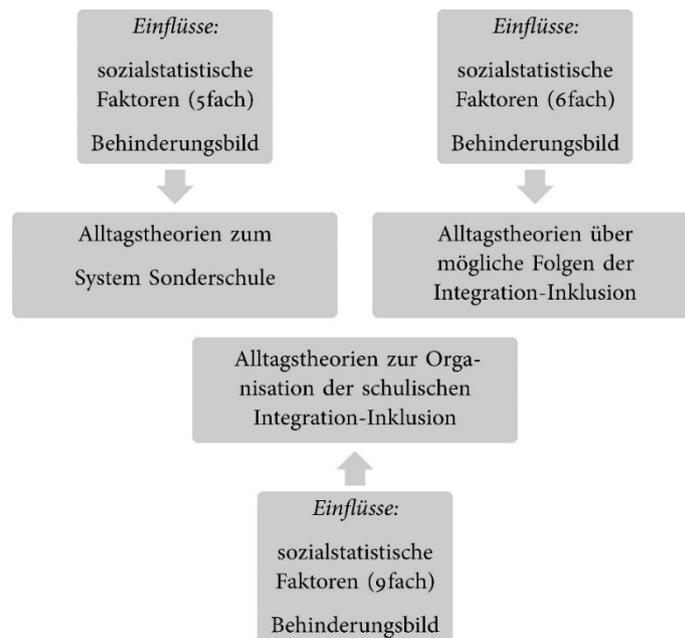


Abbildung 25: Einflussfaktoren auf Bewertungsmuster von Inklusiver Bildung (Veber, 2010b, S. 175)

Welche Konsequenzen für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung sind aus diesen Ergebnissen, die sich auch in älteren Studien immer wieder in vergleichbarer Form gezeigt haben (hierzu auch die Ergebnisse der Bonner Forschungsgruppe: u.a. Eberl, 2000), zu ziehen (Veber, 2010b, S. 180-187)? Auch wenn in dieser Studie der Fokus auf Behinderung gelegt wurde, können diese Ergebnisse m.E. auch für eine breiter orientierte inklusive LehrerInnenbildung hilfreich sein, da die Ergebnisse auf andere Diversitätsfacetten wie Gender, Interkulturalität ... übertragen werden können – und im Rahmen von PinI auch wurden. Da bezogen auf die sonderpädagogisch fokussierte Diversitätsfacette das vertretene Behinderungsbild zwar nicht den allumfassenden, jedoch einen deutlichen Einfluss ausübt, ist dieser Aspekt auch weiterhin zu berücksichtigen. Jedoch sollten die theoretisch fundierten Inhalte systematisch mit (habituellen) Erfahrungen (hier z.B. mit der Kontakthypothese) verbunden werden. Ein Ansatz dafür kann das Forschende Lernen in der ersten Phase der LehrerInnenbildung sein. Es bedarf demnach – reformpädagogisch artikuliert – einer ‚LehrerInnenbildung mit Kopf, Herz und Hand‘, einer LehrerInnenbildung, die das Wissen systematisch mit den praktischen Erfahrungen sowie der pädagogischen Haltung in Verbindung bringt, womit wiederum ein Bezug zu Frey (Abb. 17) deutlich wird.

Externes Beispiel zur inklusionsorientierten LehrerInnenbildung

Im semesterübergreifenden Theorie-Praxis-Seminar „Inklusive Schulentwicklung in Köln – Forschendes Lernen im Kontext von Schulbegleitforschung“ in der Arbeitseinheit von Prof.‘in Ziemer erhalten Studierende über zwei Semester einen detaillierten Einblick in die schulische Praxis Gemeinsamen Unterrichts in festen Kooperationschulen in Köln und reflektieren ihre Erfahrungen mittels des Forschenden Lernens (Köpfer, 2011, S. 139).

„Zentrale Intention des [...] Seminars für angehende LehrerInnen ist es von daher[, ...] die Möglichkeit der inklusiven Bildung, insbesondere von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, im Kölner Raum zu erforschen und zu erweitern, qualitativ angemessene Bedingungen zu beschreiben und zu stärken, die Weitergabe von Erfahrungen anzuregen. Daraus lässt sich für das Seminar eine zweifache Zielsetzung ableiten:

- Kooperative Lehrerbildung durch Situiertes und Forschendes Lernen
- Kooperation und Vernetzung in der Region Köln“ (Münch, 2011, S. 339-340)

Hier wird direkt eine oben bereits angedeutete Einschränkung deutlich: Das Seminar ist im Lehramt Sonderpädagogik (zu Schwierigkeiten der Einbeziehung von angehenden Regelschullehrpersonen: Köpfer, 2011) und nicht, wie PinI, institutionell in der Schulpädagogik verankert. Des Weiteren wird

sich, ggf. aufgrund der Professur von Prof.‘in Ziemer (Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung) sowie der modularen Verortung, auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung konzentriert. Der Ablauf findet sich in der modularisierten Übersicht wieder:

- „Baustein 1 – Diskurs[:] Theoretisches Grundlagenwissen/Humanwissenschaftliche Diskurse
- Baustein 2 – Reflektierte Praxis[:] Pädagogisch-didaktisches Wissen/Kompetenzen[,] Selbsterfahrung in offenen/selbstverantworteten Lehr-/Lernformen[,] Kooperation im Team
- Baustein 3 – Forschung[:] Innovationskompetenzen/Forschungskompetenzen“ (Münch, 2011, S. 341)

Die Studierenden übernehmen aus einer Erkundungsphase heraus Forschungsprojekte, die direkt der schulischen Praxis entspringen und dieser wiederum nutzen sollen. So sollen eine „Parallelität und Verschränkung von universitären und schulischen Lehr-/Lernsettings in einem aufgabenorientierten und herausfordernden Kontext“ (Münch, 2011, S. 340) erleichtert werden, ohne die jeweiligen institutionellen Grenzen zu missachten:

„Insgesamt betrachtet vertritt die Konzeption des Seminars weiterhin die Maxime, dass gelingende Lehrerbildung nur in Verbindung mit intensiver Praxiserfahrung stattfinden kann, ohne jedoch die Eigenständigkeit der relativ autarken Systeme Schule und Universität in Frage zu stellen.“ (Köpfer, 2011, S. 148)

Aufbauend auf den Kölner Erfahrungen konnten für PinI einige Hinweise übernommen werden. Diese sind kursorisch aufgelistet:

- Die Arbeit in festen Netzwerkstrukturen mit schulischen Partnern, wie sie in der Gesamtmaßnahme „Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung“ bereits seit Jahren umgesetzt wird.
- Forschendes Lernen als zentraler Baustein in der inklusionsorientierten LehrerInnenbildung.
- Forschendes Lernen, das Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Kooperationsschulen in Abstimmung aufgreift und bearbeitet.

Neben den Erfahrungen der Kölner KollegInnen hatte der Index für Inklusion, der nun vorgestellt wird, einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von PinI.

3.1.2 Index für Inklusion

Der Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003a, 2015), eines der bekanntesten Schulentwicklungsmanuale (zum Vergleich mit anderen Indizes: Wocken, 2014, S. 153-192), der bislang in PinI zum Einsatz gekommen ist, stellt kein Produkt einer separaten nationalen Entwicklung dar. Er ist die von Andreas Hinz und Ines Boban erstellte aktuelle deutsche Adaption für den schulischen Kontext und in eine international vernetzte Entwicklung eingebunden. Im Folgenden werden die historische Entwicklung, die theoretischen Grundlagen und Bezüge, der Aufbau, die Einsatzmöglichkeiten, die aktuellen Weiterentwicklungen sowie der Einsatz in PinI vorgestellt.

Entstehung

Der Index für Inklusion in seiner englischen Originalversion von Tony Booth und Mel Ainscow liegt mittlerweile in der dritten Auflage vor (die ersten Versionen wurden 2000 und 2002 veröffentlicht: Booth & Ainscow, 2011). Er geht auf Vorarbeiten in Australien und den USA in den 1980er Jahren zurück, bei denen der Versuch unternommen wurde, indikatorengestützte Qualitätsentwicklung in integrativen Einrichtungen zu unterstützen (Hinz, 2007, S. 28). Die erste Version wurde in einem erfahrenen, interdisziplinären Team u.a. aus SchulvertreterInnen, WissenschaftlerInnen und VertreterInnen von Behindertenorganisationen im Verlauf eines dreijährigen Prozesses entwickelt und in einer ersten Version evaluiert (Boban & Hinz, 2003a, S. 8). Mittlerweile wurde er in viele Sprachen übersetzt und kommt in zahlreichen Ländern zum Einsatz. Angelehnt an eine Pädagogik der Vielfalt (Hinz, 1993; Prengel, 2006)

erschien im Jahr 2003 der Index in einer deutschen Fassung, in der verschiedene Dimensionen von Diversität berücksichtigt wurden (Boban & Hinz, 2003a, S. 3).

Theoretische Grundlage und Bezüge

Der Index ist ein wertebasiertes Instrument, das Schulen dazu ermutigen will, sich auf den Weg der Inklusion zu begeben bzw. diesen weiter zu beschreiten; gleichzeitig stellt er ein inklusionsorientiertes Bewertungsinstrument dar (Amrhein, 2011a, S. 29): Der Index bzw. seine EntwicklerInnen gehen von einem dynamischen Inklusionsverständnis aus, da neben den Ergebnissen von Bildungsprozessen der Versuch unternommen wird, einen deutlicheren Fokus auf den Prozess der Ausweitung von Teilhabemöglichkeiten zu richten. Er bietet letztlich (den Rahmen zur Schaffung von) Standards für die inklusive Schulentwicklung, wobei keine Basis für Arbeit mit standardisierten Checklisten geboten wird; die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Schulen sollen vielmehr die Rahmung des Inklusionsprozesses darstellen (Boban & Hinz, 2012a, S. 72-73). Die zentrale Herausforderung, der sich der Index stellt, ist der Abbau von Barrieren, um eine mehrdimensionale Unterstützung von Vielfalt (prozessorientiert) zu ermöglichen (Boban & Hinz, 2003a, S. 9). Dabei richtet der Index den Fokus nicht nur auf unterrichtliche Praktiken, sondern bezieht die ganze Schulgemeinde (inkl. SchülerInnen, multiprofessionellen Teams sowie (externen) Kooperationspartnern) ein (Leidig, 2014). Neben Inklusiver Bildung ist ein zweiter (damit reflexiv verbundener) theoretischer Anker die Democratic Education (Pellinghaus & Wetzel, 2014), womit die politische Dimension von Inklusion (vgl. Kapitel 2.1.1) unterstrichen wird.

Aufbau

Da dem Index ein komplexes Verständnis von Inklusiver Bildung zugrunde liegt (Boban & Hinz, 2003a, S. 11), wird gerade im Aufbau deutlich, dass hier ein einseitiger Blick auf praktische, einfache Umsetzungshinweise vermieden wird. „Es geht darum, inklusive Kulturen zu entwickeln, also am eigenen Selbstverständnis als Schule zu arbeiten, inklusive Strukturen zu etablieren, die mit einem inklusiven Selbstverständnis zusammenpassen, und inklusive Praktiken, die die Vielfalt der Beteiligten anerkennen und ihr entsprechen“ (Boban & Hinz, 2012a, S. 72), im Team umzusetzen. Basis ist, vergleichbar zur schulkulturbasierten Schulentwicklung (Helsper, 2010), die Arbeit an einem gemeinsamen Selbstverständnis, sie ist somit der Ausgangspunkt. Inklusive Praktiken können in diesem Verständnis nicht ohne die beiden anderen Ebenen getrachtet werden, denn „In [!] den inklusiven Praktiken spiegeln sich die inklusiven Kulturen und Strukturen wider.“ (Wetzel, 2014, S. 73) Zur Operationalisierung sind den drei Ebenen (A: Kulturen, B: Strukturen, C: Praktiken) sechs Bereiche (A.1 Gemeinschaft bilden, A.2. Inklusive Werte verankern, B.1 Eine Schule für alle entwickeln, B.2 Unterstützung für Vielfalt organisieren, C.1 Lernarrangements organisieren, C.2 Ressourcen mobilisieren) zugeordnet; diese Bereiche werden über 44 Indikatoren und diese wiederum mit 560 Fragen konkretisiert (Boban & Hinz, 2003a, S. 17).

Die übliche schulische Arbeit mit dem Index für Inklusion ist durch fünf Phasen eines zirkulären Prozesses geprägt (Boban & Hinz, 2003a, S. 19) (Abb. 26):

Zunächst muss die Entscheidung (freiwillig) getroffen werden, mit dem Index für Inklusion zu arbeiten (1). Dafür muss die aktuelle Schulsituation analysiert werden, um einen spezifischen Anker zu fixieren (2), der den Ausgangspunkt bildet, um ein inklusives Schulprogramm zu entwerfen (3). Innerhalb dieses Programms müssen, um die Umsetzbarkeit zu wahren, Schwerpunkte gelegt werden, die konkret umgesetzt werden können (4). Diese Umsetzung kann in einem letzten Schritt reflektiert werden (5), um daran anschließend mit einer neuen Analyse der konkreten Schulsituation (2) den Zyklus der Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion fortzusetzen.

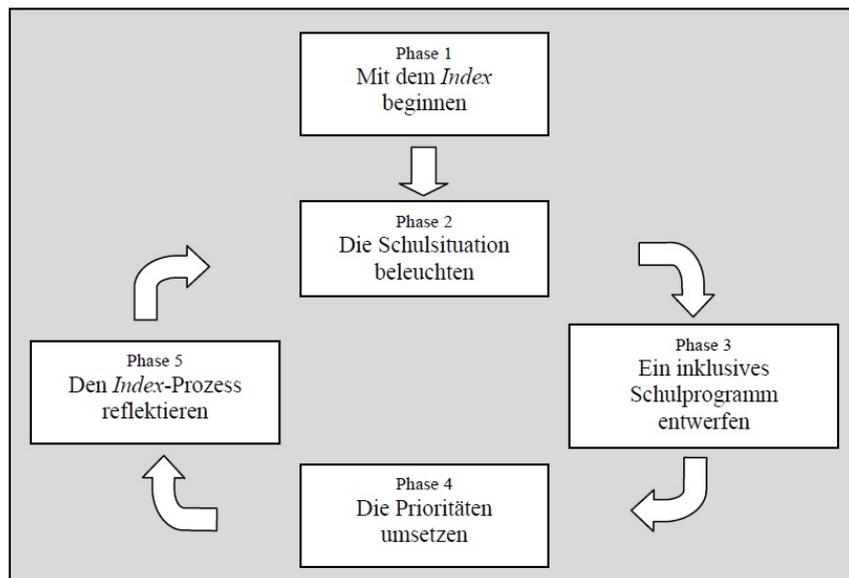


Abbildung 26: Ablaufschema der Arbeit mit dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003a, S. 19)

Die Arbeit mit dem Index für Inklusion, die durch externe Prozessbegleitung unterstützt werden sollte, hat somit einen zirkulären Charakter, der mit dem Prozessanspruch von Inklusiver Bildung korrespondiert. Inklusion als Nordstern (Hinz, 2006) ist somit zugleich Weg und Ziel inklusionsorientierter Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion.

Einsatzmöglichkeiten

Neben den schulischen Einsatzmöglichkeiten, die (in Deutschland) sicherlich die größte Aufmerksamkeit erfahren haben, gibt es zahlreiche weitere Erfahrungen zur Verwendung des Index für Inklusion (zur Übersicht: Boban & Hinz, 2011). So ist in der niederösterreichischen Gemeinde Wiener Neudorf der Index zur Schaffung eines inklusiven Kommunalwesens eingesetzt worden (Felsleitner & Ressel, 2011; Gebhardt, 2013). Aber nicht nur auf dieser Ebene sind zahlreiche positive Erfahrungen gesammelt worden. Der Index wurde u.a. auch schon im Bereich der Gesundheitsförderung zur Anwendung gebracht. Um kommunale, inklusive Bildungslandschaften zu erleichtern, hat die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft eine Adaption des Indexes für die Kommunale Ebene entwickelt (Brokamp & Lawrenz, 2013; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2010), der schon vielfältige Anwendung gefunden hat. Neben der Adaption für das Gemeinwesen ist eine spezielle Version des Indexes für den Elementarbereich entwickelt worden (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW], 2006). Dies sind einige Beispiele aus dem deutschsprachigen Raum. Sehr viele weitere Einsatzmöglichkeiten, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann, könnten noch genannt werden. Eine weitere Einsatzmöglichkeit ist das Forschende Lernen mit dem Index für Inklusion in der ersten Phase der LehrerInnenbildung (Veber & Dexel, 2016; Veber, Dexel & Bertels, 2016 i.D.; Veber, Dexel, Rott & Fischer, 2015), auf das im Folgenden (Kapitel 3.3.2) detailliert eingegangen wird.

Ein neuer Index für Inklusion

Um sich noch deutlicher von der derzeit feststellbaren Sonderpädagogisierung des Inklusionsdiskurses diversitätsorientiert abzuwenden, um konsequente Partizipationsprozesse für alle Menschen zu forcieren, wird derzeit (in einem interdisziplinären, internationalen Team) eine neue Version des deutschen Indexes für Inklusion entwickelt (Boban & Hinz, 2013). Ziel dabei ist es, sich auf die Bildungsprozesse und nicht auf spezifische Institutionstypen zu konzentrieren.

Der Index als primäres Element der Schulentwicklung mit seiner schulinternen wie auch -externen Öffnung ist aufgrund seiner implementierten Verbindungen zu schulischen wie auch außerschulischen

Netzwerken ein adäquates Instrument, das im Rahmen der Gesamtmaßnahme Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch Individuelle SchülerInnenförderung angesichts der dort verbundenen Systemebenen (Kapitel 3.2.1) ein angemessenes Mittel, um hochschuldidaktisch Forschendes Lernen in und für Inklusive Bildung anzubahnen wie auch zu unterstützen.

Für PinI war es (nicht nur aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen, sondern v.a. auch aufgrund des hier vertretenen Inklusionsverständnisses) jedoch wichtig, dass die Verankerung in der Schulpädagogik erfolgt. Des Weiteren war die Frage der methodischen Umsetzung sowie der Kooperationsstrukturen universitätsintern wie auch -extern noch offen, auf die im Rahmen der Darstellung der Konzeption noch eingegangen wird.

3.2. Rahmenbedingungen

PinI als ein Teilprojekt der Gesamtmaßnahme „Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster unter der Leitung von Prof. Christian Fischer ist durch den Projektkontext sowie durch die rechtlichen Vorgaben zur (inklusionsorientierten) LehrerInnenbildung in NRW inhaltlich gerahmt. Beide Faktoren werden im Folgenden dargestellt.

3.2.1. Einordnung in Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung

Auch wenn das vorrangige Ziel von PinI die Einbeziehung inklusiver Inhalte in die erste Phase der Regelschullehramtsausbildung ist (Veber & Stellbrink, 2011, S. 14), werden alle vier Systemebenen bei PinI direkt oder indirekt berücksichtigt (Abb. 26):

Die hier eingefügten Pfeile sind beispielhaft zu verstehen. Alle Systemebenen beeinflussen sich wechselseitig. Auch sind die unten angeführten Einflüsse auf die weiteren Systemebenen durch den Einsatz von PinI-Studierenden als Beispiele zu verstehen, um das Schaubild und somit PinI in der Verankerung auf den einzelnen Systemebenen zu erläutern.

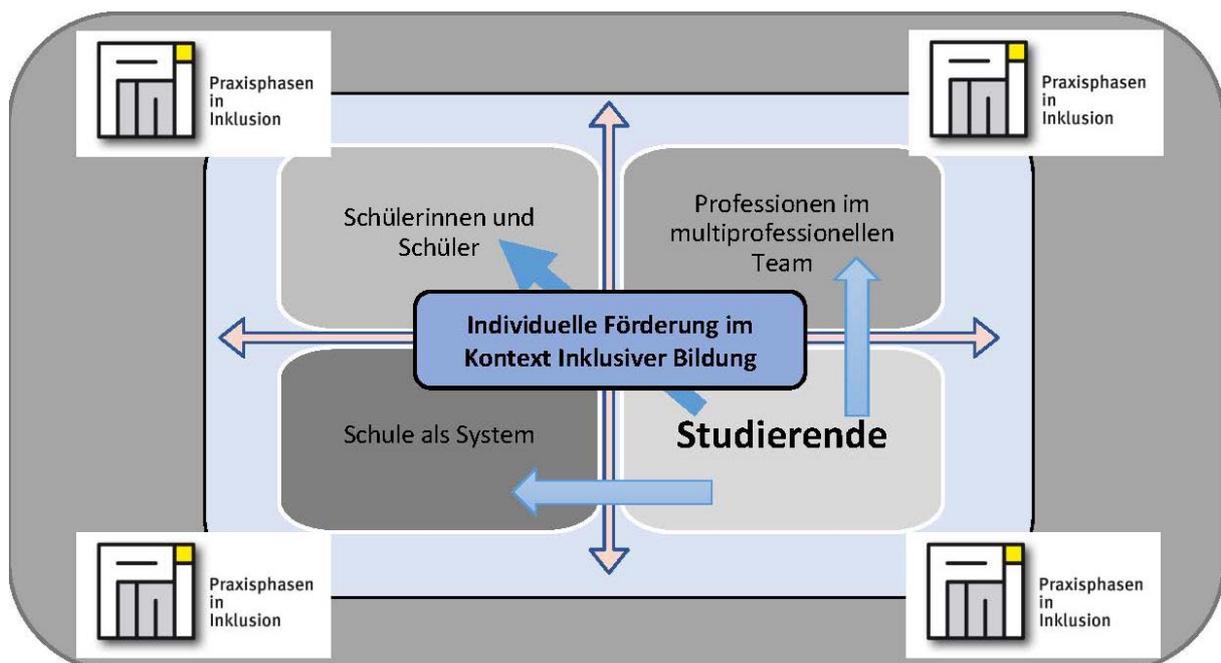


Abbildung 26: Berücksichtigung der Systemebenen in PinI

PinI spricht zunächst die Lehramtsstudierenden der Universität Münster an, die im Rahmen einer Wahlpflichtveranstaltung theoretisch fundierte Praxiserfahrungen sammeln und diese in Begleitung reflektieren können. Die Studierenden sind möglichst Part von multiprofessionellen Teams innerhalb der Kooperationsschulen. Beispielsweise erhalten die PinI-TeilnehmerInnen, die an der Primus-Schule in Münster (<http://www.primus-muenster.de/>), einer PinI-Kooperationsschule, ihre Praxisphase absolvieren, die Gelegenheit, als Teammitglieder eine besondere Form der pädagogischen Aufgabenverteilung beim freien Arbeiten (Stähling & Wenders, 2012, S. 44-49) kennenzulernen: Die Studierenden übernehmen feste Aufgaben innerhalb der multiprofessionellen Teams. Einerseits können sie an Teamsupervisionen etc. teilnehmen, was die Teamzugehörigkeit stärkt und andererseits ein wichtiger Baustein zur individuellen Professionalisierung für die Studierenden ist. Darüber hinaus wird aber auch die Arbeit in multiprofessionellen Teams teilweise zum Gegenstand des Forschenden Lernens gemacht; so haben sich schon Studierende mit dem Indikator A 1.3 („Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.“) aus dem Index für Inklusion beschäftigt (vgl. Portfolios im Anhang: u.a. WS12/13_84; WS11/12_56; WS11/12_54; SS11_31).

Zusätzlich zu ihrer Arbeit innerhalb des Forschenden Lernens übernehmen die Studierenden feste Aufgaben entweder innerhalb der Klasse/Lerngruppe oder innerhalb der Jahrgangsstufe/Schule. So haben zwei Studentinnen an der inklusiven Montessorigesamtschule Münster Mitte eine Enrichmentmaßnahme für drei Schüler einer Klasse betreut, was mit dem üblichen Personalschlüssel der Schule nur schwer einzurichten gewesen wäre; andere Studierende übernehmen Arbeitsgemeinschaften innerhalb der Ganztagsbetreuung (vgl. Portfolios im Anhang: u.a. SS12_76; WS11/12_45). Bei aller Vielfalt der konkreten schulischen Rahmenbedingungen sowie der individuellen Potenziale der PinI-Studierenden bleibt dabei ein zentraler Aspekt bestehen: Die Studierenden übernehmen (fast immer) eine konkrete Aufgabe zur Individuellen Förderung der SchülerInnen in der jeweiligen Kooperationsschule. Und diese Maßnahmen werden ebenfalls oftmals zum Gegenstand des Forschenden Lernens gemacht (z.B. C 1.5: „Die SchülerInnen lernen miteinander.“) (vgl. Portfolios im Anhang: u.a. SS12_76; WS11/12_45).

Darüber hinaus nehmen die Studierenden indirekt Einfluss auf die Schule als System, indem sie durch ihre reflexive Wirkung auf die multiprofessionellen Teams und auf die SchülerInnen auch insgesamt auf das System Schule wirken. Teilweise nehmen sie schulstrukturelle Fragen in den Fokus und nehmen somit direkten Einfluss auf die Schule als System.

Neben dieser nun skizzierten Einordnung der systemischen Ankerpunkte von PinI sind für den Kontext LBdSF noch Ergänzungen zu tätigen: Hinsichtlich der Kooperationsschulen gibt es Überschneidungen. D.h. an einigen Schulen ist sowohl PinI als auch ein weiteres Teilprojekt vertreten. So nimmt z.B. die Montessorischule Münster (<http://www.montessori-muenster.org/>) am Forder-Förder-Projekt und ebenfalls an PinI teil. Zwei LehrerInnen der Primus-Schule haben das ECHA-Diplom erworben und nehmen an PinI teil, um ein weiteres Beispiel für die Vernetzung innerhalb der Gesamtmaßnahme zu nennen. Von den wechselseitigen Projektkooperationen profitieren alle Ebenen. An dem bereits aufgeführten Beispiel des Schiller-Gymnasiums (Bürschel, Eyben, Gottschalk, Heiny & Rassouli-Lessmann, 2014) wird deutlich, dass eine Win-Win-Situation erzielt wird, indem die Lehrerin, die am Experten Individuelle Förderung teilnimmt, Assistenz erfährt; dem PinI-Studenten (vgl. Portfolio im Anhang: SS11_28) eröffnet sich die Chance, durch die intensive Arbeit seiner Mentorin im Experten einen theoretischen Rahmen für seine Praxisforschung zu erhalten. In PinI sind Erfahrungen aus anderen Teilprojekten eingeflossen. So wurde vom FFP die Durchführung von Informationsveranstaltungen für die Kooperationsschulen übernommen, bei denen der Status quo und Neuerungen gemeinsam besprochen werden. Zwischen den Teilprojekten verläuft ein wechselseitiger Transfer: So wurde für PinI vom FFP das offizielle Anmeldeverfahren beim Praktikumsbüro der Universität übernommen; im FFP wurde der PinI-Steckbrief adaptiert.

3.2.2. Inklusionsorientierte LehrerInnenbildung in NRW

„Die Ausführungen zeigen deutlich, dass es bei Lehrer_innenbildung für Inklusion um weit mehr gehen muss, als darum, die alten Strukturen mit neuen Inhalten zu füttern.“ (Merz-Atalik, 2014b, S. 276)

Merz-Atalik zieht bezugnehmend auf bundesdeutsche Bemühungen hin zu einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung dieses Fazit, was auch für NRW, wie bereits oben ausgeführt, Geltung haben sollte. Sie fasst in acht Thesen ihre Sicht hinsichtlich der Anforderungen einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung prononciert zusammen, die in großer Übereinstimmung mit den vorangegangenen Ausführungen auch hier anregend sein können (Merz-Atalik, 2014b, S. 266-275):

1. „Die Lehrer_innenbildung in Deutschland orientiert sich in Struktur und Inhalten weitgehend an „Schultypen“. Die Strukturen des selektiven Schulsystems determinieren die Strukturen der Lehrer_innenbildung. [...]
2. Die aktuellen Konzepte der Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik sind zu stark an dem bestehenden exkludierenden und in sich segregierenden Sonderschulsystem orientiert. [...]
3. Alle Lehrer_innen benötigen (Basis)Kompetenzen in der individuellen Lernbegleitung, Diagnostik und speziellen Förderung von Kindern mit besonderer Lernentwicklung. [...]
4. „Das berufliche Selbstverständnis von Sonderpädagog_innen ist gegenwärtig – von ihrer Berufswahl, ihrer Ausbildung und zumeist ihren bisherigen Berufserfahrungen her – von der Tätigkeit an einer Sonderschule geprägt“ [...]
5. Alle Lehrer_innen benötigen Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und zur Gestaltung inklusiver Lernprozesse. [...]
6. „It is argued at the end the success and failure of inclusive education depends on the strategies and practices that teachers in ordinary classrooms use in order to deal with a heterogeneous class with a variety of learners“ (Meijer 2010, o.A.). [...]
7. Alle Schulen benötigen Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen und zur Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse. [...]
8. Alle Lehrer_innen benötigen eine überwiegend gemeinsame Ausbildung zur Vorbereitung auf die Kooperativen Aufgaben.“ (Merz-Atalik, 2014b, S. 266-275)

V.a. die erste Phase der LehrerInnenbildung wurde in NRW massiven Veränderungen unterzogen (u.a. Arens et al., 2009; Floß & Rotermund, 2010; Veber, 2011): Neben der moderaten quantitativen Ausweitung der Praxisphasen bis zum Ende des Bachelor-Studiums wurde für das Master-Studium ein Praxissemester (zum Theorie-Praxis-Transfer im Praxissemester: Schüssler & Günneweg, 2012) eingeplant, was umfangreiche Innovationschancen u.a. hin zu einer phasenübergreifenden LehrerInnenbildung (nicht nur erste und zweite Phase) bietet. Jedoch wurde in den rechtlichen Rahmenbedingungen (Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009) noch nicht auf die Anforderungen eines sich inklusiv wandelnden Schulsystems eingegangen; des Weiteren wurden die tradierten Lehramtsbezüge nicht aufgeweicht:

„Die strukturelle Trennung der aktuellen Lehramtsausbildung in unterschiedliche Lehrämter steht jedoch im starken Widerspruch zu dieser Entwicklung hin zu einem „inclusive school system at all levels“ (UN-Konvention 2006) und die aktuelle Lehrer/innen/bildung gerät dadurch in eine Schiefelage. Durch den in allen Ländern zahlenmäßig sehr unterschiedlichen Anstieg von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen ist es immer wahrscheinlicher, dass Studierende schon in ihren universitären Praxisphasen mit integrativen/inklusionen Settings in Berührung kommen, und daher wichtig, dass diese Erfahrungen auch reflexiv begleitet werden.“ (Amrhein & Kricke, 2013, S. 38)

Jedoch sind die beiden Veränderungen in NRW, der Prozess der inklusiven Umgestaltung des Schulsystems sowie die Veränderung der LehrerInnenbildung, sehr gut miteinander vereinbar. Daher wurde Pinl von Beginn an auch als Pilotprojekt für das Praxissemester am Standort Münster geplant. Somit ist die vorliegende Studie auch auf diesen Anwendungsbereich zu beziehen. In der folgenden Abbildung werden die Chancen der inhaltlichen Verknüpfung von Inklusiver Bildung und LehrerInnenbildung am Beispiel des Praxissemesters verdeutlicht (Veber, 2011, S. 33) (Abb. 27).

Gerade das Praxissemester in NRW bietet für die inklusive Umgestaltung des Schulsystems v.a. drei entscheidende Chancen:

1. Inspiriert durch die beispielsweise in Toronto etablierten District School Boards (Stähling & Wenders, 2012, S. 44-49), können innerhalb der Kooperationsnetzwerke zum Praxissemester universitäre VertreterInnen (Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken), VertreterInnen der zweiten und dritten Ausbildungsphase, SchulaufsichtsbeamtenInnen sowie als zentrale AkteurInnen die VertreterInnen der Schulpraxis in einen kommunikativen Austausch gebracht werden, um so Unterstützung und Innovation zwischen den verschiedenen Zielgruppen des Bildungssystems zu erleichtern.
2. Mithilfe des Forschenden Lernens (Fichten & Meyer, 2014), das als Bestandteil des Praxissemesters vorgesehen ist, können die Schulen bei der inklusiven Unterrichtsentwicklung (jenseits von bedarfsdeckendem Unterricht) unterstützt werden. Gleichzeitig erhalten die angehenden Lehrpersonen im Forschungsprozess die Möglichkeit, die theoretischen Inhalte mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen, um sich so nachhaltige Professionalisierungsschritte zu erarbeiten.
3. Die Parallelisierung von pädagogischer Praxis und pädagogischer Theorie, wie sie hier im Praxissemester ermöglicht wird, schafft gerade für die neuen Herausforderungen angesichts der Inklusion Chancen, die genutzt werden können. So sind beispielsweise in der Fachdidaktik Sport zurzeit zu wenige theoretische, empirisch fundierte sowie praxiserprobte Ansätze für einen inklusiven Sportunterricht erarbeitet. Dieses Desiderat, das auch in anderen Fachdidaktiken zu finden ist, ließe sich u.a. mit dem Praxissemester, der Schnittstelle von Theorie und Praxis, von universitärer Forschung und schulischem Alltag, sehr gut verringern.

PinI ist zwar(eher) für die tradierten Elemente der universitären Praxisphasen konzipiert und durchgeführt worden. Jedoch wird PinI (in Ansätzen) auch als Erprobungs- bzw. Anbahnungselement zum inklusionsorientierten Forschenden Lernen im Praxissemester, dem sogenannten Herzstück der aktuellen LehrerInnenbildungsgesetzgebung in NRW, verstanden. Es wird somit versucht, anhand der weiteren universitären Praxisphasen auch für diese lange Praxisphase aus inklusionspädagogischer Perspektive Impulse zu liefern.

Die rechtliche Verankerung des Forschenden Lernens in der hiesigen ersten Phase der LehrerInnenbildung sowie die inklusionsorientierte Umgestaltung des Schulsystems sind der Anlass (zur Begründung der Verbindung dieser beiden Bereiche unter Berücksichtigung der Indexarbeit: Hascher & Zordo, 2015), die Erfahrungen aus PinI v.a. in Bezug auf das Forschende Lernen mit dem Index für Inklusion auf das Praxissemester sowie weitere Settings zu konkretisieren. Aktuelle Übertragungsmöglichkeiten, auf die im Folgenden noch eingegangen wird, eröffnen sich aktuell im Zuge der Übertragung der PinI-Erkenntnisse auf die Gestaltung des Praxissemesters (Veber & Dixel, 2016; Veber et al., 2016 i.D.).

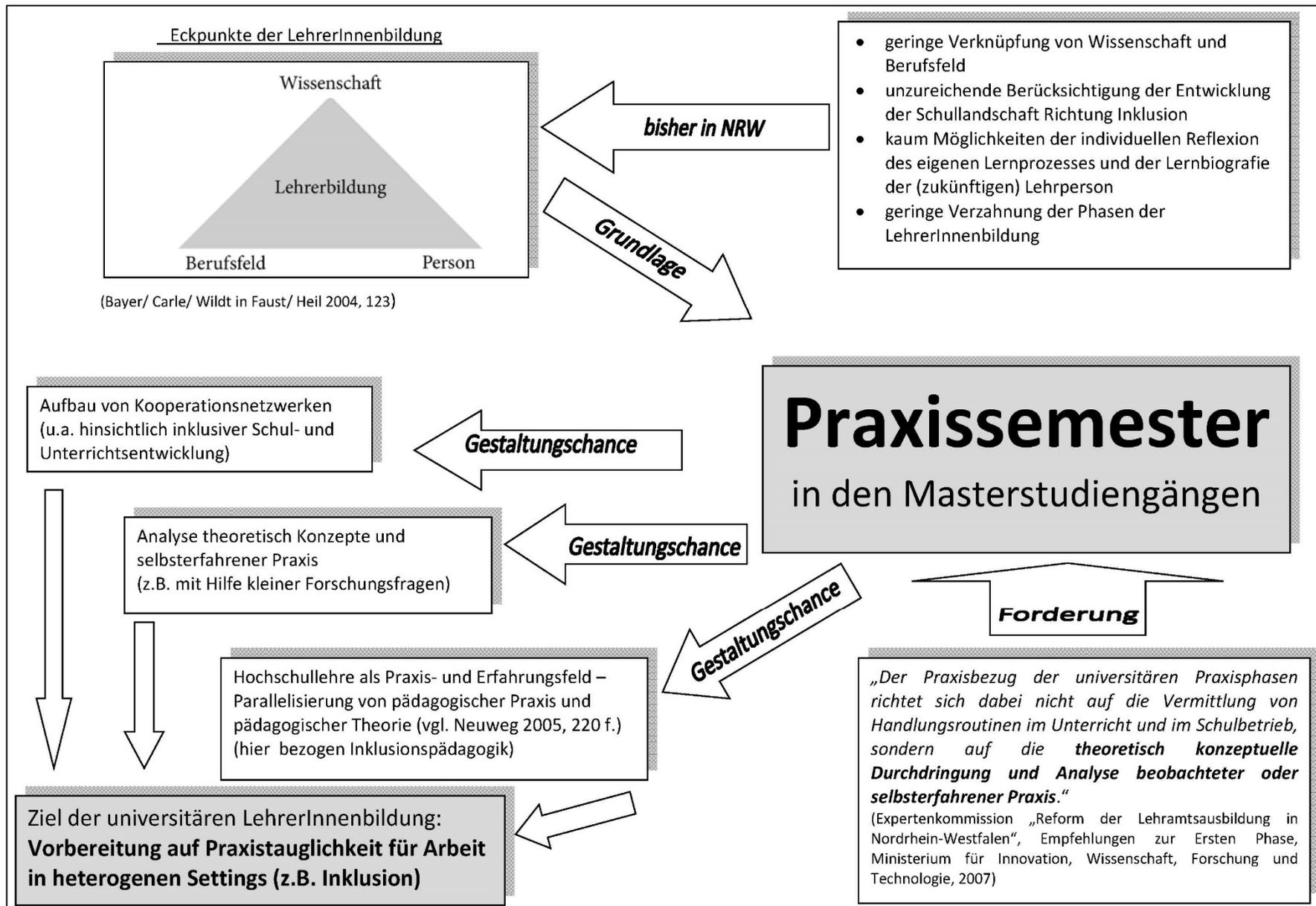


Abbildung 27: Chancen zur Verbindung von Inklusiver Bildung und inklusionsorientierter, universitärer LehrerInnenbildung am Beispiel des Praxissemesters (Veber, 2011, S. 33)

3.3. Konzeption

Gemäß der empirischen Befunde zur Gestaltung von universitären Praxisphasen in der LehrerInnenbildung, aber auch aus pragmatischen Gesichtspunkten (Nähe zum Standort Münster) wurde ein Netzwerk aus Best- und Next-Practice-Schulen aufgebaut, in dem alle Regelschulformen des Primar- und Sekundarstufen I-Bereichs vertreten sind. Es wurde darauf geachtet, dass hier Schulen mit langer und umfassender Inklusionserfahrung sowie Schulen, die sich gerade erst auf den Weg zur Inklusion begeben, vertreten sind, um so einerseits die Schullandschaft zu unterstützen und andererseits den Studierenden ein möglichst breites Angebotsspektrum zur Auswahl zu stellen. Alle Schulen, die bislang an PinI teilgenommen haben, sind in der folgenden Tabelle verzeichnet (Tabelle 4):

Die folgende Einteilung wurde für die Auswertung der Daten deduktiv vorgenommen:

- Schulen, die eher nach dem in dieser Arbeit vertretenen Inklusionsverständnis arbeiten, werden als inklusiv bezeichnet. Die Flämingschule ist eine Ausnahme, da hier die Daten einer (externen) Praktikantin, die an PinI teilgenommen hat, aufgenommen wurden; diese Schule wurde aufgrund der einmaligen Teilnahme nicht in die Übersicht aufgenommen.
- Integrative Grundschulen sind Schulen, die im Sinne eines sonderpädagogisch fokussierten Verständnisses von Inklusion arbeiten.
- Das Kompetenzzentrum Uppenbergschule ist an dieser Stelle separat verzeichnet, da hier die PraktikantInnen eher mit den SonderpädagogInnen im Gemeinsamen Unterricht zusammen (integrativ) arbeiten.
- Integrative Haupt- und Realschulen sind Schulen mit einer integrativen Lerngruppe. Gleiches gilt für das Schiller-Gymnasium, das derzeit einzige Gymnasium, mit dem PinI zusammenarbeitet.

Die Schulen, die mit schwarzer Schrift eingetragen sind, nehmen aktuell an PinI teil. Die Schulen, die grau eingetragen sind, pausieren derzeit oder nehmen nicht mehr teil. Im Verlauf der Semester wurde aufgrund des hohen Betreuungsaufwands sowie einer eingeschränkten personellen Unterstützung durch Hilfskräfte die Anzahl der teilnehmenden Schulen deutlich reduziert. Primär ist so die Anzahl der nicht-aktiven PinI-Schulen zu erklären.

inklusive Schulen	integrative Grundschulen	KsF Uppenberg	integrative Realschulen	integrative Hauptschulen	Schiller-Gymnasium
<ul style="list-style-type: none"> • Berg Fidel/ Primus Münster • Gesamtschule Münster-Mitte • Montessori-Gesamtschule Borken • Montessori-Schule Münster • Wartburg Grundschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundschule Ambrosius-schule Ostbevern • Grundschule St. Martini • Matthias-Claudius-Schule • Ludgerusschule Hilstrup • Nikolaischule Wolbeck • St. Marien Grundschule Greven 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundschule Kinderhaus-West • Hauptschule Coerde • Waldschule Kinderhaus 	<ul style="list-style-type: none"> • Fürstin-von-Gallitzin-Schule • Käthe-Kollwitz-Realschule Emsdetten 	<ul style="list-style-type: none"> • Droste-Hauptschule Roxel • Geistschule Münster/ Primus Münster • Josef-Annegarn-Schule Ostbevern • Ludgeri-Hauptschule Altenberge • Marien-Hauptschule Greven 	<ul style="list-style-type: none"> • Schiller-Gymnasium

Tabelle 4: An PinI teilnehmende Schulen

Im Folgenden werden der Ablauf sowie das Forschende Lernen in PinI mittels des PinI-Entwicklungsportfolios sowie des Index für Inklusion dargestellt.

3.3.1. Ablauf

Für die Studierenden erstreckt sich die Teilnahme an PinI über zwei Semester. Die Kooperationsschulen, die aufgrund des schulischen Kontextes gemäß der dortigen Rahmenbedingungen in Halbjahren planen, nehmen die Laufzeit von PinI meist nur in der eigentlichen Praxisphase wahr. Da in dieser Arbeit die Entwicklung der Studierenden untersucht wird, erfolgt demgemäß die detaillierte Darstellung des Ablaufs primär aus der Sicht der Studierenden. PinI kann in fünf Phasen unterteilt werden (Abb. 28): das vorbereitende Seminar, die Vermittlung von Studierenden an die Kooperationsschulen, die Vorbereitung auf die Praxisphase, das eigentliche Praktikum sowie die Nachbereitung.

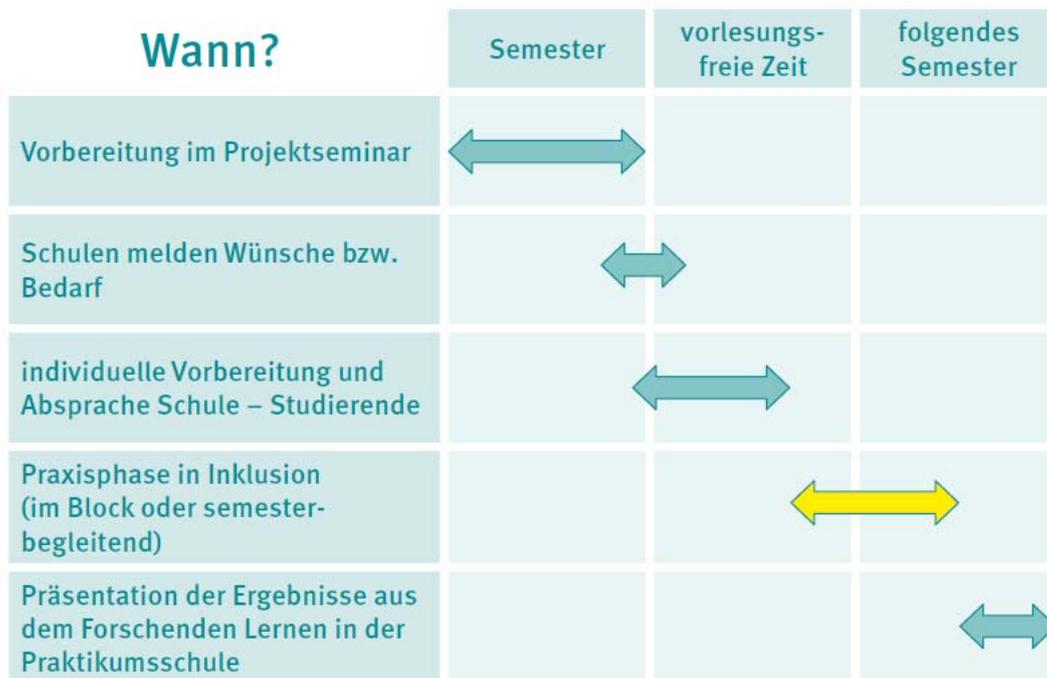


Abbildung 28: Verlauf von PinI (Veber & Stellbrink, 2011, S. 15)

Vorbereitung im Projektseminar:

PinI ist durch fünf ineinander laufende und miteinander verbundene Phasen gekennzeichnet. Die PinI-Teilnahme beginnt mit dem Besuch des PinI-Vorbereitungsseminars. In den vergangenen Semestern wurden gemäß der verschiedenen Studienordnungen differente PinI-Seminare für das Orientierungs-, das Berufsfeld- sowie das Kernpraktikum angeboten, wobei zumeist wie im Wintersemester 2014-15 ein gemeinsames Angebot für das Berufsfeld- und das Kernpraktikum angeboten wird. Im Rahmen dieses Seminars werden in den verschiedenen Seminarsitzungen über ein Semester vier thematische Blöcke im Sinne des Pädagogischen Doppeldeckers adäquat für eine praxisphasenvorbereitende Lehrveranstaltung bearbeitet: Theoretische Grundlagen Inklusiver Bildung, Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung, schulische Organisationsformen Inklusiver Bildung, Anbahnung des Forschenden Lernens. Die inhaltliche Ausgestaltung ist durch das in dieser Arbeit entwickelte Verständnis von Inklusiver Bildung determiniert und variiert aufgrund der Länge und der damit zur Verfügung stehenden Seminarsitzungen sowie weiterer inhaltlicher Einflüsse. Einen entscheidenden Einfluss haben die jeweils beteiligten PinI-MitarbeiterInnen; so hat beispielsweise Mareike Stellbrink, Wissenschaftliche Hilfskraft im Studienjahr 2010-11, interkulturelle Themen sowie Aspekte von gewaltfreier Kommunikation in Bezug zur Inklusiven Bildung eingebracht.

Die folgenden Aspekte finden sich als fester inhaltlicher Rahmen im Kontext der einzelnen Schwerpunkte im Seminarverlauf, wobei sich weitere Angebote von Semester zu Semester teilweise den konkreten Anforderungen entsprechend verändern:

- Theoretische Grundlagen zu Inklusiver Bildung bilden den ersten Themenschwerpunkt. Dabei werden folgende Themenbereiche explizit fokussiert: Dimensionen eines umfassenden intersektionalen Inklusionsverständnisses – auch in Abgrenzung zur sog. Sonderpädagogisierung des Inklusionsdiskurses, Inklusion in einem segregativen Bildungssystem, historische Entwicklung sowie Status quo Inklusiver Bildung in Deutschland, rechtliche Rahmenbedingungen. Dies umfasst auch die aktuellen schulrechtlichen Vorgaben u.a. zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014). Aspekte der fachlichen Kompetenz, des ersten Kompetenzbereichs des Modells zu adaptiven Lehrkompetenzen im Umgang mit Diversität (Abb. 16), werden hier primär angesprochen.
- Gemäß dem vorgestellten Modell zur Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung (Abb. 13) werden die dafür relevanten Bereiche in den einzelnen Plenumsitzungen und in der parallelen Portfolioarbeit thematisiert: Inklusive Didaktik, Dekategorisierung, Pädagogische Diagnostik, Inklusive Begabungsförderung in einer Schule für alle, Inklusion im sozialen Brennpunkt. Bei dieser Themenauswahl wird deutlich, dass aufgrund der begrenzten zeitlichen Rahmenbedingungen nicht alle Facetten Inklusiver Bildung detailliert im Seminar gemeinsam bearbeitet werden können. Jedoch wird versucht, einzelne Bereiche, wie die Dekategorisierung, nicht nur einmalig in das Blickfeld zu rücken. Dieser für Inklusion zentrale Aspekt wird an mehreren Stellen im Seminarverlauf immer wieder aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet, so dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich dem für sie fremden und ungewohnten Bereich fundiert zu nähern. Aber auch konkrete Anwendungsbereiche werden beispielhaft aufgezeigt. So werden Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung von gemeinsamen Lehr-Lern-Situationen anhand einzelner fachdidaktische Fokusse bearbeitet. Der zweite und der dritte Kompetenzbereich der Adaptiven Lehrkompetenzen, Diagnostische und Didaktische Kompetenz, stehen hier im Mittelpunkt. Im Sinne des Pädagogischen Doppedeckers werden u.a. für die Studierenden zugänglich diagnostische Instrumente im Seminar begreifbar gemacht und ihre Einsatzmöglichkeiten in inklusiven Settings gemeinsam reflektiert (ILeA T als ein Beispiel, das in PinI eingesetzt wird: Glathe, Heger, Schubert & Wergowski, 2012)
- Im dritten inhaltlichen Block, der direkt an den zweiten anschließt, stehen schulische Organisationsformen Inklusiver Bildung im Zentrum der Seminararbeit, wobei folgende Themen in jedem Semester bearbeitet werden: inklusive Schulentwicklung (mit dem Index für Inklusion), Kooperatives Lernen in inklusiven Settings, Multiprofessionelle Teamarbeit. Daneben wird eine Sitzung zur Verbindung von Montessori-Pädagogik und Inklusion eingeplant. Diese Seminarsitzung findet im Sinne einer Öffnung der hochschuldidaktischen Lehre beispielsweise entweder im Montessori-Zentrum an der WWU Münster oder in der Montessori-Schule statt. Dort wird durch KollegInnen des Montessori-Zentrums eine theoretisch fundierte Einführung in die praktische Arbeit anhand der Montessori-Materialien gegeben (zur Verbindung von Montessoripädagogik und Inklusiver Bildung: Eckert & Waldschmidt, 2010). Die hier behandelten Themen werden primär aus (Rhein, 2016) der Perspektive Kommunikativer Kompetenzen (vierter Kompetenzbereich) bearbeitet, wobei jeweils Aspekte multiprofessioneller Kommunikation die Basis der Auseinandersetzung sind.
- Die Anbahnung des Forschenden Lernens ist der vierte inhaltliche Block des Vorbereitungsseminars, wobei als Querlage v.a. folgende Themen durchgehende Beachtung finden: (Selbst-) Reflexionsarbeit mit dem Index für Inklusion, Grundlagen und Techniken der (teilnehmenden) Beobachtung, Dokumentationsmethoden, Prozessevaluation. Die Pädagogische Haltung, der fünfte Kompetenzbereich, ist hier das konstituierende Moment. Da dieser Bereich im reflexiven Wechselverhältnis zu den anderen Kompetenzen steht, wird auch an dieser Stelle deutlich, dass es hier zahlreiche Überschneidungen zu den weiteren inhaltlichen Blöcken gibt, was bei der Darstellung der Arbeit mit dem PinI-Portfolio noch verdeutlicht wird.

Die Zuordnung der inhaltlichen Schwerpunkte des Vorbereitungsseminars zu den Kompetenzbereichen ist nicht als starr zu verstehen. Vielmehr werden die Kompetenzen durchgehend (in unterschiedlicher Gewichtung) mit einbezogen. Parallel zu bzw. verbunden mit diesen inhaltlichen Schwerpunkten wird semesterbegleitend in vielen Sitzungen angeleiteter Raum für die Portfolioarbeit gegeben, worauf im folgenden Teilabschnitt noch detailliert eingegangen wird. Mit dem PinI-Portfolio wird die Arbeit mit dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2012b), der das zentrale Medium für das Forschende Lernen in PinI ist, unterstützt. Dabei wird auf die bereits oben genannten Chancen der Portfolioarbeit konzeptionell aufgebaut, was gerade für diesen Kontext sinnvoll erscheint (Gläser-Zikuda, Rhode & Schlomske, 2010, S. 5). Der Index wird sowohl in einer separaten Sitzung zu Beginn des Semesters theoretisch und praktisch vorgestellt als auch in den folgenden thematischen Sitzungen immer wieder einbezogen. Dadurch wird den Studierenden die Möglichkeit geboten, sich immer intensiver mit diesem inklusiven Schulentwicklungsinstrument vertraut zu machen.

Vermittlung der Praktikumsplätze:

Zu Beginn des Semesters, wenn die TeilnehmerInnen feststehen, werden zur Anbahnung der Vermittlung der Praktikumsplätze zwei Vorbereitungen getroffen:

Die Schulen melden ihre Bedarfe für das kommende Halbjahr/den nächsten PinI-Durchgang an. Sie haben die Möglichkeit, u.a. die Anzahl der gewünschten Studierenden, das Studienfach, den Studiengang, sonstige Qualifikationen und den gewünschten Einsatzort sowie Zeitraum (im Block, semesterbegleitend oder eine Kombination aus beidem) zu nennen. Aber auch andere Aspekte sind für die Schulen und somit für die Vermittlung entscheidend. So wünschen sich manche Schulen für bestimmte Teams oder bestimmte Aufgaben eher Studenten oder Studentinnen. Auch einzelne Studienfächer werden gemäß der aktuellen Situation der einzelnen Schulen teilweise gewünscht.

Die Studierenden füllen in der zweiten Seminarsitzung, nachdem die einzelnen Kooperationsschulen kurz vorgestellt wurden, einen Steckbrief (siehe Anhang) aus, in dem sie potenzialorientiert neben ihren Schulwünschen auch ihren Studiengang, ihr Studienfach, ihre Vorerfahrungen (pädagogisch, inklusionspädagogisch, sonstige Fähigkeiten) sowie ihren Schulwunsch (maximal vier Schulwünsche) und den gewünschten Zeitraum eintragen (können). Ziel ist es, dass die Studierenden neben den formalen Vorgaben ihre Potenziale deutlich darstellen.

Auf dieser Basis wird gemäß der Anforderungen der Schulen sowie der Interessen und Fähigkeiten der Studierenden eine Zuordnung vorgenommen. Diese Vorschläge werden sowohl mit den schulischen PartnerInnen als auch mit den PinI-Studierenden abgestimmt, so dass alle Seiten mit der Zuordnung zufrieden sind und v.a. eine konkrete Chance in der anschließenden Kooperation sehen. Die Schulen wie auch die Studierenden erhalten durch diese detaillierte Vermittlung ihre Wunschkooperationspartner.

Individuelle Vorbereitung auf die Praxisphase:

Nachdem sich sowohl die Studierenden als auch die MentorInnen in den Schulen wechselseitig kennengelernt haben, was zumindest digital in der zweiten Seminarhälfte erfolgt, haben sowohl die Schulen als auch die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich auf die folgende Praxisphase organisatorisch wie auch inhaltlich vorzubereiten. Zur organisatorischen Vorbereitung zählt u.a. die Abstimmung, in welchem schulischen Einsatzbereich (Unterricht, Arbeitsgemeinschaften, Angebote im Ganztags ...) der/die Studierende mitwirken möchte, so dass die Studierenden fest eingeplant werden können. Darüber hinaus sind gerade für die Schulen, die von ihrer Arbeit her eher nicht den Erfahrungen der meisten Studierenden entsprechen, praktische wie auch spezielle inhaltliche Vorbereitungen notwendig. So erhalten die TeilnehmerInnen, die an der Primus Schule Münster ihr Praktikum absolvieren, einen Grundlagentext, in dem die Arbeit dieser Schule beleuchtet wird (Stähling & Wenders, 2012); für die

Studierenden etwa am Schiller-Gymnasium in Münster wird den Studierenden auch ein Filmbeispiel einer Produktion des MSW NRW zur Verfügung gestellt. Die Studierenden erhalten somit spezifische (fachliche wie auch organisatorische) Informationen zur Praktikumsschule bereits durch die universitäre Seite.

Diese intensive Vorbereitung ermöglicht es, dass die Studierenden i.d.R. vor dem Start des Praktikums genau auf ihren Einsatzbereich vorbereitet sind, so dass sie ihre Praxisphase mit einer gewissen Sicherheit beginnen können. Auch die MentorInnen erleben nach der Vermittlung keine „Überraschungen“, da sie die Studierenden bereits kennen.

Praxisphase in Inklusion:

Während der Praxisphase übernehmen die Studierenden zumeist eine feste Aufgabe innerhalb des Teams in der Kooperationsschule. Dies kann z.B. die Begleitung einer Differenzierungsgruppe oder die Vorbereitung und Durchführung eines Unterrichtsprojekts sein. Auch fallen in den Aufgabenbereich teilweise verschiedene Formen des Teamteachings. Zudem beschäftigen die PraktikantInnen sich mit der Indexarbeit im Rahmen des Forschenden Lernens, welche im Folgenden noch detailliert dargestellt wird.

Während dieser Phase steht den Studierenden auch der universitäre Part zur Seite. Nach den ersten Tagen melden sich alle PraktikantInnen bei den PinI-MitarbeiterInnen, um über den Start und die Indexarbeit zu berichten. So erhalten die PinI-MitarbeiterInnen einen ersten Eindruck und die Chance, bei Bedarf zeitnah Unterstützung zu leisten. Während des Verlaufs des Praktikums stehen die PinI-MitarbeiterInnen mit den Studierenden und den Schulen (primär digital) in Kontakt. Da zwischen den Schulen und PinI feste Kooperationsbeziehungen bestehen, man einander somit bekannt ist, können auch auf diesem Weg viele offene Fragen unkompliziert geklärt werden. Darüber hinaus wird durch die vielfachen Kooperationen der meisten PinI-Schulen auch mit anderen Teilprojekten der Gesamtmaßnahme Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch Individuelle SchülerInnenförderung ein intensiver Austausch aufrecht erhalten, so dass zwischen den VertreterInnen der Schulen und den PinI-MitarbeiterInnen auch ein reales Treffen regelmäßig stattfindet.

Abschlusspräsentation:

Zum Ende des Praktikums präsentieren die Studierenden sowohl ihren MentorInnen als auch den PinI-MitarbeiterInnen einerseits die Ergebnisse der Arbeit mit dem Index für Inklusion als auch die eigene Entwicklung von Beginn des Vorbereitungsseminars an bis zum Abschlussgespräch. Die PraktikantInnen greifen bei ihren Ausführungen sowohl auf die im Vorbereitungsseminar erworbene theoretische Basis als auch auf ihre Dokumentationen aus der pädagogischen Praxis zurück.

Ziel ist es, dass diese Abschlusspräsentation mit allen beteiligten Personengruppen (PraktikantIn, Schule, Universität) gemeinsam stattfindet. Wenn dies nicht zu realisieren ist, werden zwei Termine zur Präsentation abgehalten. Mitunter ist es auch möglich, dass der Austausch mit der universitären Seite (ganz am Ende der PinI-Teilnahme) auf der Basis des Portfolios erfolgt. Alle Ergebnisse, auch die Rückmeldungen zur Abschlusspräsentation, werden in dem PinI-Portfolio festgehalten, das gemäß der Praktikumsordnung der Universität Münster spätestens sechs Wochen nach Beendigung der Praxisphase abgegeben wird. Sobald das Portfolio gelesen wurde, erfolgt eine letzte (kurze) wechselseitige Rückmeldung bei der Abholung des Portfolios und der Regelung der abschließenden (Schein-)Formalia.

3.3.2. Forschendes Lernen in PinI mit dem PinI-Portfolio

„Um Handlungsrountinen und Strukturen der Institution Schule in ihren politisch-gesellschaftlichen Kontext einordnen zu können, braucht es eine Auseinandersetzung mit Gesellschaftstheorien und soziologischen Theorien. Es braucht auch Reflexionsperspektiven, die unhinterfragte, erworbene Wahrnehmungsmuster und eingeübte Praktiken als veränderbare erkennbar machen und neue Sichtweisen eröffnen.“ (Schubert, 2010, S. 183)

Inklusive Bildung als gesellschaftliche Aufgabe mit einer weitreichenden politischen Dimension bedarf gerade dieser Veränderungen der Sichtweisen, Wahrnehmungen und Handlungsrountinen. Diese Veränderungen durch Reflexionsprozesse werden, wie oben bereits kurz genannt, innerhalb von PinI mithilfe des hochschuldidaktischen Rahmens Forschendes Lernen angestrebt, wobei dem Index für Inklusion und der Portfolioarbeit in der PinI-Umsetzung eine besondere Bedeutung zukommt. Vorab sei an dieser Stelle angefügt, dass das Portfolio u.U. auch, was im Rahmen dieser Studie nicht erfolgt ist, als eigenes didaktisches Prinzip verstanden werden könnte.

Im Folgenden werden zunächst das Konzept sowie die Chancen des Forschenden Lernens in der bzw. für die LehrerInnenbildung erläutert, um darauf aufbauend das Forschende Lernen in PinI mit dem Index für Inklusion und dem PinI-Entwicklungsportfolio darzustellen, wobei zur Gestaltung des Entwicklungsaspekts im PinI-Portfolio auch die Hinweise von Schwenk (2012, S. 62-64) mit eingearbeitet wurden.

„Forschendes Lernen (international: Research-Based Learning) rückt wissenschaftliches Arbeiten, insbesondere das Forschen und „reale“ Forschungsprobleme in den Fokus der Hochschullehre [...]. Das Konzept wurde bereits vor über 40 Jahren für die Hochschulbildung in Deutschland von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) als didaktische Leitkategorie definiert [...]. Die BAK hat damit seinerzeit die Humboldt'sche Forderung nach der Einheit von Forschung und Lehre aufgegriffen, ohne jedoch die konkrete curriculare und didaktisch-methodische Ausgestaltung des Konzepts hinreichend zu thematisieren.“ (Schlicht, 2013, S. 165)

Obwohl Forschendes Lernen (noch) nicht in allen (Lehramts-)Studienstätten systematisch verankert ist (Koch-Priewe & Thiele, 2009, S. 273), hat es „in den letzten Jahren eine erstaunliche Verbreitung und Aufwertung erlebt, im nationalen wie auch im internationalen Rahmen“ (Huber, 2013a, S. 21).

Bekannte Beispiele sind u.a. das Theorie-Praxis-Modul in Dortmund (Arens et al., 2009; Koltermann, 2009), die Oldenburger Teamforschung (Börnert et al., 2014; Fichten & Moschner, 2009) oder die Bielefelder Fallstudienwerkstatt (Klewin & Kneuper, 2009). Alle drei etablierten und evaluierten Ansätze wurden bei der Konzeption des Forschenden Lernens in PinI mit berücksichtigt, was den LeserInnen sicherlich bereits deutlich geworden ist. „In der Auseinandersetzung mit [...] pädagogischer Professionalisierung sind an vielen Hochschulstandorten Forschungswerkstätten [...] entstanden, die [...] mittels] Forschenden Lernens empirische Forschung für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen suchen.“ (Schneider & Wildt, 2009, S. 29) Jedoch „existieren [bislang] keine einheitliche Theorie und keine darauf bezogene Didaktik des Forschenden Lernens“ (Koch-Priewe & Thiele, 2009, S. 271). „Die Abschaffung der getrennten Zuständigkeiten für Theorie und Praxis hat weitreichende Konsequenzen für [...] die] Lehrerbildung. Für die Universitäten bedeutet dies: [...] „Forschendes Lernen“ ist so zu einem schillernden Label der NRW Lehrerbildung geworden.“ (Röhner et al., 2014, S. 77) Es scheint so zu sein, dass, wie bei anderen pädagogischen Themen auch (ggf. aufgrund der Verknüpfung mit der praktischen Arbeit) eine große Vielzahl an theoretischen Bezugsrahmen, praktischen Konzepten und Zielsetzungen besteht, die einen Überblick, der an dieser Stelle erfolgen soll, nicht erleichtert (Huber, 2013a, S. 30-31). Hier wird das Verständnis von Huber zugrunde gelegt:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen - von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt - (mit)gestaltet, erfahren und reflektieren.“ (L. Huber, 2009, S. 11)

Koch-Priewe und Thiele unterscheiden sechs Formen des Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung (2009, S. 276-279):

1. Forschendes Lernen durch praktische Einführung in empirisch-wissenschaftliches Arbeiten.
2. Forschendes Lernen als Orientierung an dem Paradigma der „Praxisforschung“ bzw. „Aktionsforschung“.
3. Forschendes Lernen als „Fallarbeit“.
4. Forschendes Lernen im Rahmen der Reflexion eigener praktischer Erfahrungen inner- oder außerhalb von Unterricht.
5. Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der Reflexion biografischer Zugänge zum Lehrberuf.
6. Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der interdisziplinären Integration von professionellem Lehrerwissen und -können.

Bei aller Vielfalt an Ausprägungsformen des Forschenden Lernens erscheint es (gerade für diesen Forschungskontext) relevant zu betonen, dass „die Praxis als Lernaufgabe“ (Bolland, 2008, S. 36) verstanden wird; das Vorgehen „an wissenschaftlicher Forschung und theoretischen Wissensbeständen“ (Arens et al., 2009, S. 122) ist dabei mit einer gewissen Distanz ausgerichtet. „Reflexivität entfaltet sich vornehmlich in handlungsentlasteten Situationen und aus einer gewissen Distanz zur Praxis heraus.“ (Fichten & Moschner, 2009, S. 245) Über die Frage des Ausmaßes der Distanz herrscht keine Einigkeit. Dass jedoch eine gewisse Distanz zur Reflexion notwendig ist, scheint breite Zustimmung zu finden. Ob und inwiefern dafür ein forschender Habitus notwendig ist, dieser ggf. durch das Forschende Lernen erweitert wird und ob generell Bourdieus Habituskonzeption in diesem Kontext adäquat erscheint, wird kontrovers diskutiert. Zur weiteren Vertiefung sei hier beispielhaft auf Schriften von Kullmann (Kullmann, 2012) und Schlömerkemper (Schlömerkemper, 2006) verwiesen. Für eine Arbeitsebene kann jedoch folgendes festgehalten werden: „Eine forschende Haltung bezeichnet die volitionalen, kognitiven, sozialen und ethischen Grundlagen der selbstreflexiven Begleitung der eigenen Berufsarbeit.“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 21)

Huber beschreibt den Verlauf des Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung in acht Phasen (Huber, 2013a, S. 31). Diese Einteilung ist vielfach (mit Anpassungen) übernommen worden (u.a. Schlicht, 2013, S. 168). Auch der Ablauf des Forschenden Lernens im Rahmen von PinI lässt sich mit diesem Modell von Huber beschreiben:

1. Einführung: Zu Beginn des Vorbereitungsseminars werden die Studierenden schrittweise in mehreren Sitzungen mit den Möglichkeiten des Forschenden Lernens in und mit PinI vertraut gemacht. Dazu zählt u.a. die Heranführung an die Arbeit mit dem PinI-Portfolio, aber auch eine individuelle Standortbestimmung zur aktuellen, persönlichen Bewertung inklusiver Bildung.
2. Finden einer Fragestellung: Das Finden einer Fragestellung, die mit dem Index für Inklusion operationalisiert wird, ist v.a. von zwei Ebenen abhängig; dies sind die individuellen Interessen sowie die Rahmenbedingungen bzw. Bedarfe der jeweiligen Praktikumsschule (Dexel, 2013). Daher werden in PinI bereits zu Beginn des Vorbereitungsseminars, aber auch fortlaufend, die individuellen Überzeugungen/ inklusionsorientierten Teacher Beliefs thematisiert (u.a. Veber & Dexel, 2016 i.V.).

3. Erarbeiten von Informationen: Informationen erhalten die Studierenden auf zwei Ebenen. Einerseits sind dies, wie dargestellt, spezifische Informationen zu den Schulen. Andererseits werden die notwendigen fachlichen Informationen zu Inklusiver Bildung gemeinsam erarbeitet (siehe Darstellung des Vorbereitungsseminars).
4. Erwerb von Methodenkenntnissen: Die für das Forschende Lernen in PinI notwendigen Methoden erstrecken sich auf zwei Bereiche, die Forschungsmethoden (wie Beobachtungsmethoden) sowie die Methoden zur Gestaltung Inklusiver Bildung. Beide werden im Sinne des Pädagogischen Doppeldeckers im Vorbereitungsseminar erarbeitet. Die pädagogische Beobachtung wird, um ein Beispiel zu nennen, in einer Sitzung auf drei Ebenen bearbeitet. Die Studierenden werden beobachtet, sie beobachten (sich gegenseitig), setzen sich mit Quellen zur und Methoden der pädagogischen Beobachtung auseinander und reflektieren gemeinsam die individuellen Erfahrungen mit diesem multidimensionalen Prozess in der Auseinandersetzung mit dem Thema.
5. Entwickeln eines Forschungsdesigns: Über die individuelle Vorbereitung nach dem Vorbereitungsseminar sowie die ersten Eindrücke in der Praktikumschule entwickeln die Studierenden in Abstimmung mit den MentorInnen ein Forschungsdesign. In dieser Phase steht die (digitale) universitäre Begleitung etwa vergleichbar mit einem Back-Office zur Verfügung. Dies ist bereits der Start der (eigentlichen) forschenden Tätigkeit.
6. Durchführung einer forschenden Tätigkeit: Die forschende Tätigkeit wird im Folgenden noch detailliert dargestellt (Forschendes Lernen in PinI).
7. Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse: Durch das Portfolio wie auch durch den Leitfaden zum Forschenden Lernen (siehe Anhang) wird den PinI-TeilnehmerInnen ein transparenter Rahmen für die Erarbeitung und Ergebnispräsentation gegeben.
8. Reflexion: Die Reflexion geschieht, wie die Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse, mithilfe des PinI-Portfolios durchgehend. Hier erfolgt anschließend eine ausführliche Skizzierung (Tabelle 5).

Messner fasst die Chancen des Forschenden Lernens im schulischen Bereich so zusammen: „Neues Wissen entsteht im Gehirn der Lernenden durch das teils bewusste, teils halbunbewusst-intuitive, teils unbewusste Zusammenfügen bereits vorhandenen Wissens. [...] Lehrerinnen können diesen Prozess nicht direkt steuern [...], sondern nur [...] die Bedingungen schaffen“. (Messner, 2012a, S. 364) M.E. lässt sich diese Argumentation auch auf das Forschende Lernen in der LehrerInnenbildung übertragen. Dabei werden die Chancen des Forschenden Lernen für die LehrerInnenbildung meist deutlich herausgestellt (u.a. Bolland, 2008, S. 117; Schneider & Wildt, 2009, S. 21; Schubert, 2010, S. 183).

U.a. für die Studierenden, die in dieser Studie im Fokus stehen, ist es wichtig, Rahmenbedingungen zu schaffen, welche geeignet sind deren Motivation zu steigern bzw. zu erhalten. Allgemein ist die Gestaltung von hochschuldidaktischen Rahmenbedingungen eine wichtige Frage, auf die Dürnberger & Hofhues (2010) beispielsweise detailliert eingegangen sind. Huber hält zusammenfassend fest, es

„bedarf plausibler Anreize, die herausgestellt werden sollten:

- ein Rahmen- oder Oberthema, das theoretisch spannend, praxisrelevant, politisch aktuell oder persönlich interessant ist,
- der Spielraum, innerhalb des Rahmens eigene Themen oder Aspekte zu wählen und zu bearbeiten und damit Interessen zu verfolgen und Selbsttätigkeit erfahren zu können,
- die Erwartung, Fähigkeiten zu entwickeln oder zu üben, für die sonst wenig Gelegenheit ist, die man aber auch „für das Leben“ brauchen kann ("Schlüsselqualifikationen"),
- evtl. die Möglichkeit, im Forschungsbetrieb aktiv mitzuwirken und ggf. auch zu publizieren,
- evtl. Praxisrelevanz und Verbindlichkeit durch externen Auftrag (zu Consulting, Expertise o.ä.),
- die Faszination des/der Lehrenden oder eingeladener externer Experten als Modell.

Auf informative Vorausorientierung und Transparenz der Anforderungen von vornherein achten: Studierende sollten wissen nicht nur, um welches Hauptthema es geht, sondern auch was an Arbeitsformen und -aufwand bei FL auf sie zukommt." (Huber, 2013b, S. 248-249)

Forschendes Lernen in PinI

„Forschendes Lernen beginnt dann erst dort, wo Studierende über den „konzeptionellen Rahmen“ (Huber 1970, 238) mitbestimmen, in ein Forschungsprojekt eigene Interessen einbringen und – teilverantwortlich – an Forschung partizipieren können.“ (Fichten, 2010, S. 133)

Das Forschende Lernen im Rahmen von PinI ist, wie bereits erwähnt, neben den Einflüssen durch das Forder-Förder-Projekt (Rott, 2011), den Experten Individuelle Förderung (Fischer, 2013c) und das Theorie-Praxis-Seminar „Inklusive Schulentwicklung in Köln – Forschendes Lernen im Kontext von Schulbegleitforschung“ (Münch, 2011) auch durch die Bielefelder Fallstudienwerkstatt (Klewin & Kneuper, 2009) inspiriert. Dabei nimmt einerseits das PinI-Portfolio (Veber & Fischer, 2011) sowie andererseits die Arbeit mit dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003b) einen zentralen Platz ein (siehe Anhang). Die Idee, den Index für Inklusion als zentrales, strukturierendes Medium in die hochschuldidaktische Arbeit in PinI einzubeziehen, ist im Studienjahr 2010-11 innerhalb des PinI-Teams entstanden; für die bereichernde, konstruktive Zusammenarbeit in diesem Jahr möchte ich an dieser Stelle meinen beiden ehemaligen Mitarbeiterinnen Mareike Stellbrink und Leonie Klenner ausdrücklich danken.

Die Studierenden dokumentieren ihre Entwicklung in drei Bereichen (Tabelle 5): in ihrer Arbeit mit dem Index für Inklusion, ihrem individuellen Inklusionsverständnis sowie ihrer Rolle als Lehrperson. Dabei gibt ihnen das Fragenraster eine grobe Struktur vor, die es den Studierenden erleichtert, ihr Forschendes Lernen sowie ihre eigene Entwicklung zu dokumentieren. Im Anhang befinden sich alle Einleger des PinI-Portfolios sowie das Manual zur Arbeit mit dem Index für Inklusion, das im Rahmen einer von mir betreuten Bachelorarbeit durch den studentischen PinI-Mitarbeiter Timo Dexel (weiter-)entwickelt wurde (Dexel, 2013). Die auf der folgenden Seite aufgeführten Fragen sind als Anregung zu verstehen und demgemäß beispielhaft angelegt. Die Studierenden sollen so, wenn sie keine eigenen Reflexionsaspekte haben, (weitere) Impulse erhalten. Während des gesamten Verlaufs von PinI erhalten die Studierenden immer wieder didaktisch aufbereitete Impulse (im Vorbereitungsseminar oder in digitaler Form), um über einen oder mehrere der drei aufgeführten Bereiche zu reflektieren und diese Reflexion schriftlich zu fixieren.

Die jeweilige Fragestellung für das Forschende Lernen ergibt sich aus der Zusammenarbeit mit den MentorInnen der Praktikumsschule. Die KollegInnen haben die Möglichkeit, konkrete Fragen aus dem Schulalltag, wie bespw. das Helfersystem in der jahrgangsübergreifenden Arbeit, durch die Studierenden genauer beleuchten zu lassen. Der Index für Inklusion dient dabei als Operationalisierungshilfe, um die jeweilige Forschungsfrage in einen Prozess der inklusiven Schulentwicklung einzubeziehen und weiterhin um die Kommunikation über die Ergebnisse zu erleichtern.

Fragenraster fürs Portfolio



	1) Indexarbeit	2) Inklusionsverständnis	3) Lehrer*innenpersönlichkeit
a) vor dem Praktikum	Wie ist mein Eindruck vom Index? Welche Fragen scheinen mir für den inklusiven Schulentwicklungsprozess besonders relevant zu sein (5 Beispiele)? Warum?	Was ist für mich Inklusion? Wie kann Inklusion realisiert werden? → <i>Beantworten Sie diese Fragen ausformuliert auf jeweils ca. 2 Seiten.</i> Gehen sie ggf. auf im Seminar behandelte Literatur ein. Was sind meine Ziele für das Praktikum in Inklusion?	Welche Erfahrungen habe ich bereits als Lehrender? Wie stehe ich zum Lehrer*innenberuf? Wo liegen meine Stärken, was möchte ich noch lernen?
b) Erwartungshaltung	Welche Frage werde ich bearbeiten? Warum ist die Frage für die Lehrer*in und die Situation in der Klasse relevant?	Welche Fragen stelle ich mir in Bezug auf die Inklusionspraxis? Was würde ich gerne sehen? Welchen Punkten stehe ich besonders skeptisch gegenüber, welchen besonders gespannt? Welche Vorstellungen habe ich von der Lehrerrolle in inklusiven Settings?	Was erwarte ich vom Praktikum für meine eigene Professionalisierung? Was sind meine Ängste und Fragen?
c) Entwicklung im Praktikum (Praktikumstagebuch)	Was habe ich heute in Bezug auf meine Frage beobachtet? Welche Fragen stellen sich mir dabei? Welche Rolle hat die Lehrkraft, welche einzelne Schüler*in? Was haben die Beteiligten gesagt und getan? Welche Fragen des Index' helfen mir bei der Beantwortung? Welche muss ich mir noch zusätzlich stellen?	In welchen Situationen erlebe ich Grenzen von Inklusion? Wo erlebe ich gelungene Inklusion? Wie ist die Rolle des Lehrers? Wo sehe ich Unterschiede zu herkömmlichen Schulen? Was hat das alles mit Inklusion zu tun? Wie erlebe ich mich im Umgang mit Vielfalt?	Welche Situationen haben mich heute besonders irritiert? Wo bin ich an meine (pädagogischen) Grenzen gestoßen? Was habe ich heute gelernt? Was hat mir in der Arbeit Spaß gemacht? Was habe ich gut gemacht? Welche Aufgaben habe ich übernommen?
d) Fazit und Ausblick	Wie beurteile ich abschließend die mir gestellte Frage? Anhand welcher Beobachtungen und Kriterien mache ich meine Meinung fest? → <i>Beantworten Sie diese Fragen ausformuliert auf ca. 2 Seiten und schicken Sie sie eine Woche vor dem Abschlussgespräch an einen Pini-Mitarbeiter*in</i> → <i>Das Dokument wird als Grundlage für das Abschlussgespräch dienen.</i>	Inwiefern hat sich mein Verständnis von Inklusion verändert? Wo sehe ich Baustellen, wo Chancen? Wie stehe ich zu Inklusion? Sehe ich mich als Lehrer*in in Inklusion?	Wie beurteile ich meine persönliche Entwicklung während des Praktikums? Was habe ich gelernt? Was möchte ich noch lernen? Wie sehe ich mich als Lehrer*in in Inklusion? Welche Situationen haben mich weitergebracht? An welchen Stellen bin ich überrascht worden? Wo war ich besonders erfolgreich? Hat sich meine Haltung zu Schule und Unterricht verändert? Welche guten „Lehrer*innenqualitäten“ habe ich bereits? Welche Rückmeldungen habe ich von den Kindern, den Lehrer*innen etc. erhalten? Sehe ich Schwerpunkte, mit denen ich mich im Studium zukünftig beschäftigen möchte? Welchen Wert hat die Teilnahme am Projekt für mich?

Tabelle 5: Einleger Pini-Portfolio zur pädagogischen Haltung

3.4. Aktueller Stand

PinI wurde bislang als Wahlpflichtangebot für die Praxisphasen Orientierungs-, Berufsfeld- sowie Kernpraktikum im Bereich der Bildungswissenschaften angeboten. Ein festes Kooperationsnetzwerk wurde mit Schulen auf dem Weg zur Inklusion in und im nahen Umfeld von Münster aufgebaut. Mithilfe der in dieser Studie angestrebten Evaluationsergebnisse soll das Angebot optimiert und erweitert werden.

Eine zentrale Neuerung neben der hier bereits mehrfach angesprochenen Übertragung auf das Praxissemester, deren Evaluation sich noch im Prozess befindet, ist das Projekt PinI-Sport, das mit Michael Pfitzner von Februar 2013 bis Januar 2014 als Pilot durchgeführt wurde. Hier wurde im Teamteaching (Pfitzner/Weber) das PinI-Konzept auf die Bedürfnisse der Fachdidaktik Sport übertragen und gleichzeitig eruiert, inwieweit und unter welchen Rahmenbedingungen weitere Adaptionen universitätsintern in andere Fachdidaktiken möglich sein können. Mit diesem Pilot soll das Desiderat der zu geringen fachdidaktischen Anbindung des bildungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses an die Fachdidaktiken verringert werden (Pfitzner & Weber, 2014; Weber, Pfitzner et al., 2015). Diesen Bedarf unterstreicht aktuell auch Merz-Atalik: „Eine zukunftsfähige und an Vermeidung von Exklusionsprozessen generell ausgerichtete Forschung zur inklusiven Bildung sollte m.E. noch stärker interdisziplinär, kooperativ und fächerübergreifend angelegt sein und beispielsweise die Frage der inklusiven Fachdidaktik in den Mittelpunkt rücken.“ (Merz-Atalik, 2014a, S. 31) Dies wurde mit PinI-Sport, das im SoSe 2015 zum zweiten Mal angeboten wurde, versucht (Pfitzner & Weber, 2016b i.V.). Weitere fachdidaktische Adaptionen sind in Vorbereitung.

Mit der von mir in Auftrag gegebenen und betreuten Bachelorarbeit zur Erstellung eines Manuals für die Arbeit mit dem Index für Inklusion (Weber & Dixel, 2015 i.V.) ist ein erster Schritt erfolgt, die Indexarbeit für die Studierenden zu erleichtern. Dieses Manual wurde im Wintersemester 2014-15 zum ersten Mal eingesetzt. Es muss daher auf Basis der Erfahrungen und Rückmeldungen weiterentwickelt werden. Darüber hinaus steht eine Adaption dieses Manuals für die Lehrpersonen in den Kooperationshochschulen noch bevor.

Die Portfolio-Medien, die sich im Anhang befinden, wurden in den letzten Semestern sukzessive weiterentwickelt. Es ist geplant, dass eine vollständige Überarbeitung mit einer digitalen Anpassung stattfindet. Das Portfolio soll vollständig mit Moodle digitalisiert werden.

Nicht zuletzt soll die Kooperation zu anderen Praxisphasenprojekten (innerhalb und außerhalb der Gesamtmaßnahme Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch Individuelle SchülerInnenförderung) ausgebaut werden. Damit sollen Synergieeffekte im Kontakt mit den Schulen stärker als bisher genutzt werden. Darüber hinaus wäre es möglich, den Schwerpunkt „Umgang mit Vielfalt“ in modularisierter Form in verschiedenen Projekten, an denen Studierende nacheinander teilnehmen können, von verschiedenen Seiten theoretisch fundiert sowie mit Praxisbezug den angehenden Lehrpersonen begreifbar zu machen.

4. Erfassung und Entwicklung von Beliefsystemen zur Inklusiven Bildung

Im folgenden Kapitel wird der empirische Part der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Zunächst erfolgt eine Einordnung der forschungsleitenden Fragestellung. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen erläutert, um abschließend ausführlich die Ergebnisse der Studie zu präsentieren.

4.1. Fragestellung

„Aus den Ausführungen zum Stand der Unterrichtsforschung im Bereich inklusiver Schulen ergeben sich folgende Desiderata, die in zukünftigen Forschungsaktivitäten berücksichtigt werden sollten:

- Identifikation *lehrseitiger Kompetenzbereiche* in inklusiven Settings
- *Modellierung der Lehrerkompetenzen* für den Unterricht in inklusiven Settings
- *Unterrichtsforschung* mit Bezug auf das *Fachwissen, lehrerseitige Überzeugungen (beliefs) und Kompetenzen* (vorzugsweise in den Bereichen Deutsch und Mathematik) *in Korrelation zu den Effekten auf Schüler/innenleistungen* und das *Klassenklima*
- Untersuchung von *Unterrichtskulturen* in inklusiven Settings (Unterrichtsskripts, Kommunikations- und Interaktionsmuster), ebenfalls unter Bezug auf deren Effekte auf Schüler/innenleistungen und das Klassenklima.“ (Moser, 2013c, S. 143)

Das Projekt Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch individuelle SchülerInnenförderung unternimmt genau diesen Brückenschlag im Rahmen einer schulpädagogisch verankerten LehrerInnenbildung, den Moser bezogen auf inklusionsorientierte Forschung anregt. PinI als Teil der Gesamtmaßnahme fokussiert dabei einen Teilausschnitt. In der vorliegenden Studie ist PinI sowohl Untersuchungsgegenstand als auch Mittel, um Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten. Doch bevor dies näher erläutert wird, erfolgt an dieser Stelle zunächst eine kurze Einordnung in den bereits aufgezeigten theoretischen Kontext sowie eine Darstellung der Aktualität dieser Untersuchung.

Obwohl Inklusive Bildung derzeit *das* Thema in der Schullandschaft zu sein scheint, ist die Betrachtung und Bewertung Inklusiver Bildung durch die Lehrpersonen oft noch von Unsicherheit und Überforderung geprägt. Dies zeigen die Ergebnisse einer (nicht-repräsentativen) Umfrage unter Mitgliedern der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft aus jüngerer Vergangenheit (N: 2420), in der nur ein Drittel der befragten Lehrpersonen angaben, eine genaue Vorstellung von Inklusiver Bildung zu haben (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW], 2010, S. 22) (Abb. 29):

„Nur ein Drittel der Befragten meint, dass ihr Kollegium mit „Inklusion“ etwas anfangen kann beziehungsweise sich der Bedeutung des Begriffs bewusst ist.“ (GEW, 2010, S. 22) Auch wenn die Lehrpersonen aus dem Förderschulbereich innerhalb dieses Gesamtergebnisses eine Ausnahme hinsichtlich der Bewertung von Inklusiver Bildung darstellen, was angesichts des (institutionellen) Drucks, der auf das Förderschulsystem bundesweit deutlich wird, nicht verwunderlich ist, ist der Trend eindeutig. Es herrscht, so könnte interpretiert werden, große Unsicherheit hinsichtlich der inklusiven Umgestaltung des deutschen Bildungssystems (gerade auf der Seite der Lehrpersonen).

Auch wenn einschränkend zu diesen Ergebnissen angemerkt werden muss, dass sie nicht den letzten Stand abbilden können, kann jedoch vermutet werden, dass mit diesen Daten weiterhin ein Trend abgebildet werden kann. Aber nicht nur Lehrpersonen, auch Lehramtsstudierende sehen bezogen auf ihren eigenen Professionalisierungsprozess noch einen notwendigen Ausbau inklusiver Inhalte (beispielhaft sei auf eigene Untersuchungen verwiesen: Fromme & Veber, 2013; Jost et al., 2016 i.V.).

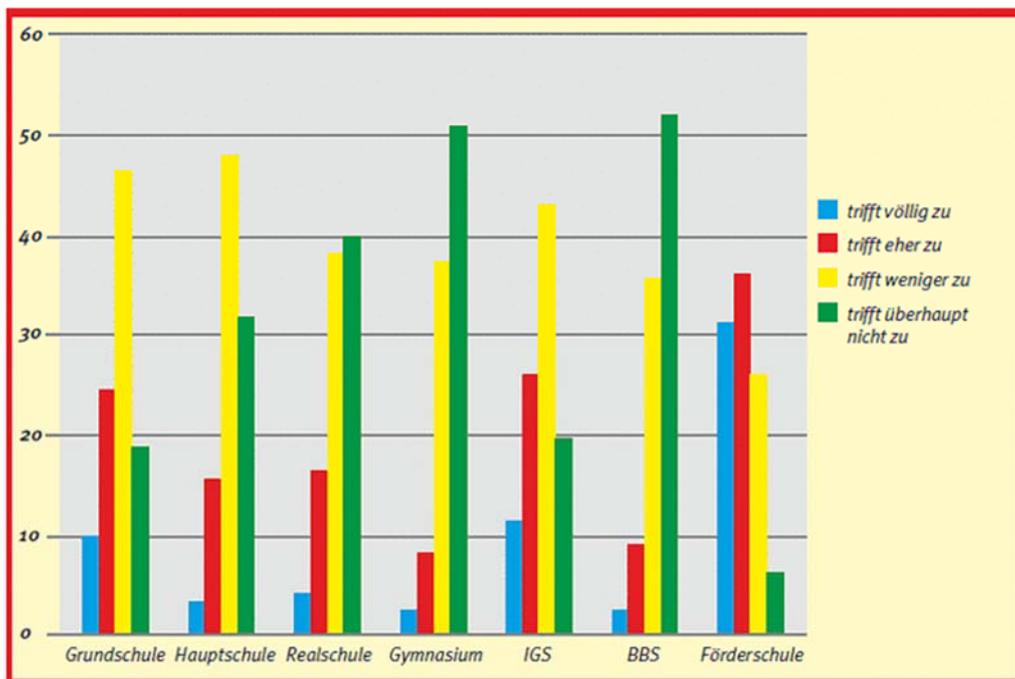


Abbildung 29: LehrerInnenurteil, ob Inklusion (mit ihrer Tragweite) in ihrer Schule präsent ist (GEW, 2010, S. 22)

Anknüpfend u.a. an Mosers Ausführungen oben kann festgehalten werden, dass die Verbindung von inklusionsorientierter LehrerInnenbildung und Umsetzung von Inklusion in der schulischen Praxis zentral ist (Heimlich, 2011, S. 53). Dies gilt auch für angehende Lehrpersonen, die im Rahmen dieser Untersuchung im Fokus stehen. Für die (erste Phase der) LehrerInnenbildung ist ebenfalls ein Nachholbedarf an inklusionsorientierter Forschung festzustellen (Heinrich et al., 2013, S. 118-120). Bezogen auf universitäre Praxisphasen, das Anwendungsfeld von PinI, fassen Heinrich et al. die notwendigen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben folgendermaßen zusammen:

„Die vorhandene Forschung zu Praxisphasen innerhalb der Ausbildung muss dahingehend ergänzt werden, dass untersucht werden muss, welche Implikationen die Tatsache hat, dass die auszubildenden Lehrkräfte an inklusiven Schulen arbeiten werden. [...] Denn, wenn davon auszugehen ist, dass es das beste Modell inklusiver Beschulung für alle Schüler/innen nicht geben wird [...], und in der Folge die angehenden Lehrkräfte dazu in die Lage versetzt werden müssen, angesichts individueller Bedürfnisse von Schüler/inne/n einzelfallbezogen kompetente Entscheidungen zu fällen, dann sind Elemente einer Gestaltung der Lehrerbildung zu konzeptionalisieren und zu evaluieren, die auf Formen eines forschenden Lernens zielen und auf die Entwicklung einer auf Dauer gestellten, kritischen und reflexiven Beobachtungshaltung, die sich auf die Vielfalt kindlicher Lernentwicklungen einlässt und sich an den Stärken und Fähigkeiten orientiert.“ (Heinrich et al., 2013, S. 119-120)

Einen zentralen Platz innerhalb der inklusionsorientierten Kompetenzforschung, die am Anfang steht (Moser, 2013c, S. 135), sollten auch bezugnehmend auf die vorangegangenen Ausführungen zur inklusionsorientierten LehrerInnenbildung die Beliefs der (angehenden) Lehrpersonen einnehmen. Die Konzeption von PinI als Qualifizierungsangebot für angehende Regelschullehrpersonen setzt genau dort an.

Daher stehen Teacher Beliefs im Fokus der forschungsleitenden Fragestellung dieser Studie, die auf der Basis der vorangegangenen theoretischen Ausführungen in den beiden ersten Forschungsfragen operationalisiert wird:

- **Wie kann Inklusive Bildung unter Berücksichtigung von Teacher Beliefs durch PinI in die erste Phase der LehrerInnenbildung eingebunden werden?**
- **Wodurch zeichnen sich die Beliefs der angehenden Regelschullehrpersonen bezogen auf Inklusive Bildung aus?**

Doch auch neben diesem eher allgemeinen Interesse hat die vorliegende Studie auch einen evaluativen Part, der auch in den operationalisierten Forschungsfragen seinen Niederschlag finden soll. Die auf Beliefsysteme gestützte Evaluation von PinI baut auf zwei miteinander verbundenen Ebenen auf, wie sie auch in anderen (nicht inklusionsbezogenen) Studien zu finden ist (u.a. Behrmann & Souvignier, 2013): Da das Forschungsfeld von Teacher Beliefs angehender (Regelschul-)Lehrpersonen über Inklusive Bildung ein noch nicht sehr umfangreich bearbeiteter Bereich ist, erfolgt eine Erhebung genau dieser Überzeugungen. Diese determinieren, wie oben ausgeführt, entscheidend den Prozess der Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung – jedenfalls ist dies die Schlussfolgerung aus der Übertragung aus dem Bereich der Individuellen Förderung auf den Kontext Inklusive Bildung; diese Schlussfolgerung gilt es hier noch zu beleuchten. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass ein zentraler Aspekt pädagogischer Forschung das Wechselspiel von Hermeneutik und Empirie ist, was gerade im Kontext Inklusiver Bildung angesichts des gesamtgesellschaftlichen Anspruchs besonders deutlich wird (zum Verhältnis von Normativität und Empirie im Bereich Inklusiver Bildung: Veber, 2016).

„Das spezifisch Pädagogische der pädagogischen Forschung liegt demnach darin, dass das durchaus schwierige *Verhältnis zwischen normativen Fragen und empirischen Fakten* transparent werden soll, damit pädagogische Prozesse kritisch kommuniziert und konstruktiv gestaltet werden können. Dies erfordert eine Verbindung zwischen hermeneutischen und empirischen Konzepten der Forschung, und zugleich müsste dabei als Ziel und Kriterium leitend sein, dass bzw. ob die Entwicklung zur Mündigkeit gefördert wird“. (Schlömerkemper, 2010, S. 10-11)

Da Teacher Beliefs also nicht nur einen großen Einfluss auf das pädagogische Handeln haben (Enzinger, Nerdel & Prechtel, 2012, S. 185-186), sondern auch ein entscheidender Indikator für den Professionalisierungsprozess sind, wird in dieser Untersuchung PinI mithilfe dieser Überzeugungssysteme evaluiert. Diese Evaluation erhält v.a. aufgrund der veränderten LehrerInnenbildung (Einführung von einem Praxissemester in NRW etc.) sowie der sukzessiven inklusionsorientierten Umgestaltung des Schulsystems eine besondere Bedeutung. Hier gilt es, diese beiden Veränderungen proaktiv miteinander zu verschränken, was in PinI versucht und in dieser Studie ausschnittshaft evaluiert wird.

Aufgrund dieser Rahmungen wird die auf Teacher Beliefs gestützte Evaluation von PinI anhand von zwei miteinander verbundenen Ebenen operationalisiert durchgeführt, auf die im Folgenden noch detailliert eingegangen wird. Daher ergeben sich die beiden weiteren Forschungsfragen, die den evaluativen Part dieser Untersuchung abbilden sollen:

- **In welcher Form zeigen sich die Teacher Beliefs der Regelschullehramtsstudierenden – v.a. bezogen auf die Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung?**
- **Welche Auswirkungen hat PinI auf die Teacher Beliefs der Studierenden?**

Merz-Atalik differenziert Forschung im Kontext Inklusiver Bildung in drei Bereiche (2014a, S. 39):

1. Integrationsforschung (Fokus: Integration/Förderung von SchülerInnen, die von Exklusion bedroht sind)
2. Exklusionsforschung (Fokus: Exklusion und exkludierende Faktoren/Strukturen im System)
3. Inklusionsforschung (Fokus: Inklusion und Diversität)

Zu dem dritten Bereich subsumiert sie auch die Forschung zur LehrerInnenbildung in und für Inklusive Bildung. Demnach kann die vorliegende Untersuchung der Inklusionsforschung zugeordnet werden.

Ergänzend sei an dieser Stelle angeführt, dass im Rahmen dieser Untersuchung nicht die zumeist beschrittenen Forschungswege im Kontext von Beliefforschung begangen werden. Oftmals wurde und wird beispielsweise untersucht, inwieweit eine Kontrastierung konstruktivistischer versus rezeptiv-transmissiver lerntheoretischer Überzeugungen (sowie deren jeweilige Auswirkungen) aufgezeigt werden kann (Reusser & Pauli, 2014, S. 650). Im Rahmen dieser Arbeit wird, wie im Folgenden dargestellt wird, der Versuch unternommen, einen komplexen Wirkungszusammenhang (mithilfe des Modells der adaptiven Lehrkompetenz) empirisch zu beleuchten.

Auf Basis der Skizzierung der forschungsleitenden Fragen werden im Folgenden das Design (v.a. das konkrete methodische Vorgehen), welches durch die Fragestellung bestimmt wird (Schlömerkemper, 2010, S. 16-17), die Ergebnisse der Untersuchung sowie die Diskussion der Evaluation ausführlich dargestellt.

4.2. Design

Die folgenden Ausführungen zum Design dieser Studie erfolgen in drei Schritten. Zunächst werden methodologische Rahmungen sowie methodische Aspekte kurz ausgeführt, um daran anschließend das konkrete methodische Vorgehen ausführlich(er) zu beschreiben. Dieser Dreischritt erfolgt, anders als beispielsweise bei quantitativ-empirischen Forschungsarbeiten, sehr ausführlich, da das „Methodenkapitel [... vielleicht gerade bei qualitativen Arbeiten] als eine Art 'Herzstück' in Bezug auf die Überprüfbarkeit dessen betrachtet werden [kann], inwieweit die Grundsätze des wissenschaftlich-empirischen Arbeitens umgesetzt und eingehalten worden sind“ (Kruse, 2014, S. 635). Als Leitaspekte nennt Kruse die folgenden Punkte (Kruse, 2014, S. 635):

- Die grundsätzliche Systematik des Forschungsvorhabens,
- eine transparente Dokumentation des gesamten Forschungs- und Erkenntniserwerbsprozesses zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit,
- eine methodische Kontrolle sowie
- eine fundierte Reflexion (des eigenen Forschungsprozesses).

Um die Darstellung der vorliegenden Forschungsergebnisse bzw. den Aufbau des Methodenkapitels (zu den verschiedenen Aufbauvarianten qualitativer Forschungsarbeiten: Kruse, 2014, S. 639-649) gemäß der genannten Vorgaben adäquat zu gestalten, erfolgt die Darstellung in qualitativ und quantitativ umfangreicher werdenden Schritten. Zur Wahl des zur forschungsleitenden Frage angemessenen methodologischen Zugangs, was bereits im Sinne qualitativer Sozialforschung Teil des eigenen Forschungs- bzw. Erkenntniserwerbsprozesses ist, erfolgt hier eine kurze methodologische Verortung (Kap. 4.2.1). Das (konkrete) methodische Vorgehen, gerade wenn es nicht (rein) quantitativ, sondern im Mixed-Methods-Design (2014), wie in dieser Studie, ausgerichtet ist, sich ‚nur‘ an den klassischen (Test-)Gütekriterien (Pospeschill, 2010, S. 16-34) orientiert, sollte sich an klaren (wissenschaftlich fundierten) Kriterien ausrichten. Diese Herleitung, Darstellung und Begründung sowie Übertragung auf die konkrete, hier vorliegende Fragestellung erfolgt in einer detaillierten Darstellung der methodischen Aspekte (Kap. 4.2.2). Anschließend wird auch das Forschungsdesign explizit mit dem konkreten methodischen Vorgehen sehr ausführlich ausgeführt (Kap. 4.2.3).

Nun kann an dieser Stelle (erneut) kritisch gefragt werden, warum überhaupt die beiden folgenden Unterkapitel (methodologische Basis und methodische Aspekte) hier ausgeführt werden. Reicht es nicht aus, nach der Explikation der operationalisierten Fragestellung, die bei qualitativ verorteten Fragestellungen nicht in der vermeintlichen „Exaktheit“ von quantitativen Forschungslogiken vorliegen

kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 120), eine kurze Vorstellung des konkreten methodischen Vorgehens zu skizzieren? Nein. Vor der (Beschreibung der) Entscheidung für ein konkretes methodisches Verfahren bzw. der Adaptation ist eine ausführliche methodologische Positionierung und metatheoretische Verortung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 122-123) notwendig. Dies wird u.a. in Bezug auf das Framework Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) deutlich, auf das im Folgenden noch detailliert eingegangen wird. Wie Kruse pointiert feststellt, hat ein singulärer Hinweis auf eine Methode ohne die methodologische und methodische Einbindung kaum Aussagekraft (Kruse, 2014, S. 654).

4.2.1. Methodologische Basis

„Die Feststellung, daß quantitativer und qualitativer Ansatz unterschiedliche Arten von Daten – und somit auch von Datenerhebungs- und Datenanalyseverfahren – einsetzen, beschreibt die Trennung beider Ansätze noch nicht vollständig. Hinter dieser forschungspraktischen Differenz stehen bei manchen Autorinnen und Autoren weitreichende Diskrepanzen in der Auffassung von Wissenschaft, wenn nicht gar im Menschenbild. [...] Wir plädieren dafür, solche Gegensätze nicht als Dichotomien, sondern allenfalls als bipolare Dimensionen aufzufassen und sie nur äußerst vorsichtig zu verwenden.“ (Bortz & Döring, 2003, S. 298)

An dieser Stelle kann und muss auf die oftmals sehr hitzige (Methoden-)Diskussion zwischen VertreterInnen der qualitativen und quantitativen Sozialforschung nicht in allen Feinheiten eingegangen werden. Jedoch sollen hier einige kurze Ausführungen erfolgen. „Die beiden „Lager“ zeigen nicht nur ein völlig unterschiedliches Wissenschaftsverständnis, sie kritisieren sich bisweilen auch vehement.“ (Mayring, 2012a, S. 288) Am Beispiel der Evidenzbasierung von (schulischer) Förderung ist der teilweise noch sehr kontroverse Diskurs zwischen den einzelnen VertreterInnen der ‚Schulen‘ zu beobachten: So argumentiert von Stechow (2013) sehr prononciert gegen eine quantitative Forschungslogik, die der Evidenzbasierung zugrunde liege. Dies hat in vielen Fragen, wenn beispielsweise Befunde von Hattie (2013) kritisch betrachtet werden (Brügelmann, 2013; Meyer, 2014; Olberg, 2014; Terhart, 2011b, 2014), seine Notwendigkeit, wenn beispielsweise die Bedeutung von Schulleitungen speziell beleuchtet wird (Rolff, 2014). Jedoch werden bei der o.g. fundamentalen Kritik an Evidenzbasierung Möglichkeiten eines mehrdimensionalen, triangulativen Zugangs zur Evidenzbasierung, der nicht allein der tradierten medizinischen Logik folgt (Brügelmann, 2014b, S. 45-46; Mayring, 2012a, S. 289-290), von Stechow nicht mit berücksichtigt, die eine proaktive Reflexion tradierter quantitativer Forschungslogik (Pant, 2014, S. 144-145) wie auch in diesem Zusammenhang kritische Fragen der Steuerung (u.a. Bellmann, Schweizer & Thiel, 2016) oder nach dem Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychologie (hier mit Bezug zur Sonderpädagogik diskutiert: Willmann, 2012, S. 130-152) einschließt bzw. einzuschließen versucht.

Einen tieferen Einblick in die Traditionen der (qualitativen und quantitativen) Bildungsforschung (Benner, 2014, S. 87-88) ermöglichen entsprechende Publikationen (Bennewitz, 2013; Böhm-Kasper & Weishaupt, 2008; Böhme, 2008; Bortz & Döring, 2003). Es kann jedoch, gerade im Kontext dieser hier vorgestellte eher qualitativ angelegten Studie, mit Böhme festgehalten werden, dass die qualitative Sozialforschung einen deutlichen Veränderungsprozess durchlaufen hat und durchläuft:

„Die qualitative Schulforschung – so lässt sich abschließend formulieren – hat einen Konsolidierungskurs eingeschlagen. Um auf diesem zu bleiben bedarf es einer Stärkung der methodologischen Reflexion ihrer eigenen Entwicklung und derzeitigen Forschungspraxis, die nicht zum Selbstzweck verkommt; – bedarf es einer gegenstandsadäquaten Offenheit für Irritationen etablierter methodischer Zugänge besonders innerhalb sich abzeichnender ‚Schulen‘, die nicht zuletzt der Wandel des Gegenstands Schule erzwingt; – bedarf es bei allen unstrittigen Grenzen und Schwierigkeiten einer „Öffentlichkeitsarbeit“, in der etwa die Relevanz des vorliegenden Erkenntnisstandes für schul- und bildungspolitische Entscheidungspro-

zesse, aber auch für die Lehrerausbildung deutlichere Kontur gewinnt; – bedarf es schließlich einer Bündelung und Bilanzierung dahingehend, welche qualitativen Zugänge sich in den ausdifferenzierten Feldern der Schulforschung besonders bewährt haben.“ (Böhme, 2008, S. 150)

Zusammenfassend soll hier eine kurze Gegenüberstellung (zur ausführlichen Erläuterung dieser Gegenüberstellung: Veber, 2010b, S. 61-69) erfolgen, um die verschiedenen methodologischen Ansatzpunkte, die eine pragmatische, forschungslogische Verbindung ermöglichen (Kuckartz, 2012, S. 18), zu verdeutlichen (Veber, 2010b, S. 62) (Tabelle 6):

Dass solche Gegenüberstellungen teilweise auch kritisch eingeordnet werden, ist mir [MV] bekannt, und ich kann die Kritik nachvollziehen, wie sie beispielsweise von Bennewitz wiedergegeben wird:

„In diesem Diskussionszusammenhang wird die Einteilung bzw. Gegenüberstellung empirischer Forschungsansätze in qualitativ bzw. quantitativ von Hericks (2005) als wenig produktiv kritisiert, wenn lediglich Datenformate unterschieden werden, ungeachtet der jeweiligen Forschungslogiken und Geltungsbegründungen. Charakteristisch sei eben nicht die Abwesenheit von Zählbarem, sondern das „Interesse an komplexen und konkreten praktischen Konstellationen – einschließlich der praktischen Problemlagen, auf die diese sozialen Praxen sozusagen eine Antwort darstellen“ (ebd., S. 2).“ (Bennewitz, 2013, S. 53)

Genau diese methodologische Ebene wird jedoch an dieser Stelle mit einbezogen. Es soll außerdem die Basis für die Annäherung an das Verständnis im Mixed-Methods-Design (Kuckartz, 2014, S. 39) sein.

	<i>Quantitative Forschung</i>	<i>Qualitative Forschung</i>
<i>Grundorientierung</i>	Regelsetzend	Beschreibend
<i>Wissenschaftsverständnis</i>	Alltagstheorien ≠ Wissenschaftstheorie	Alltagstheorien = Wissenschaftstheorie
<i>Wirklichkeitsverständnis</i>	Objektiv	Subjektiv
<i>Forschungszweck</i>	Theorieprüfung	Theorieentwicklung
<i>Forschungslogik</i>	Deduktion	Induktion
<i>Untersuchungsplan</i>	Multiple case, Kontrollgruppendesign, hypothesenprüfende & experimentelle Verfahren, Zufallsstichprobe, statistische Repräsentativität	Einzelfallanalyse, Dokumentenanalyse, Handlungs- und Feldforschung, qualitatives Experiment, qualitative Evaluation
<i>Untersuchungsverfahren</i>	»Harte« Methoden	»Weiche« Methoden
<i>Gütekriterien</i>	Klassische Testtheorie	Qualitative Gütekriterien
<i>Auswertungsverfahren</i>	Quantitative Begriffe, Ordinal-, Intervall-, Ratioskala	Qualitative Begriffe, Nominalskala

Tabelle 6: Methodologische Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Forschung (Veber, 2010b, S. 62)

Diese Übersicht (zur Einordnung des Konstrukts Alltagstheorien: Veber, 2010b, S. 22-26) soll verdeutlichen, dass quantitative Ansätze eher deduktiv, regelsetzend mit einer Orientierung an klassischen Gütekriterien angelegt sind, während qualitative Sozialforschung eher induktiv, beschreibend mit sog. qualitativen Gütekriterien arbeitet.

„Während das Erkenntnisinteresse empirisch-quantitativer Forschung darauf zielt, als Hypothesen formulierte Annahmen über Zusammenhänge, Bedingungen und Abhängigkeiten von messbaren Variablen an der Realität zu prüfen, zählen qualitative Forschungsmethoden zu den hypothesen- und theoriegenerierenden Verfahren.“ (Bennewitz, 2013, S. 46)

Dies sind jedoch, wie bereits erwähnt, Dimensionen; en vogue ist es, die (scheinbaren) Gegensätze zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung proaktiv zu überwinden (Mayring, 2010, S. 20-

22), was sich beispielsweise im Mixed-Methods-Ansatz manifestiert: „Beim Mixed-Methods-Ansatz handelt es sich – im Selbstverständnis der Protagonisten – um ein neues zeitgemäßes Methodenverständnis, das die alte Dualität der Ansätze in einem neuen dritten Paradigma aufhebt.“ (Kuckartz, 2012, S. 18) Ob und inwieweit ein Unterschied zwischen Triangulation, Methodenintegration und Mixed-Methods besteht, kann an dieser Stelle in Kürze nicht trennscharf dargestellt werden. So üben beispielsweise Gürtler und Huber deutliche Kritik am Terminus ‚Mixed Methods‘ (Gürtler & Huber, 2012, S. 37). Daher wird hier auf einige entsprechende Quellen zur weiteren Vertiefung verwiesen (Flick, 2004; Gürtler & Huber, 2012; Kelle, 2008; Krüger & Pfaff, 2008; Mayring, 2012a; Schröder-Lenzen, 2013).

Aktuell wird u.a. aufgrund einer Kritik an den sog. Vergleichsarbeiten im schulischen Kontext vermehrt eine Abkehr von einer rein quantitativen Herangehensweise an empirische Sozialforschung, wie es Böttcher jüngst deutlich geäußert hat, gefordert: „Die Kritik an der Vermessung kann auch mit der Aufforderung zur Wiederentdeckung der Bildung verknüpft werden. Diese Sicht warnt vor der Reduktion schulischer Inhalte auf das, was messbar ist.“ (Böttcher, 2014, S. 6) Und diese Kritik von Böttcher an einer rein quantitativen methodologischen Orientierung ist, um den Bezug zur hier vorliegenden Forschungsfrage herzustellen, sicherlich im besonderen Maße für Inklusive Bildung und auch für die vorliegende Studie zentral. Daher wurde hier aufgrund des Forschungsgegenstandes versucht, den Weg gemäß des Mixed-Methods-Ansatzes zu beschreiten. Um diesen sog. dritten Weg zu gehen, ist es jedoch notwendig, die unterschiedlichen Ansätze mit ihren Erkenntnisprozessen zu verstehen, um die differenten Möglichkeiten auf methodischer Ebene umzusetzen. Eine Beschreibung der differenten Möglichkeiten soll im Folgenden geschehen.

Doch zunächst soll an dieser Stelle eine kurze methodologische Verortung für diese Studie erfolgen, wobei die zu berücksichtigenden Ebenen einer Forschungstrias (untersuchtes Phänomen, theoretische Basis & Rolle der Forscherin: Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 121) skizziert werden sollen. Wie zu Beginn in der Einleitung zu dieser Studie geschildert, befinde ich [M.V.] mich selbst auf dem Weg, mich dem Themenkomplex Inklusiver Bildung (und seiner Berücksichtigung in der LehrerInnenbildung) weiter zu nähern, was auch direkte Auswirkungen auf die Gestaltung des Forschungsfelds (PinI) hat. Darüber hinaus wird, wie in den Ausführungen zur Inklusion verdeutlicht wurde, Bildung in all ihren Facetten für alle vor dem Hintergrund inklusionssensibler Förderung immer zentraler. Dieser Vielschichtigkeit muss auch auf methodologischer Ebene begegnet werden. Aus einem qualitativ prozessualen Forschungsinteresse/ -ansatz heraus sollen daher hier verschiedene Grundorientierungen miteinander in einem Mixed-Methods-Verständnis, auf das unten noch detailliert eingegangen wird, verbunden werden, so dass die Perspektivenvielfalt der Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstands gerecht wird.

4.2.2. Methodische Aspekte

Es stellt sich nun mit dieser methodologischen Rahmung die Frage, welche Bedingungen diese Positionierung für die methodischen Überlegungen dieser Studie implizieren. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, einen pragmatischen und zugleich fundierten Weg aufzuzeigen, der für das konkrete Design dieser Untersuchung relevant ist. Es wird somit, wie eingangs zu diesem Kapitel ausgeführt, eine methodische Brücke zwischen der notwendigen methodologischen Positionierung und dem konkreten Design dieser Studie aufgezeigt.

Anknüpfend an die o.g. Überlegungen zum Mixed-Methods-Designs wird nun anlehnend an Mayring (2012a) ein Ablaufmodell für empirische bildungswissenschaftliche Studien vorgestellt. „Dieses Ablaufmodell orientiert sich an traditioneller quantitativer Forschung, aber in einem erweiterten und ergänzten Sinne, indem Spezifika qualitativ orientierter Ansätze ebenfalls berücksichtigt werden [...]. Das Modell ist hier so erweitert, dass es auch Mixed-Methods-Ansätze einschließen kann.“ (Mayring, 2012a,

S. 291) Für diese Studie relevante methodische Aspekte werden jeweils ergänzt. Da mit der methodologischen Basis in der vorliegenden Studie eine Erweiterung bzw. Fokusverschiebung dieses von Mayring (eher quantitativ) geprägten Vorgehens mittels qualitativer methodischer Aspekte erfolgt, wird das Ablaufmodell hier zur Orientierung weniger als eine Art „Checkliste“ verstanden. Es soll vielmehr den Bezugsrahmen für das konkrete methodische Vorgehen verdeutlichen, das qualitative und ergänzend quantitative Elemente vereint. Somit soll u.a. eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit bereits durch methodische Aspekte erleichtert werden.

„1. Konkrete Fragestellung (verallgemeinerte Variablenzusammenhänge), Praxisrelevanz, ggf. Hypothesen, Formulierung des Forscherinnenstandpunkts)“ (Mayring, 2012a, S. 292)

Der Forschungsfrage kommt im Forschungsprozess eine zentrale Rolle zu, denn sie ist „Dreh- und Angelpunkt jedes Forschungsprojekts“ (Kuckartz, 2012, S. 21). Und dies sollte auch in (eher) qualitativ geprägten Designs der Fall sein. Es wird oftmals diskutiert, inwiefern eine Offenheit der Fragestellung (hinsichtlich der Einbeziehung des aktuellen Forschungsstands sowie einer möglichen Veränderbarkeit im Forschungsprozess: vgl. Punkt 6) ermöglicht werden sollte. So formuliert Bennewitz auch bezugnehmend auf das Konzept der Grounded Theory folgende Aussage: „Die Offenheit der Forschungsperspektive ist für die qualitative Forschung ein zentrales Bestimmungselement. [...] Dieser Anspruch erzeugt mitunter Irritationen, wenn Offenheit mit Beliebigkeit oder Theoriefeindlichkeit verwechselt wird.“ (2013, S. 47) U.a. da sich in der Formulierung der konkreten Fragestellung im Wechselverhältnis zum Praxisbezug Offenheit zeigt, sollten zumindest Vermutungen über mögliche Forschungsergebnisse formuliert werden (Mayring, 2012a, S. 292): „In diesem Buch wird die Position vertreten, dass es sinnvoll und nötig ist, bei der Erforschung von sozialen Phänomenen vom erreichten Forschungsstand auszugehen.“ (Kuckartz, 2012, S. 23)

Im Rahmen der Formulierung des Forschungsanliegens dieser Studie wurde versucht, einerseits einen konkreten Untersuchungsgegenstand, Erfassung und Entwicklung von studentischen Teacher Beliefs, zu formulieren, der den Rahmen für die gesamte vorliegende Untersuchung bildet. Andererseits wurde v.a. mit dem Aspekt der Erfassung, der – wie oben ausgeführt – im bislang gering untersuchten Forschungsfeld begründet ist, eine Offenheit versucht, bereits in der Fixierung des Forschungsanliegens zu ermöglichen. Daher wurde auch, wie für qualitative Studien üblich, auf die Formulierung von Forschungshypothesen verzichtet, wenngleich (theoretisch hergeleitete) Annahmen zum Forschungsgegenstand – wie ebenfalls oben ausgeführt – bestehen. Zudem wurde in dieser Studie zunächst in der Einleitung ein Forschungsblickwinkel aufgezeigt, der unter Berücksichtigung der hier entwickelten theoretischen Basis in vier operationalisierten Teilfragen bei zwei fragenden Blickrichtungen (allgemein bezogen auf inklusionsorientierte Teacher Beliefs von Lehramtsstudierenden sowie evaluative Aspekte bezogen auf PinI) konkretisiert wurde. Dabei wurde die Perspektive des Forschers und PinI-Leitenden mit einbezogen, was auch für den zweiten Punkt relevant ist.

„2. Theorieeinordnung (Stand der Forschung, Theorieansatz bzw. integrierte -ansätze (Bereichstheorie, Disziplintheorie, Wissenschaftstheorie inkl. Begründung für Mixed Methods), Vorverständnis bei Interpretationen)“ (Mayring, 2012a, S. 293)

In der ‚klassischen‘ qualitativen Sozialforschung wird das Prinzip der Offenheit (zur kritischen Betrachtung dieses Prinzips: Flick, 2002, S. 77) gefordert, indem auch auf die Einordnung in theoretische Kontexte möglichst verzichtet wird:

„Eine Vielzahl qualitativ arbeitender [...] Forscherinnen versucht es zu vermeiden, dem Gegenstandsreich vorab formulierte Theoriemodelle ‚überzustülpen‘. Diese möglichst unvoreingenommene Hinwendung zum Forschungsfeld kann gelingen, wenn die komplexen Problem- und Gegenstandsfelder möglichst objektiv, präzise und umfangreich erfasst werden können. Dieses Vorgehen wird als gegenstands-

angemessen, gegenstandsbezogen oder auch ‚grounded‘ bezeichnet. Damit ist gemeint, dass Hypothesen, Erkenntnisse und Theorien nicht vorab formuliert werden, sondern erst nach der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten.“ (Bennewitz, 2013, S. 47)

Dieser weitgehende Anspruch kann bei einer rein qualitativen methodischen Durchführung von Studien, wie der Anwendung des Konzepts der Grounded Theory (Hülst, 2013), sehr hilfreich sein. Gerade bei Mixed-Methods-Designs erscheint eine Einordnung sinnvoll und notwendig (zur vertieften Betrachtung des theoretischen Bezugsrahmens: König & Bentler, 2013, S. 177). Kuckartz hat dazu einige konkrete Hinweise gegeben.

„Bei der Formulierung der Forschungsfrage sollte man sich immer des theoretischen Hintergrunds versichern und das eigene Vorwissen reflektieren, sich also fragen: Welche Gedanken habe ich mir schon über das Forschungsfeld gemacht? Welche anderen Forschungen gibt es bereits? Welche Theorien scheinen mir in Bezug auf meine Forschungsfrage Erklärungskraft zu besitzen? Welche Vorurteile besitze ich selbst und welche kennzeichnen die Scientific Community, in der ich beheimatet bin?“ (Kuckartz, 2012, S. 22)

Wie in den Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen deutlich geworden ist, ist hier eine Annäherung an den Untersuchungsgegenstand auf theoretischer Basis erfolgt. Dies liegt zunächst darin begründet, dass PinI, der Untersuchungskontext, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse konzipiert wurde. Diese theoretische Fundierung bildet jedoch den „Gegenpol“ zur vermeintlich subjektiven Betrachtung des Forschers [von mir, M.V.], der durch die Funktion der PinI-Projektleitung Teil des Forschungsfeldes ist, was wiederum für qualitative Zugänge nicht unüblich ist. Dieser zweifache Zugang wird u.a. darin deutlich, dass sich, wie bereits in der Einleitung dargestellt, mein [M.V.] Inklusionsverständnis seit Initiierung von PinI verändert bzw. intersektional erweitert hat, was wiederum reflexiv mit Veränderungen von PinI verbunden ist. Dies wurde bereits in der Darstellung der theoretischen Basis gezeigt; es ist jedoch auch bei der Interpretation der Datenbasis mit einzubeziehen. So hat die Veränderung meines Inklusionsverständnisses auch Auswirkungen auf die Lehre im PinI-Seminar gehabt und könnte Einfluss auf die inklusionsbezogenen Beliefsystem der PinI-TeilnehmerInnen genommen haben. Dies sollte bei der Interpretation der erhobenen Daten dieser Studie berücksichtigt werden.

„3. Ableitung und Ausarbeitung des Designs (explorativ, deskriptiv, zusammenhangs-, kausalanalytisch, mixed)“ (Mayring, 2012a, S. 294)

„Die Frage, welcher methodische Zugriff angemessen ist, kann nur im Zusammenhang mit dem jeweiligen Forschungsinteresse, den Fragestellungen und dem Untersuchungsgegenstand bestimmt werden. Entscheidend für die Wahl einer Forschungsstrategie ist also das Passungsverhältnis von Forschungsdesign und zu bearbeitender Problemstellung.“ (Bennewitz, 2013, S. 46)

Aufbauend auf der Fragestellung wird das Design auch dieser Studie erstellt. Der Forschungsgegenstand bestimmt auch hier das Design. Neben den vier Grundmustern können auch Kombinationen entsprechend der Anforderungen, die sich aus der Fragestellung ergeben, erfolgen. „Ich bin der Meinung, dass komplexe Fragestellungen heute nie mit nur einer Studie und damit mit nur einem Design beantwortbar sind. Fragestellungen müssen aus verschiedenen Blickwinkeln eingekreist und in Teams von WissenschaftlerInnen über längere Zeiträume bearbeitet werden.“ (Mayring, 2007, S. 5)

Aufgrund des reflexiven Verhältnisses von theoretischer Basis und der (fortschreitenden) Entwicklung des Forschungsfeldes sowie der starken Eingebundenheit des Autors dieser Studie wurde deutlich, dass verschiedene Blickwinkel (u.a. externe ExpertInnen oder PinI-TeilnehmerInnen) mit in den Forschungsprozess einbezogen werden müssen. Dies ist auch notwendig, da die Fragestellung ein Design erfordert, das einerseits den explorativen Charakter, aber u.a. auch zusammenhangsanalytische Aspekte vereint. V.a. die ersten beiden operationalisierten Fragen, die allgemein auf inklusionsorientierte

Beliefsysteme gerichtet sind, erfordern eher einen explorativen Charakter, und die evaluativen Facetten dieser Studie erfordern zudem verstärkt Zusammenhangsanalysen. Daher ist in dieser Studie ein vielschichtiges Vorgehen im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes angeraten.

„4. Klare Stichproben/Materialbestimmung, Samplingstrategie, auch kleine Stichproben, auch unterschiedliche Stichproben“ (Mayring, 2012a, S. 294)

Wie bei quantitativen Designs ist auch im qualitativen Kontext eine fundierte, geplante und dem Untersuchungsgegenstand angemessene Samplingstrategie (Diekmann, 2011, S. 373-432) wichtig. „Entscheidend für die Wahl einer der skizzierten Strategien der Auswahl und für den Erfolg der Zusammenstellung des Samples insgesamt ist die Reichhaltigkeit an relevanten Informationen (Patton 1990).“ (Flick, 2002, S. 111) Es stellt sich demnach die zentrale Frage, wie möglichst reichhaltige Informationen, was nicht mit einem möglichst großen quantitativen Umfang verwechselt werden sollte, gesammelt werden können, um die Fragestellung möglichst umfassend zu beantworten. Mit der primär qualitativen methodologischen Basis ist eine qualitative Samplingstrategie in dieser Untersuchung relevant.

Um diesen Ansprüchen hinsichtlich des Samplings in dieser Studie gerecht werden zu können, erscheint es daher sinnvoll, verschiedene Perspektiven von Studierenden (u.a. an den verschiedenen Kooperationsschulen) auch zu verschiedenen Zeitpunkten bzw. in mehreren Semestern zu erfassen. Aufgrund der Vielfalt der Studierenden erscheint es ebenso geboten, die Vielfalt der Studierenden möglichst detailliert zu erfassen, was auch im Mixed-Methods-Design erfolgen kann. Aufgrund der Tatsache, dass es sich mit der Fokussierung auf PinI, einem Wahlpflichtprojekt von Lehramtsstudierenden, um eine anfallende Stichprobe im Zuge eines non-probabilistischen Verfahrens (Schreier, 2011, S. 244-246) handelt, muss auf die Spezifika dieser Stichprobe v.a. bei der Interpretation der Ergebnisse eingegangen werden. Somit muss aufgrund der gegebenen und auf den ersten Blick nicht sehr vielfältigen Fallauswahl methodisch beleuchtet werden, um die intra- sowie interfallbezogene Vielfalt zu erfassen. Darüber hinaus ist, um den Grenzen dieser Stichprobenziehung gerecht zu werden, ein möglichst umfassendes Sampling mit einer großen Fallanzahl angeraten. Dies kann sicherlich nicht eine bewusste Stichprobenziehung (Schreier, 2011, S. 244) ersetzen. Jedoch kann es den bedingten Malus teilweise ausgleichen. Hier muss dann jedoch wiederum dann eine Anpassung der Methoden vorgenommen werden, die keine vergleichbar großen Fallzahlen vorsehen.

„5. Begründete und pilotgetestete (ggf. in der gleichen Studie) Methoden (Erhebung qualitativ und/oder quantitativ, Auswertung textanalytisch und/oder statistisch)“ (Mayring, 2012a, S. 295)

Qualitativ ausgerichtete Designs sind auf der methodischen Ebene meist, wie oben aufgeführt, durch den Einsatz von neu entwickelten bzw. adaptierten Instrumenten gekennzeichnet.

„Zwei Fragen müssen dabei gezielt verfolgt und detailliert beantwortet werden:

- Welche forschungsmethodischen Möglichkeiten finden sich in der Literatur, um den Gegenstand der Arbeit untersuchen zu können?
- Welcher forschungsmethodische Ansatz wird begründet für die eigene Arbeit ausgewählt?“ (König & Bentler, 2013, S. 178)

Dies hat zur Konsequenz, dass bei der Entwicklung bzw. Anpassung von Forschungsinstrumenten kein standardisierter Konstruktionsprozess, wie im Rahmen beispielsweise einer Testkonstruktion (Bühner, 2004, S. 45-113), vollzogen werden kann, was besonders im Rahmen der vielfältigen Adaptions- und Einsatzmöglichkeiten von Qualitativen Inhaltsanalysen der Fall ist. Des Weiteren sind damit verbunden auch andere bzw. erweiterte Gütekriterien (siehe Punkt 8) zu berücksichtigen. Dies bedingt jedoch die Notwendigkeit von sog. Schleifen in der Arbeit mit qualitativen Instrumenten, wie bei der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012, S. 78), indem im Zuge der Veränderung des Instruments

(z.B. dem Codierleitfaden) erneute Auswertungsdurchgänge mit dem gesamten Material notwendig werden. Dies wird auch beim folgenden Punkt bezogen auf Modifizierungen deutlich.

Da die Studie parallel zur Einführung und (Weiter-)Entwicklung von PinI begonnen wurde, war auch aus diesem Grund eine Weiterentwicklung der Untersuchungsinstrumente notwendig. Da das Forschungsfeld sich stetig verändert hat, musste sich auch die Datenerfassung entsprechend anpassen. Die Modifizierungen erscheinen aber auch von zusätzlicher Bedeutung, da die Perspektive des Forschers sich hier gewandelt hat, die wiederum Einfluss auf die PinI-Gestaltung genommen hat.

„6. Durchführung der Studie(n), bei Auftauchen neuer Aspekte Modifizierung der Fragestellung und neues Durchlaufen der Ablaufschritte“ (Mayring, 2012a, S. 296)

„Die Abfolge Forschungsfrage → Daten → Datenanalyse ist im Grunde für alle Formen empirischer Forschung charakteristisch und insofern findet man sie sowohl bei der klassischen quantitativ ausgerichteten als auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse wieder. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse sind allerdings immer Iterationsschritte und Feedback-Schritte eingebaut, die mehr oder weniger ausgeprägt sein können.“ (Kuckartz, 2012, S. 50)

Und da, wie hier am Beispiel einer qualitativen Inhaltsanalyse, sowohl deduktive als auch induktive Auseinandersetzungen mit dem Untersuchungsgegenstand erfolgen (können bzw. sollten), was im folgenden Abschnitt noch detailliert ausgeführt wird, erscheint auch eine (gemäßigte) Möglichkeit der Anpassung der Forschungsfrage im Untersuchungsverlauf sinnvoll: „Die strenge Ausrichtung an der Forschungsfrage bedeutet nicht deren Unveränderlichkeit [...]. Ganz im Gegenteil ist eine Veränderung nicht nur erlaubt, sondern häufig eine logische Konsequenz der Auseinandersetzung mit einem Untersuchungsgegenstand.“ (Gürtler & Huber, 2012, S. 37) Diese „logische Konsequenz“ trifft auch für diese Studie zu, wie aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden ist. Mit der umfassenden theoretischen Basis hat sich die Forschungsfrage aus dem allgemeinen Forschungsinteresse erst geschärft. Zudem ist eine Offenheit gegenüber dem Material zu wahren, was der methodologischen Ausrichtung entspricht und beispielsweise für eine explorativ-kommunikative Erstellung eines Kodiersystems spricht.

„7. Klare Ergebnisdarstellung und Beantwortung der Fragestellung“ (Mayring, 2012a, S. 296)

„Der Text ist in der Sozialwissenschaft nicht nur Instrument zur Dokumentation von Daten und Ansatzpunkt der Interpretation und damit Instrument der Erkenntnis, sondern auch und vor allem ein Instrument der Vermittlung und Kommunikation von Erkenntnis und Wissen. Schreiben wird gelegentlich sogar als Kern von Sozialwissenschaften gesehen.“ (Flick, 2002, S. 345)

Daher kommt gerade der Ergebnisdarstellung, die deutlichen Bezug zur Fragestellung nehmen soll, eine besondere, doppelte Bedeutung zu. Sie sollte neben der für die LeserInnen nachvollziehbaren Darstellung der Ergebnisse die Interpretation, die Einordnung sowie die Schlussfolgerungen auf der Basis des gewonnenen Materials beinhalten (König & Bentler, 2013, S. 180). „Forschung umfasst dann nicht nur die Interaktion zwischen dem Forscher und dem Gegenstand, sondern auch die Interaktion zwischen dem Forscher und seinen potenziellen Lesern, für die er schließlich die Darstellung verfasst.“ (Flick, 2002, S. 357) Dieser Anspruch bzw. dessen Realisierung ist im Zuge der konkreten Anpassung des Designs dann auch die Basis u.a. für eine notwendige intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Diese Nachvollziehbarkeit erstreckt sich in dieser Studie auch auf die wechselseitige Verbindung von theoretischer Basis, PinI-Projektgestaltung und Perspektivveränderung des Forschers. Alle drei Ebenen sind gerade hier, da ein eigenes Projekt als Forschungsfeld dient, deutlich und ausführlich zu fokussieren.

Aufgrund dieser aktiven Teilnahme am Forschungsfeld erscheint für diese Untersuchung eine sogenannte gemischte Darstellung, wie sie u.a. von Kruse beschrieben wurde (Kruse, 2014, S. 639-654), sinnvoll, indem z.B. (teilweise) in einem Unterkapitel sowohl die Ergebnisdarstellung wie auch die Interpretation, die jedoch deutlich erkennbar bleiben sollten, aufgeführt werden.

„8. Gütekriterien (Objektivität bzw. Diskussion der Subjekt-Objekt-Beziehung, Validität/Gegenstands-nähe; Reliabilität/Genauigkeit; methodenspezifische Gütekriterien)“ (Mayring, 2012a, S. 297)

In der Diskussion um Gütekriterien aus qualitativer (Steinke, 2000) versus quantitativer (Moosbrugger & Kelava, 2012) Sicht wird der teilweise sehr hitzige Streit zwischen VertreterInnen der einen oder der anderen Richtung sehr deutlich. Insgesamt lassen sich bezogen auf qualitative Designs vier Diskussionslinien feststellen:

- „In der qualitativen Methodologie werden vier Positionen zu Qualitätsstandards bezogen (Steinke, 1999, S. 50f.; 2000, S. 319-321; Smith & Hodkinson, 2005; Schwartz & Shea, 2009; Hammersley, 2010, S. 314):
- das Zurückweisen jeglicher Standards [...]
 - das Aufstellen eigener „alternativer“ Standards [...]
 - das Einigen auf neue gemeinsame Standards der qualitativen *und* quantitativen Forschung
 - das Anerkennen der („traditionellen“) Standards der quantitativen Forschung“ (Ludwig, 2012, S. 81)

Mayrings Position, der in dieser Studie teilweise gefolgt wird, ist der vierten Diskussionslinie zuzuordnen. Er „stimmt für gemeinsame methodische Standards von qualitativer und quantitativer Forschung, die jedoch breiter gefasst werden sollen als es in der quantitativen Forschung üblich ist.“ (Ludwig, 2012, S. 84). Dies ist jedoch nicht mit der hier dargelegten methodologischen Basis kongruent.

In der vorliegenden Untersuchung wird einer klassischen Mixed-Methods-Strategie gefolgt, indem anlehnd an Kuckartz (2012, S. 165-169), der konkrete „Checklisten“ zur Qualitätssicherung anbietet (Kuckartz, 2012, S. 167-168), für die quantitativen Daten die Gütekriterien quantitativer Forschung und für die qualitativen Daten die neuen Gütekriterien angewendet werden (Tabelle 7):

Gütekriterien quantitativer Forschung	Neue Gütekriterien für die qualitative Forschung nach Miles und Hubermann
Objektivität	Bestätigbarkeit
Reliabilität	Zuverlässigkeit/Verlässlichkeit/Auditierbarkeit
Interne Validität	Glaubwürdigkeit/Verlässlichkeit
Externe Validität	Übertragbarkeit/Passung

Tabelle 7: Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung (Kuckartz, 2012, S. 166)

Für die Bearbeitung dieser Studie ist es daher notwendig, dass zunächst das primäre Augenmerk auf die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung gerichtet wird. Wenn jedoch quantitative Analyseverfahren eingesetzt werden, was aufgrund der hohen Fallzahl notwendig ist, sind ergänzend, bezogen auf diese Verfahren, die Gütekriterien quantitativer Forschung heranzuziehen. Es ist somit jeweils bezogen auf den einzelnen Schritt im Forschungsprozess zu entscheiden, welche Gütekriterien Anwendung finden. Dies ist, um es an dieser Stelle deutlich zu artikulieren, keine Beliebigkeit. Es ist vielmehr die Anpassung an die jeweiligen Daten sowie die entsprechenden Analyseverfahren, die letztlich durch die Fragestellung und den Untersuchungsgegenstand bestimmt werden.

„9. Generalisierungsargumente, Theoriekonsequenzen“ (Mayring, 2012a, S. 297)

Die Frage nach Generalisierbarkeit von kleinen Stichproben ist ein viel diskutiertes Terrain, das im Rahmen von qualitativen Studien deutlich reflektiert werden sollte. Für eine anfallende Stichprobe trifft dies in besonderem Maße zu. Zur weiteren Vertiefung sei an dieser Stelle auf weitere Quellen verwiesen (Kelle, 2008, S. 165-180; Kelle & Kluge, 2010). „Zentral in diesem Verallgemeinerungsprozess ist das erneute Anknüpfen an die Theorie. Es wird versucht, aufgrund der eigenen Forschungsergebnisse den Stand der Forschung zu erweitern. Und dieser Schritt ist auch für quantitativ orientierte Studien zentral.“ (Mayring, 2012a, S. 297) Dies trifft für das vergleichbar neue Untersuchungsfeld dieser Studie insbesondere zu.

„Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Verallgemeinerung. Der Einzelfall interessiert nur, wenn er auf etwas Allgemeines verweist, wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen. [...] Jede qualitative Studie sollte sich der Frage stellen, wofür sie exemplarisch und woraus sie in diesem Sinne generalisierbar ist und auch in der Einzelfallforschung muss plausibel gemacht werden, dass die Ergebnisse anderweitig zutreffen und anwendbar sind.“ (Oswald, 2013, S. 184-185)

Für die vorliegende Untersuchung impliziert dieser Aspekt, dass gerade bei der Interpretation sowie der Einordnung der Forschungsergebnisse konsequent die Reichweite der Aussagen berücksichtigt werden muss. Einerseits kann hier nur ein Teil der Pini-Studierenden wissenschaftlich betrachtet werden. Und andererseits sind diese Pini-TeilnehmerInnen auch (nur) ein kleiner Teil der Gesamtlehramtsstudierendenpopulation (am Standort Münster). Dies sollte nicht vergessen werden.

„10. Praxiskonsequenzen“ (Mayring, 2012a, S. 298)

„Ich verstehe Erziehungswissenschaft nicht nur als Wissenschaft von der Praxis, sondern auch als Wissenschaft für die Praxis mit dem Auftrag, verwertbares Wissen zu generieren, zu prüfen und weiterzugeben.“ (Patry, 2005, S. 159)

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, ist im gesamten Forschungsprojekt zu reflektieren, welche Form von Forschung durchgeführt wird, um sich der möglichen Nähe zur pädagogischen Praxis, hier der inklusionssensiblen LehrerInnenbildung, bewusst zu werden (Jäger & Prenzel, 2005, S. 176) (Abb. 30):

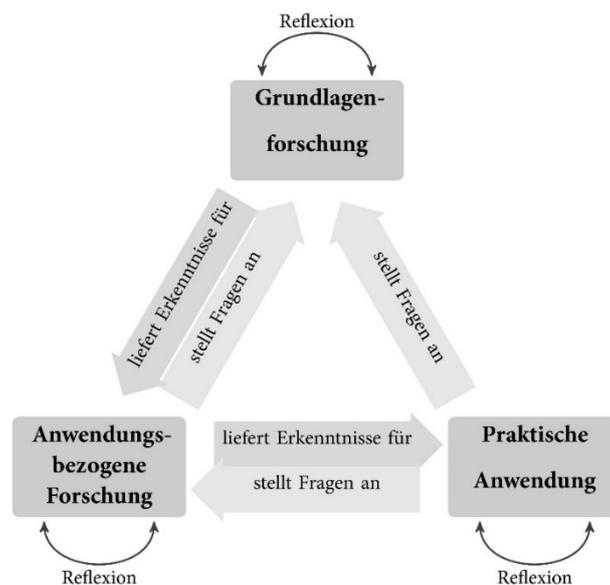


Abbildung 30: Modell zur Verknüpfung von Forschungsebenen (Jäger & Prenzel 2005 in Veber, 2010b, S. 181)

„Verwertung von Erkenntnissen ist ein wesentlicher Bestandteil einer jeden Qualitätsentwicklung; eine Stärke des deutschen Bildungssystems ist sie (noch) nicht.“ (Jäger & Prenzel, 2005, S. 178) Diesem Anspruch sollte jedoch (zunehmend) nachgekommen werden. Und genau dies wird auch versucht, im Rahmen des konkreten methodischen Vorgehens umzusetzen, damit die inklusionsorientierte LehrerInnenbildung (am Standort Münster) verbessert werden kann. Einerseits betrifft dies Pini. Andererseits soll herausgearbeitet werden, welche Aspekte sich aus diesem Projekt mit dem entsprechenden Sampling für eine Ausweitung sowie damit einhergehend einem erweiterten Sampling ergeben. Dies muss das klare Ziel des konkreten methodischen Vorgehens sein.

4.2.3. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das konkrete methodische Vorgehen, das Design der hier vorgestellten Untersuchung beschrieben. Es wird dargestellt, wie die (in vier Teilfragen operationalisierte) Fragestellung unter Betrachtung welcher Untersuchungsgegenstände, mit welchen Instrumenten, unter Berücksichtigung welcher Ansätze, in welchem konkreten Design bearbeitet wird. Dies erfolgt im direkten Anschluss an die gewählte methodologische Basis sowie die daraus resultierenden methodologischen Rahmungen, die jeweils in Abhängigkeit zur eingangs aufgezeigten Fragestellung verdeutlicht wurden. Die Erhebung und Entwicklung der Teacher Beliefs über Inklusive Bildung (siehe 4.1) werden hier anhand der Auswertung der Pini-Entwicklungsportfolios (siehe 3.3.2) vorgenommen. Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie ist in der folgenden Abbildung (komprimiert) dargestellt (Tabelle 8). Doch zuvor ist zu begründen, warum hier auf eine qualitative Inhaltsanalyse, „a method for systematically describing the meaning of qualitative material“ (Schreier, 2012, S. 1), zurückgegriffen wurde, die sich bewusst als Zwischenposition zwischen den oben aufgezeigten Forschungsparadigmen versteht, womit letztlich ein Teil der Begründung skizziert wird (Buchhaupt & Schallenkammer, 2016, S. 169). Diese Zwischenposition sowie die Adaptationen sollen im Folgenden detailliert aufgegriffen werden.

Grundlage für die Gestaltung des Designs dieser Untersuchung ist die o.g. Vorgabe, dass der Inhalt bzw. die Fragestellung das Design bestimmen. Da Inklusive Bildung hier als sozial-konstruktionistischer Prozess verstanden wird, sollen in den einzelnen Untersuchungsschritten der Studie soziale Konstruktionsprozesse fortlaufend eingebunden werden. Auf die konkrete Einbindung in diese Studie wird in der Übersicht in der Spalte ‚Kommentar‘ hingewiesen.

Zunächst stellt sich nun aber die Frage, welcher primäre methodische Zugang angesichts der Forschungsfrage, aber auch unter Berücksichtigung der vorangegangenen methodologischen wie auch methodischen Ausführungen sinnvoll erscheint. Wie bereits in der Einleitung kurz aufgezeigt, ist die qualitative Inhaltsanalyse der Pini-Entwicklungsportfolios der Studierenden die hier verwendete Analysemethode. Doch warum ist ein qualitativer Zugang (mit Einbeziehung quantitativer Elemente) hier sinnvoll? Oswald nennt zentrale Argumente für den Einsatz qualitativer Methoden (Oswald, 2013, S. 191-195), die im Folgenden abschließend jeweils auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit konkret bezogen werden, um eine letzte Verortung der Designgestaltung vorzunehmen.

Zentral erscheint die Entdeckung und Beschreibung fremder Welten (Oswald, 2013, S. 191-192):

„Das Vorbild ist hier die Ethnographie. Es geht dabei um fremde Lebenswelten und Deutungssysteme in der eigenen Gesellschaft, über die wenig bekannt ist, an deren Beschreibung aber Interesse besteht, insofern sie der Aufklärung oder dem Abbau von Vorurteilen dient. Je weniger über solche Welten bekannt ist, desto deutlicher empfiehlt sich ein qualitativ-exploratives Vorgehen, wobei jede zugängliche Informationsquelle genutzt wird. Schlüsselinformanten sind dabei oft wichtiger als Stichproben, da über die wichtigen Kontraste noch nichts bekannt ist.“ (Oswald, 2013, S. 191)

Wie die Darstellung zum Forschungsstand zu Kompetenzen von Lehrpersonen in und für inklusive Settings gezeigt hat, ist der hier untersuchte Forschungsgegenstand ein Bereich, der noch von Forschungs-desideraten geprägt ist. Dies gilt im Besonderen für die konkrete Situation am Standort Münster, der u.a. durch seine (bislang) fehlende strukturelle Einbindung sonderpädagogischer Expertise auf profes-soraler Ebene eine Sonderstellung in der Hochschullandschaft einnimmt. Daher erscheint hier eine qualitativ-explorative Erhebung der, wie oben bereits dargelegt, vielschichtigen Teacher Beliefs von Regelschullehramtsstudierenden ertragreich. Diese Offenheit ist u.a. in qualitativen Inhaltsanalysen gerade gegeben (Buchhaupt & Schallenkammer, 2016, S. 169).

Die Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte kann in vertrauten Welten erfolgen (Oswald, 2013, S. 192-193):

„Nähe kann blind machen. Dinge in unserer Nahumgebung können uns so selbstverständlich sein, dass wir sie nicht benennen können. Auch hier empfiehlt sich die nichtstandardisiert-explorative Vorgehensweise, solange die eine Standardisierung ermöglichenden Informationen fehlen.“ (Oswald, 2013, S. 192)

Als Untersuchungsleiter und gleichzeitig Initiator, (Haupt-)Durchführer, Dozent und Evaluierender von PinI erscheint zunächst ein qualitatives Design unter Umständen problematisch. Da jedoch geeignete quantitative Untersuchungsinstrumente als Haupterhebungsinstrumente (noch) nicht zur Verfügung stehen, ist ein qualitativer Zugang notwendig. Es ist aber angezeigt, auf die Grenzen und Probleme (gerade in diesem konkreten Forschungskontext) von qualitativen Inhaltsanalysen (gerade in diesem konkreten Setting) hinzuweisen (Mayring, 2010, S. 123-124). Die Nähe zum Untersuchungsfeld stellt jedoch, wenn die Gütekriterien qualitativer Forschung (s.o.) eingehalten werden, eine Chance dar, die mittels qualitativer Verfahren hier zu nutzen versucht wird. Jedoch sind die Grenzen, die sich u.a. auch durch die hier anfallende Stichprobe ergeben, deutlich zu benennen, was jedoch bei allen (qualitativen) Samplingstrategien zu beachten ist (als Beispiel ein sog. selektives Sampling: Serke, Lütje-Klose, Kurnitzki, Pazen & Wild, 2015, S. 257). Diese Grenzen sind fortlaufend anzutreffen, so dass jeweils darauf auch hinzuweisen ist, was beispielsweise auch die Aussagekraft quantifizierter qualitativer Daten betrifft, was seit geraumer Zeit zum üblichen (aber weiterhin diskutablen) Vorgehen bei größerem quantitativen Umfang qualitativer Daten gehört (z.B. die Korrelationsberechnungen quantifizierter qualitativer Daten aus problemzentrierten Interviews: u.a. bereits bei Mand, 1995) und auch in aktuellen Forschungsprojekten wie z.B. dem Bielief-Projekt umgesetzt wird (nähere Informationen unter: www.uni-bielefeld.de/inklusion/).

Die Anwendungen von Theorien ist (primär) auf den Einzelfall bezogen bzw. zu beziehen (Oswald, 2013, S. 193-194):

„Zur Prüfung der Leistungsfähigkeit von Theorien wie zur Aufklärung über Realität ist diese Anwendung qualitativer Methodik vorzüglich geeignet.“ (Oswald, 2013, S. 193)

Theoretische Modelle beispielsweise zu Kompetenzen von Lehrpersonen in und für die Arbeit in inklusiven Settings werden derzeit entwickelt. So wurde auch hier ein Modell weiterentwickelt und dargestellt. Ob und inwieweit dieses Modell einem notwendigen Theorie-Praxis-Transfer standhalten kann, ist zu diesem Zweck zu prüfen. Wie oben ausgeführt wurde, bestand beispielsweise zum Zeitpunkt der Entwicklung des Modells noch keine abschließende Verortung der pädagogischen Haltung in diesem Modell, was auch im Rahmen dieser Studie (mit) erfolgen soll; dies ist ein erhofftes Interesse des ersten eher allgemeinen Fragenbereichs. Dafür eignen sich insbesondere qualitative Zugänge. Jedoch muss wiederum hier auch an den vorangegangenen Aspekt erinnert werden, dass die gewonnenen Erkenntnisse sich (zunächst) auf das konkrete Forschungsfeld beziehen. Mögliche Übertragungen sind methodisch deutlich zu reflektieren. Da hier im Rahmen eines konkreten Projekts Daten erhoben und ausgewertet werden, können diese Ergebnisse auch primär auf dieses Setting (zunächst nur) übertragen werden; es besteht jedoch wie oben ausgeführt die Möglichkeit, im Rahmen klar gesetzter Bedingungen Verallgemeinerungen vorzunehmen.

Qualitative Evaluation bieten besondere Chancen (Oswald, 2013, S. 194-195):

„Auftraggeber von Evaluationsstudien sind meist am Nachweis der Wirksamkeit von Programmen interessiert. Derartige Wirkungsforschung kann nur quantitativ durchgeführt werden [...]. Oft ist es aber von ebenso großem Interesse, die Schwierigkeiten bei der Implementierung von Programmen darzustellen und zur Programmverbesserung beizutragen. Hierzu eignen sich qualitative Zugänge vorzüglich [...] Qualitative Evaluationsforschung kann und soll deshalb auch in Qualifikationsarbeiten betrieben werden.“ (Oswald, 2013, S. 194-195)

Dies wird im Rahmen des zweiten Fragenbereichs (operationalisierte Fragen drei und vier) deutlich: Ob und inwieweit beispielsweise eine individuelle Kompetenzentwicklung von den PinI-TeilnehmerInnen wahrgenommen und dokumentiert wird oder ob (durch PinI) eine Veränderung der Teacher Beliefs erreicht wird, ist eine facettenreiche Aufgabe, der, wie beschrieben, mit verschiedenen Zugängen begegnet werden sollte. Da aber gerade anhand von (vermeintlichen) Problemen, die im Planungs-, Implementations- und Durchführungsprozess (immer, auch hier) entstehen, Möglichkeiten der Weiterentwicklung (hier: u.a. eine mögliche Adaption für das Praxissemester in NRW) deutlich werden, sind Elemente einer qualitativen Evaluation in dieser Studie mit einzubeziehen bzw. diese als Ausgangspunkt zu nehmen.

Oswald nennt darüber hinaus bezogen auf die grounded theory auch noch den Aspekt der ‚Entdeckung neuer Zusammenhänge‘ (2013, S. 193), der für diese Studie jedoch nicht von zentraler Bedeutung ist und daher hier nicht weiter dargestellt ist.

Wie bereits dargelegt, ist die vorliegende Untersuchung keine klassische bzw. primäre Lehrevaluation (Ernst, 2008, S. 17-19). Jedoch sind aufbauend auf der Erhebung der Teacher Beliefs zur Inklusiven Bildung (Teilfragen eins und zwei) auch mittels der Darstellung der Entwicklung der Beliefsysteme im Rahmen der Teilnahme an PinI Aspekte einer internen (Lehr-)Evaluation gegeben (Teilfragen drei und vier). Mittels der Beliefs soll demnach auch eine indirekte, interne Evaluation von PinI erfolgen.

„Interne Evaluation stützt sich auf eine umfassende Selbstprüfung der Lehreinheit, bei der alle Gruppen einschließlich der Absolventinnen und Absolventen zu beteiligen sind. Die interne Evaluation basiert dabei zunächst auf der Analyse der erfassten Daten und auf Interviews bzw. Gesprächen mit Studierenden und dem Personal. Sie soll zu einer kritisch-abwägenden Einschätzung selbst gesteckter Ziele und möglicher Hindernisse und Defizite führen.“ (Ernst, 2008, S. 42)

Da die qualitative Evaluation (Rhein, 2010, S. 147) den Fokus auf die Offenlegung von sozialen Regelmäßigkeiten (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 14) legt, erscheint gerade der qualitative Ansatz hier besonders geeignet, um durch Beteiligung der verschiedenen Statusgruppen eine möglichst tiefgehende Betrachtung zu ermöglichen. In dieser Studie wird basierend auf der strukturierenden QDA der evaluative Aspekt (siehe Tabelle 8) umgesetzt, indem „eine bewertende Kategorie auf mehreren thematischen Kategorien aufbaut“ (Kuckartz, 2012, S. 101). Gleichzeitig wird das konkrete Vorgehen anhand der Standards für Evaluation (Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness, Genauigkeit: Gesellschaft für Evaluation e.V., 2008) reflektiert.

In der folgenden chronologischen Darstellung des konkreten methodischen Vorgehens bzw. des Forschungsprozesses wird jeweils zunächst in der linken Spalte die Methode vorgestellt. Sind im Prozess weitere, ergänzende Methoden notwendig, wird dies in der zweiten Spalte angeführt. Das Ziel des Einsatzes der jeweiligen Methode wird in der dritten Spalte genannt. Schließlich erfolgt in der letzten Spalte, wenn notwendig, ein Kommentar. Die Darstellung, die sich über mehrere Seiten erstreckt, ist dem Forschungsprozess entsprechend aufgebaut; das bedeutet, dass ausgehend von der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), die als zentrale Methode in der ersten Spalte aufgeführt ist, Ergänzungen vorgenommen werden. Die Pfeile sollen hier eine Orientierung geben. Und schließlich endet die Darstellung entsprechend des hier durchgeführten methodischen Vorgehens mit eben dieser Methode.

Mit der folgenden Tabelle soll somit eine Übersicht geboten werden, die es der LeserIn ermöglicht, den konkreten Forschungsverlauf nachzuvollziehen, was angesichts der zahlreichen Veränderungen und Erweiterung des Ansatzes der Qualitativen Inhaltsanalyse, die hier vorgenommen wurden, als Herausforderung erscheint. Anschließend an die tabellarische Gesamtdarstellung des Forschungsprozesses erfolgen noch erweiternde Erläuterungen sowie Diskussionen beispielsweise zur Quantifizierung der qualitativen Daten. Doch vorab seien hier die großen Eckdaten der Untersuchung genannt: In einer

anfallenden Stichprobe von PinI-Studierenden (N: 102) wurden als Datenbasis die PinI-Entwicklungsportfolios sowie weitere Angaben zu sozialstatistischen Daten und (pädagogischer) Vorerfahrung herangezogen. Diese Datenbasis, die allein aufgrund der ausgewerteten Portfolios (quantitativ) sehr groß ist, wurde mit dem Framework Qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet, wobei die allgemeine Orientierung an Mayring (2010) erfolgte. Um sowohl der methodologischen Basis und den daraus resultierenden methodischen Rahmungen gerecht werden zu können, wurde u.a.

- auf fünf Ebenen trianguliert (Daten, ForscherIn, Methoden, Theorien & Mischung: Flick, 2004),
- eine Kategorienentwicklung mit dem ‚SPSS‘-Prinzip nach Helfferich vorgenommen (Sammeln, Prüfen, Sortieren & Subsumieren: 2011, S. 182),
- der konkrete Ablaufplan zur strukturierten QDA von Kuckartz übernommen und integriert (2012, S. 78) sowie Evaluationselemente berücksichtigt (Kuckartz, 2012, S. 113-115),
- aufgrund der für eine qualitativ angelegte Studie sehr großen Datenbasis eine quantitative Auswertung zur Überblicksgewinnung wie von Mayring vorgeschlagen (2012a) eingefügt,
- um abschließend zur qualitativen Betrachtung der qualitativen Daten in der aufgezeigten Prozesslogik von Mayring (2010, S. 93) zurückzukommen.

Forschungsdesign

Grundlage:

Der Forschungsgegenstand (Erhebung und Entwicklung von Teacher Beliefs über Inklusive Bildung) ist ein sozial-konstruktionistischer Prozess (Teilfragen eins und zwei). Zudem ist der evaluative Part (Teilfragen drei und vier) zu berücksichtigen. Beide Bereiche sind untrennbar verbunden innerhalb des Designs; sie müssen jedoch gleichzeitig aufgrund ihrer Spezifika eine separate Betrachtung im Prozess erfahren.

Kommentar:

Der Forschungsgegenstand, die Teacher Beliefs, bestimmt das methodische Vorgehen. Daher müssen in das Design Soziale Konstruktionsprozesse aufgenommen werden.

Methode:	Ergänzende methodische Anregungen/Methoden:	Ziel:	Kommentar:
Qualitative Inhaltsanalyse (QDA) (Mayring, 2010)		<p>„Es geht also bei Qualitativer Inhaltsanalyse insgesamt darum, klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren. Dadurch wird eine eindeutige und überprüfbare Auswertung von Textmaterial ermöglicht.“ (Mayring & Brunner, 2013, S. 326)</p> <p>Aufgrund der Vielschichtigkeit der Portfolios hinsichtlich der formalen Gestaltung wie auch der bereits angesprochenen Inhalte erscheint das Ziel einer klaren und überprüfbaren Auswertung gerade hier notwendig.</p> <p>Dies betrifft sowohl die allgemeine Erfassung und Entwicklung von inklusionsorientierten Teacher Beliefs von angehenden Regelschullehrpersonen als auch die Evaluation von PinI.</p>	<p>Da die QDA „das Material nicht isoliert betrachtet, sondern in [.. ihr] Kommunikationsmodell (Sender, soziokultureller Hintergrund, Quelle, Zielgruppe, Empfänger) einordnet und festlegt, auf welche Teile des Modells aus der Textanalyse Schlussfolgerungen gezogen werden sollen“ (Mayring, 2012b, S. 28), ermöglicht diese Methode die Grundlagen der sozialen Konstruktionsprozesse im Kontext Inklusiver Bildung, die Beliefsysteme, zu ergründen, indem sie einen vergleichsweise offenen methodischen Rahmen bietet, der wie hier angepasst an die forschungsleitende Frage Veränderungen und Erweiterungen ermöglicht.</p> <p>Aufgrund der umfangreichen Datenbasis (102 Entwicklungsportfolios) ist die „qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring [...] für diese Auswertung besonders geeignet, da sie ein induktiv-sinnrekonstruierendes Vorgehen ermöglicht, mit dem große Datenmengen analysiert, strukturiert und kategorisiert werden können und das zugleich eine quantifizierende Darstellung ermöglicht.“ (Grittnner, 2009, S. 115) Um dieses Unterfangen der Quantifizierung sorgsam umsetzen zu können, ist eine methodische ‚Absicherung‘ durch den etablierten Triangulationsansatz angeraten, der in dieser Studie als stetige Erweiterung eingeflochten wurde.</p>



Triangulation bzw. Mixed Methods in der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2012b):

„Bereits in der ersten Auflage der Einführung in die Qualitative Inhaltsanalyse [...] wurde herausgearbeitet, dass eigentlich jede Analyse qualitative und quantitative Schritte enthält“ (Mayring, 2012b, S. 30).

In dieser Erkenntnis wurde bereits bei der Planung der QDA in dieser Studie gemäß der Triangulationsebenen nach Flick (Daten, Forscher, Methoden, Theorien und Mischformen: 2004) u.a. eine Verbindung von qualitativen und quantitativen Ebenen gemäß des oben aufgezeigten Mixed-Methods-Ansatzes angestrebt.

Das Ziel des Einsatzes von Triangulationsebenen ist auf allgemeiner Ebene nicht neu und vielfach in Forschungsprojekten berücksichtigt worden: „Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. [...] Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Gleichermaßen sollte durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es [nur] mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick, 2004, S. 12)

Durch die Triangulation soll somit in dieser Studie der Versuch unternommen werden, einen möglichst umfassenden Erkenntniszuwachs hinsichtlich der studentischen Beliefsysteme zu erzielen, u.a. indem durch triangulationsbezogene Einbeziehung von verschiedenen ForscherInnen sozialkonstruktivistische Prozesse beim empirischen Vorgehen aufgenommen werden. Aber nicht nur auf inhaltlicher Ebene werden diese Triangulationsprozesse für notwendig erachtet. Auch aus forschungsmethodischer Warte sind Triangulationen, die im Folgenden noch detaillierter aufgezeigt werden, nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig.

Triangulation in dieser Studie: Hier wird auf allen von Flick genannten Ebenen trianguliert:

Daten: Es werden verschiedene Daten (hier: Entwicklungsportfolios und Steckbriefe) einbezogen, um sowohl mehrere Informations- als auch Erkenntnisquellen einzubeziehen.

ForscherInnen: Es erfolgt u.a. eine stetige kommunikative Validierung durch die Einbeziehung verschiedener Personen (hier: u.a. PinI-TeilnehmerInnen, Studierende, MitarbeiterInnen, externe Expertin).

Methoden: Auch kommen verschiedene Methoden (hier qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA & statistische Auswertung mit SPSS) zum Einsatz, was für qualitative Studien mit großer Datenbasis wie oben aufgezeigt nicht unüblich ist. Es ermöglicht jedoch sowohl den Überblick zu wahren als auch Tiefenstrukturen zu erkennen.

Theorien: Unterschiedliche Theorien (hier: z.B. ökosystemischer Ansatz & sozialkonstruktivistische Einordnungen) werden zur theoretischen Fundierung, aber auch zur Interpretation und Einordnung herangezogen, was wiederum mit denen im Forschungsfeld (PinI) fokussierten Themen übereinstimmt.

Mischung: Eine Kombination der verschiedenen Triangulationsebenen (hier: parallele Anwendung von Ebene 1-4) wird somit vorgenommen und in der Feindarstellung im Folgenden noch ausgeführt.

Damit die hier vielfach vorgenommenen Triangulationsschritte nicht mit einer unreflektierten Beliebigkeit im Rahmen des Methodeneinsatzes verwechselt werden, ist eine stetige Reflexion notwendig, ob und wenn ja unter welchen konkreten Bedingungen Triangulationen zur Beantwortung der Fragestellung notwendig sind – oder nicht.

Methode:

Ergänzende methodische Anregungen/Methoden:

Ziel:

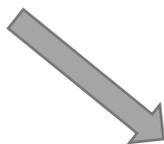
Kommentar:

Forschungs

Das Forschungsinteresse wurde zu Beginn dieses Kapitels in vier Teilfragen operationalisiert, wobei sowohl bei der allgemeinen Dimension als auch beim konkreten Bezug auf Pinl eher allgemeine Aussagen im Fokus stehen und nicht individuelle Einzelfallanalysen im Zentrum des Interesses stehen. Zugleich soll vermieden werden, pauschale Aussagen zu tätigen, die der Vielschichtigkeit des Forschungsfeldes nicht gerecht werden. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, eignen sich typisierende Strukturierungen (Mayring, 2010, S. 101): „Typisierende Strukturierungen wollen Aussagen über ein Material treffen, indem sie besonders markante Bedeutungsgegenstände herausziehen und genauer beschreiben. Solche "Typen" müssen nicht immer Personen sein. Es kann sich auch um typische Merkmale handeln – allgemein markante Ausprägungen auf einer Typisierungsdimension. Diese Dimension muss zunächst definiert, einzelne Ausprägungen dazu müssen formuliert werden, um dann mit diesen Kategorien das Material durcharbeiten...“ (Mayring, 2010, S. 98) Typen, die in dieser Studie empirisch betrachtet werden, sind u.a. die einzelnen Kompetenzbereiche zur oben aufgezeigten adaptiven Lehrkompetenz, womit v.a. die beiden ersten operationalisierten Fragen „bedient“ werden. Aber auch weitere sog. Typen, wie u.a. die Fokussierung bestimmter Studierendergruppen, sollen gefunden und analysiert werden, wobei dann eher eine Betrachtung der dritten und vierten Forschungsfragen erfolgt.

Die Grundstruktur ist somit mit Mayring gegeben. **Es ergeben sich jedoch v.a. zwei Probleme bzw. Fragen:** Dies betrifft u.a. die theoriegeleitete Zusammenstellung der Kategorien in einem neuen Forschungsfeld, das, wie oben dargestellt, hier in dieser Form nicht erfolgen kann. Die Lösung bei diesem Problem kann darin bestehen, dass die Kategorienbildung mithilfe des ‚SPSS-Verfahrens‘ nach Helfferich (2011, S. 182-189) erfolgt. Somit erfährt das beschriebene Vorgehen nach Mayring nachfolgend eine Ergänzung.

Die Ausführungen von Mayring haben eher forschungspolitischen Charakter und sind als Anregungen für methodisches Vorgehen zu verstehen, was nicht zuletzt konkret auf diese hier verwendete Methode deutlich wird, da die Ausführungen zur typenbildenden Strukturierung rund drei Seiten umfassen und nicht über allgemeine Aussagen hinausgehen (Mayring, 2010, S. 98-101). Es sind keine/kaum direkte Hinweise für das konkrete Vorgehen zu finden. Daher erfolgt hier eine Einbeziehung von Kuckartz' (Kuckartz, 2010, 2012; Kuckartz et al., 2008) praktischen Hinweisen: Kuckartz' Arbeit „baut auf Mayrings wertvolle Arbeit wie auch auf Vorarbeiten aus dem Bereich der klassischen Inhaltsanalyse und auf viele praktische, inhaltsanalytisch vorgehende Forschungsarbeiten auf.“ (Kuckartz, 2012, S. 5) Sie ist somit eine anschlussfähige zweite methodische Ergänzung, die an dieser Stelle auch notwendig ist, um klare Hinweise zum Vorgehen zu erhalten.



Methode:

Ergänzende methodische Anregungen/Methoden:

Ziel:

Kommentar:

Zur Kategorienbildung wird auf das ‚SPSS-Verfahren‘ nach Helfferich (2011, S. 182-189) zurückgegriffen.

„Hinter dem Kürzel „SPSS“ stehen vier Arbeitsschritte „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren.“ (Helfferich, 2011, S. 182). Es ist somit nicht zu verwechseln mit dem Statistikprogramm SPSS, das in dieser Studie im Rahmen der Auswertung der quantifizierten Daten verwendet wurde. Es ist als „ironische Anspielung“ (Kruse, 2014, S.231) zu verstehen, wobei hier – auch kongruent zur aufgezeigten methodologischen Basis – eine qualitativ-rekonstruktive Grundorientierung konkret methodisch angewendet wird.

Das Ziel des Einsatzes des SPSS-Verfahrens ist klar umschrieben:

„Es dient gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen.“ (Helfferich 2011, S. 182)

Mit diesem Verfahren soll die bei Mayring aufgezeigte methodische Lücke bezogen auf die Passung Fragestellung–Methode in dieser Studie geschlossen werden, indem eine multiperspektivische Kategorienfindung hier eingefügt wird. Gleichzeitig soll affin zur theoretischen Basis ein sozial-konstruktionistisches Moment auch hier eingebunden werden.

Induktive wie auch deduktive Elemente werden u.a. in einem Gruppenkommunikationsprozess v.a. zur kommunikativen Validierung einbezogen.

Dabei werden mehrere Personen mit verschiedenen Perspektiven und aus unterschiedlichen Statusgruppen involviert: Wissenschaftliche Hilfskraft und studentische Hilfskräfte in PinI sowie PinI-Leitung.

Eine ausführliche Darstellung aller Schritte innerhalb dieses kommunikativen Verfahrens zur Kategorienbildung wird im direkten Anschluss an diese Gesamtübersicht vorgenommen, so dass die Adaption dieses Verfahrens, was sich vielfach an anderer Stelle bewährt hat (Kruse, 2014, S. 234), im Detail deutlich wird.



Um eine Absicherung der Operationalisierung zu erreichen, wurde in der konkreten Auswertung an dieser Stelle auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz, 2012, S. 77-98) mit Elementen der qualitativen Evaluation nach Kuckartz et al. (2008) und Auswertung mittels MAXQDA (Kuckartz, 2010) zurückgegriffen.

Das Ablaufschema nach Kuckartz bietet durchgehend Möglichkeiten der Adaptation auch bezogen auf sozial-konstruktionistische Elemente, indem u.a. Elemente der kommunikativen Validierung einbezogen werden. Darüber hinaus werden Möglichkeiten des Einbezugs von evaluierenden Elementen (Kuckartz, 2012, S. 113-115) konkret aufgezeigt.

Diese ‚doppelte Chance‘, Passung von theoretischer Basis und Methode sowie Einbezug von Möglichkeiten der Evaluation im Rahmen der Analyse der studentischen Beliefssysteme erscheint hier sehr passend, um so alle Facetten der Forschungsfrage zu berücksichtigen.

Die Subkategorienbildung, die im Folgenden noch detailliert aufgezeigt wird, kann hier in einem multiperspektivischen Deduktions-Induktionsschluss erfolgen. Hier werden daher neben der PinI-Leitung, eine studentische Codiererin, eine externe Expertin, eine externe Lehrperson sowie WissenschaftlerInnen aus dem Projektverbund einbezogen.

Die Codierung in einem hier verwendeten doppelerspektivischen Verfahren (PinI-Projektleitung und studentische Mitarbeiterin) bietet die Chance, dass „mehr oder weniger automatisch die Kategoriendefinitionen an Präzision gewinnen und damit die Zuordnungen zuverlässiger“ (Kuckartz, 2012, S. 83) werden.



Methode:

Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring
(Mayring, 2010, S. 92-109)

Ergänzende methodische Anregungen/Methoden:

Ziel:

Ziel ist es an dieser Stelle, mittels der strukturierenden QDA eine Paraphrasierung des extrahierten Materials zu erreichen. Mayring gibt für diesen Auswertungsschritt eine deutliche Orientierung, die auch hier den methodischen Rahmen vorgibt:

„Aufgrund des Materials zu den Ausprägungen muss dann bestimmt werden, welche davon als besonders markant, als typisch bezeichnet werden sollen. Dabei sind mindestens drei verschiedene Kriterien denkbar:

- Besonders extreme Ausprägungen sollen beschrieben werden.
- Ausprägungen von besonderem theoretischem Interesse sollen beschrieben werden.
- Ausprägungen, die im Material besonders häufig vorkommen, sollen beschrieben werden.“ (Mayring 2010, S. 98)

Angesichts der sehr umfangreichen Datenbasis in dieser Studie sollen in dieser Phase, wie auch anderweitig üblich (Kuckartz, 2012, S. 93), Subkategorien gebildet werden, um eine „handhabbare“ Strukturierung zu erzielen. Diese weitere Kategorisierung soll jedoch ebenfalls affin zur theoretischen Basis dieser Studie im Sinne einer sog. gemäßigten Dekategorisierung erfolgen.

Kommentar:

Alle drei von Mayring genannten Ebenen sollen im Zuge der Auswertung berücksichtigt werden. Dabei sind u.a. folgende Fragen relevant: Zeigen die genannten Teacher Beliefs bei den Studierenden Parallelen zum derzeitigen Mainstream bezogen auf Inklusion? Oder sind Extreme festzustellen?

Lassen sich die Aussagen theoretischen Modellen (z.B. Kompetenzmodellen) zuordnen? Sind bestimmte Ausprägungen u.a. bezogen auf sozialstatistische Daten zu verzeichnen?

Um hier trotz der weiteren Kategorisierungen des Kategoriensystems eine Kongruenz zum theoretischen Fundament, das zu Beginn dieser Arbeit ausführlich dargelegt wurde, zu wahren, wurde wie im Anhang im Codierleitfaden ersichtlich wird, auf Analysefolien aus dem Themengebiet zurückgegriffen.

Die große Datenbasis sowie der umfangreiche theoretische Bezugsrahmen bei gleichzeitig wenig bearbeitetem Forschungsfeld machen einen nicht unkritischen Einbezug neben qualitativen auch von quantitativen Analyseschritten notwendig, wobei hier nach folgendem Muster vorgegangen wird: „Von der Qualität zur Quantität und wieder zur Qualität.“ (Mayring, 2010, S. 22) Die Basis bildet somit das qualitative Vorgehen. „Entscheidend für ein »sauberes« quantitatives Vorgehen ist [hier], dass genau die Punkte im gesamten Analyseprozess bezeichnet werden, an denen quantitative Operationen einsetzen.“ (Mayring, 2010, S. 21) Dies wird in der folgenden methodischen Ergänzung vorgenommen.



Mayring zeigt für die, wie oben bereits angeführt wurde, nicht unübliche **quantitative Auswertung im Rahmen der QDA** verschiedene Ausprägungen bezogen auf die Detailfragen auf, auf die hier zurückgegriffen wird (2010, S. 17):

„Prinzipiell lassen sich vier Typen von Fragestellungen (Forschungsdesigns) unterscheiden [...]: Explorative, deskriptive, zusammenhangsanalytische und kausalanalytische Fragestellungen.“ (Mayring, 2012b, S. 32)

Diese sind jedoch meist miteinander verbunden und werden (teilweise) qualitativ wie auch quantitativ beleuchtet, was auch in dieser Studie der Fall ist. Daher wird hier eine Kombination im Sinne eines Vertiefungsmodells wie von Mayring dargelegt (Mayring, 2001): Bei einer Studie mit großer Datenmenge erfolgt zunächst eine quantitative Auswertung, um anschließend mit den ersten Ergebnissen, die eine Orientierung (keine endgültige Beantwortung !) bieten, eine vertiefte qualitative Auswertung anzuschließen, die u.a. auch Korrelationsdeutungen und Interpretationen mit einschließt.

Explorative Fragestellung: „Hier geht es um das Herausfiltern von einzelnen Phänomenen in einem offenen, induktiv orientierten Prozess (induktive Kategorienbildung).“ (Mayring, 2012b, S. 33) In dieser Studie: Welche Aspekte von Inklusiver Bildung werden von den Studierenden genannt?

Deskriptive Fragestellung: „Hier werden Phänomene auf einer (oder mehreren) Beschreibungsdimension/en aus dem Material heraus entwickelt oder im Material identifiziert.“ (Mayring, 2012b, S. 33) In dieser Studie: Wie häufig werden einzelne (Teil-)Bereiche (z.B. Kompetenzbereiche) genannt?

Zusammenhangsanalysen: „Der nächste Schritt in der Auswertung deskriptiver Studien mit vielen Quellen (z.B. Interviews) besteht oft darin, nach Gruppenunterschieden zu suchen.“ (Mayring, 2012b, S. 34). In dieser Studie: Sind zwischen den codierten Äußerungen und gruppierten Merkmalen (signifikante) Verbindungen festzustellen (Kuckartz, 2012, S. 95)? Hat beispielsweise der Studiengang besonderen Einfluss? Oder das Geschlecht der Studierenden?

Kausalanalysen: „Kausalanalysen gelten in der Methodologie als die wertvollsten Forschungsstrategien. [...] Im quantitativen Zusammenhang ist hier das Experiment zentral. In Versuchs- und Kontrollgruppen [...] wird die Effektvariable verglichen.“ (Mayring, 2012b, S. 34) In dieser Studie: Aufgrund der Anlage von PinI (Wahlpflichtangebot) ist ein hier beschriebenes Kontrollgruppen- oder Wartegruppensdesign nicht zu realisieren.

Zunächst ist an dieser Stelle die Frage zu stellen, warum überhaupt ein quantitativ orientierter Analyseschritt hier notwendig erscheint: Mit der nun mehrfach erwähnten Datenmenge (n: 102), die einbezogen werden musste, um eine „Sättigung“ im Induktions-Deduktionsschluss der (Sub-)Kategorien zu erreichen, und der damit verbundenen enormen Anzahl an Codings war es nur schwerlich möglich, einen Überblick zu erzielen, der vertiefende Analysen erst ermöglicht.

Daher ist auch mit der Anlage dieser Kombination aus qualitativen und quantitativen Auswertungselementen im Vertiefungsmodell vorab determiniert, welche Bedeutung welchem Analyseschritt zugesprochen wird. Qualitative Forschung insgesamt und somit ihre methodischen Umsetzungen sind „vielmehr explikationsbedürftig geworden hinsichtlich dessen, was sie nicht (Kruse, 2014, S. 116) sind. Sie sind (zumindest an dieser Stelle) nicht dazu in der Lage, einen Überblick über die gesamte Datenmenge zu verschaffen. Genau dies soll mittels der qualitativen Analyse, die in vergleichbarer Form auch inklusive von Korrelationsberechnungen u.a. von Mand (1995) bereits durchgeführt wurden, erreicht werden, ohne die Qualität qualitativer Daten und die Grenzen quantitativer Analysen nicht zu berücksichtigen. Gerade im Rahmen dieser Phase des Forschungsprozesses ist, gemäß der oben genannten Ausführungen, genau zu prüfen, wann welche Gütekriterien bezogen auf die Anwendung der einzelnen Instrumente Berücksichtigung finden müssen.



Dem quantitativen Auswertungsschritt, der zur Überblicksgewinnung durchgeführt wurde und Vorergebnisse generiert hat, schließt sich dem Vertiefungsmodell folgend die **qualitative Auswertung** an.

Mittels typisierender Elemente (Extreme, Theoretisches Interesse, empirische Häufigkeit: Mayring, 2010, S. 98-101) soll in diesem Teilschritt die Analyse vorangebracht werden. Eine methodische Unterstützung bieten hier die Adaptionsebenen nach Kuckartz (2012, S. 93-98):

- Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen;
- Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien und einer Hauptkategorie;
- Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien;
- Grafische Gegenüberstellung ...

An dieser Stelle sei erneut an das oben aufgezeigte Verständnis und die Bedeutung, aber auch an die Grenzen von Typisierungen auch mit Bezug zur methodologischen Basis in Verbindung zu beiden Dimensionen der Fragestellung erinnert:

„Typisierungen bergen natürlich immer Gefahren der Verallgemeinerung, der Verzerrung in sich; sie unterstellen oft Uniformität, oft Polaritäten, die im Material so nicht existieren. Deshalb sollen sie nur angewandt werden, wenn andere Analyseformen nicht in Frage kommen. Der Vorteil typisierender Strukturierungen ist, dass sie weniger aufwendig sind: Nicht die ganze Dimension, sondern nur einzelne markante Ausprägungen müssen verarbeitet werden. Bei der Beschreibung der Prototypen kann sie jedoch genauer sein als inhaltliche Strukturierungen, und das ist oft von Vorteil.“ (Kuckartz, 2012, S. 101)

Angesichts des explorativen Charakters aufgrund des kaum erforschten Forschungsfeldes erscheint dieser Überblick gebende methodische Weg hilfreich und zwingend notwendig zu sein, so dass das weite Feld der studentischen Beliefsysteme ‚eine Ordnung erfährt‘ und gleichzeitig die PinI-Evaluation stetige Beachtung findet.

Somit nimmt die qualitative Auswertung in dieser Studie einen zentralen Platz ein, die es erst ermöglicht, die groben Dimensionen zur Orientierung, die die quantitative Auswertung ermöglicht hat, detailliert zu betrachten und zu verstehen.

In Ergänzung zur quantitativen Analyse werden einzelne Analyseschritte nun qualitativ beleuchtet. V.a. werden in diesem Schritt die Entwicklung der Studierenden in PinI sowie damit verbunden die Evaluation von PinI fokussiert. Dabei werden einzelne Tpen (z.B. Dimensionen innerhalb des Kompetenzmodells zur adaptiven Lehrkompetenz) kontrastierend betrachtet, um Strukturen und Zusammenhänge allgemein bezogen auf inklusionsbezogene Beliefsysteme, aber auch konkret bezogen auf die Entwicklung in und mit PinI zu verdeutlichen:

„Ein systematischer Vergleich bzw. eine systematische Kontrastierung von Fällen ist also nicht nur bei der deskriptiven Gliederung eines Untersuchungsfeldes hilfreich; ein solches Vorgehen ist dann geradezu unverzichtbar, wenn das Ziel der Forschungsbemühungen in der Beschreibung, Analyse und Erklärung sozialer Strukturen besteht.“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 11)

Dies ist wie einleitend zu diesem Kapitel aufgezeigt bei der hier verfolgten forschungsleitenden Frage mit den vier operationalisierten Teilfacetten der Fall.

Methode:

Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring
(Mayring, 2010, S. 92-109)

Ergänzende methodische Anregungen/Methoden:

Ziel:

Kommentar:

Zum Ende der Datenauswertung sollen wieder ein deutlicherer Bezug zur Fragestellung mit den Teilfacetten erfolgen und die abschließende zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse kann (grob gefasst) in drei Schritten erfolgen:

1. Die Ergebnisse werden pro Hauptkategorie zusammengefasst.
2. Die Gesamtergebnisse werden unter Bezugnahme auf weitere Studien interpretiert.
3. Es erfolgt ein Ausblick.

Hier kann angeführt werden, dass diese drei Schritte jedoch auch miteinander verbunden werden können. Es ist primär wichtig, dass die Inhalte der Schritte detailliert und klar angeführt werden, wobei sicherlich Überschneidungen vorhanden sind. Dabei sollte der „Ergebnisbericht [...] am Ende noch einmal resümierend den Bogen zur ursprünglichen Forschungsfrage schlagen. Konnte die Forschungsfrage durch die Studie vollständig beantwortet werden? Wurden etwaige Vermutungen [...] bestätigt oder eher widerlegt? Welche Fragen konnten mit den erhobenen Daten nicht beantwortet werden? Wo lassen sich (Wissens-)Lücken identifizieren? Welche Fragen stellen sich im Anschluss an die eigene Forschung? Welche neuen Fragen haben sich innerhalb des Forschungsprozesses erst ergeben?“ (Kuckartz, 2012, S. 97) Anhand dieser von Kuckartz aufgezeigten Orientierung sollen Ergebnisdarstellung und Interpretation erfolgen, wobei auch hier die methodologische Basis, die methodische Rahmung und im Besonderen im Sinne des Vertiefungsmodells beide Auswertungsebenen fokussiert werden.

Die Zusammenfassung sowie Gesamtinterpretation münden nach dem mehrperspektivischen Verfahren in einen Ausblick. Alle Ergebnisse werden mit ForscherInnen des Projektverbunds, PinI-Studierenden, PinI-MitarbeiterInnen diskutiert und eingeordnet.

Bei dieser Einordnung sind im Besonderen anknüpfend an die Vorgaben zur Triangulation sowie zu den Chancen, aber auch zu Begrenzungen im Kontext der Anwendung des Vertiefungsmodells im Rahmen der QDA deutliche methodologische Reflexionen einzubeziehen. Dies betrifft u.a. die Frage, inwieweit die (Vor-)Ergebnisse zur Orientierung des quantitativen Analyseschritts bewertet werden. Aber auch Aspekte wie die Tatsache, dass es sich hier um eine anfallende Stichprobe handelt, müssen bei der abschließenden Ergebnisdarstellung und -diskussion bedacht werden.

Tabelle 8: Forschungsdesign der vorliegenden Studie

Als Untersuchungsgegenstände stehen in dieser Studie die Entwicklungsportfolios der PinI-Studierenden sowie die ergänzenden Steckbriefe zur Verfügung. In die Untersuchung wurden nur die TeilnehmerInnen mit aufgenommen, deren Portfolio einem Steckbrief zugeordnet werden konnte und bei denen das Semester der PinI-Teilnahme klar zugeordnet werden konnte. Die Anzahl der Teilnahmen an PinI ist deutlich höher. Jedoch wurde z.B. von zahlreichen Studierenden, trotz offizieller Verpflichtung, kein Portfolio abgegeben. Somit wurden 102 Studierende aus fünf Semestern in die Untersuchung einbezogen (Abb. 31). An dieser Stelle ist erneut anzumerken, dass PinI als Wahlpflichtangebot einen Teil der Studierenden aufnimmt, die sich mehr oder weniger bewusst für dieses Angebot entschieden haben. Daher ist ein quantitativ orientierter Rückschluss auf eine mögliche Repräsentativität nicht möglich. Jedoch wird hier – im Sinne der qualitativen Sozialforschung – mit Kelle und Kluge (2010) vom Einzelfall zum Typus geschlossen, wobei, wie bereits aufgezeigt nicht die einzelnen Studierenden typisierend als (Einzel-)Fälle betrachtet werden; es stehen inhaltsbezogene Typen im Fokus des Forschungsinteresses. Diese Einzelfallanalysen u.a. durch rekonstruktive Verfahren wie die objektive Hermeneutik (Garz, 2013) sind sicherlich interessante und lohnende weitere Forschungszugänge, um die vier operationalisierten Fragen zu beantworten; sie wurden hier jedoch aus forschungsökonomischen Aspekten nicht noch angeschlossen, was jedoch in Folgeprojekten erfolgen kann. Und da keine Einzelfallanalysen von Studierenden hier erfolgen, wird an dieser Stelle auch „nur“ eine Skizzierung des Samples bezogen auf diesen Aspekt vorgenommen.

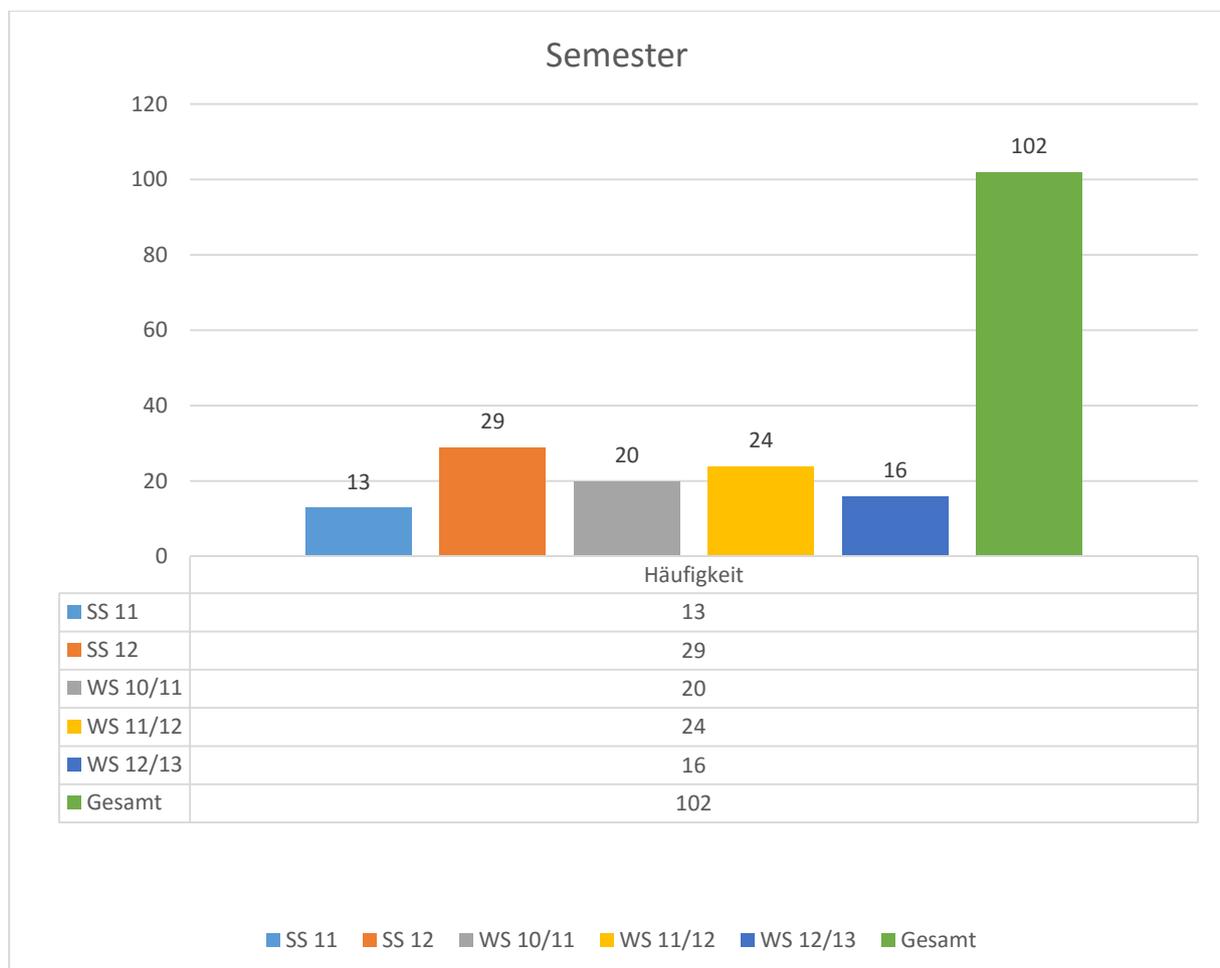


Abbildung 31: Studierende in dieser Untersuchung

Zur Auswertung wurde, wie oben aufgeführt, das Modell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Brunner, 2013, S. 327-328) gewählt. Matthias Wanner, ehemaliger studentischer Mitarbeiter in PinI, hat wesentlich bei der (Dokumentation des) methodischen Vorgehens innerhalb der

Kategorienbildung assistiert; durch seine psychologische Fachkenntnis hat er den Forschungsprozess an dieser Stelle deutlich bereichert.

Im Rahmen des zweiten Schritts im Mayringschen Modell ist die theoretische Festlegung der Strukturierungsdimensionen vorgesehen. In der Forschungsliteratur wird darauf verwiesen, dass diese vorgeschlagene Vorgehensweise (hier) beispielsweise bei Aeppli et al. (2010, S. 242) nicht sehr eng determiniert ist; aus diesem Grund wurde hier eine dem Forschungsgegenstand angemessene(re) Vorgehensweise gewählt. Da die Portfolios sehr facettenreich sind, eine rein induktive Kategorienbildung zu umfangreich sowie zu offen ist und eine rein theoriegeleitete Bildung der Kategorien nicht sinnvoll erschien, wurde eine Mischform gewählt. Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte, abweichend vom Modell Mayrings (Abb. 32), indem eine deduktiv-induktive Kategorienbildung mittels des ‚SPSS-Verfahrens‘ nach Helfferich (2011, S. 182-189), was in den letzten Jahren vielfache Anwendung gefunden hat (u.a. Vetter, 2015), eingebunden wurde.

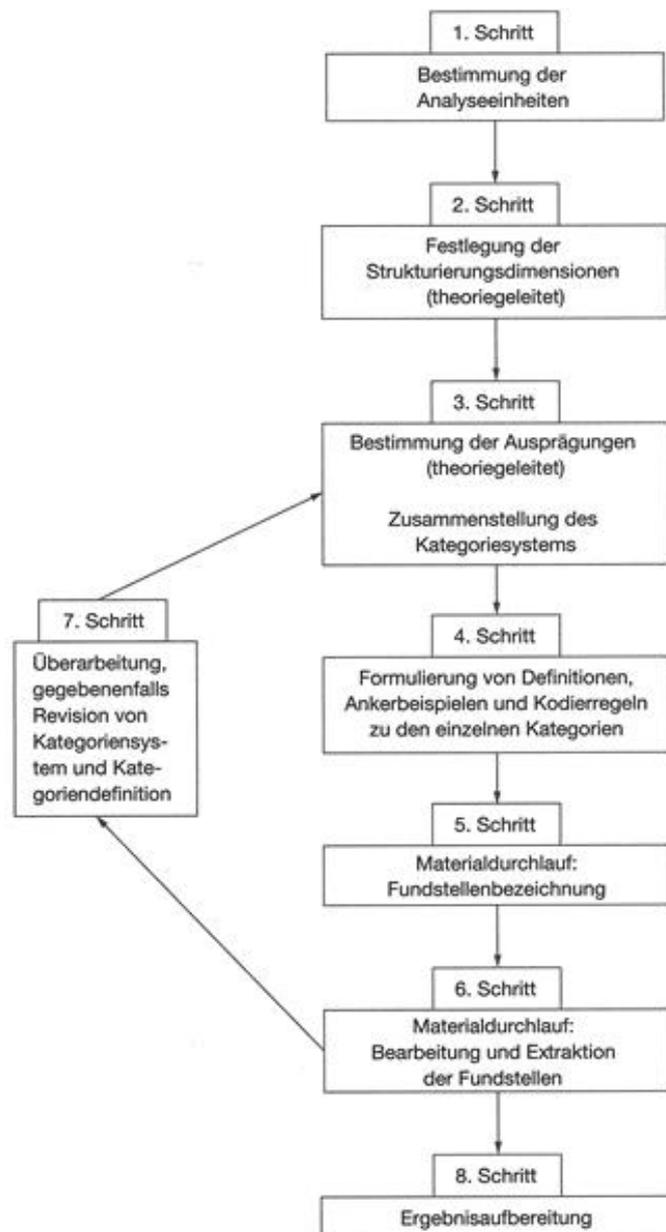


Abbildung 32: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2010, S. 93)

Das PinI-Team mit dem Projektleiter, der wissenschaftlichen Hilfskraft und zwei studentischen Hilfskräften nahm sich im August 2011 zwei Tage Zeit, um gemeinsam den Prozess des Brainstormings und

Strukturierens zu durchlaufen. An dieser Stelle sei Leonie Klenner, Mareike Stellbrink und Matthias Wanner für die Mitarbeit bei diesem Prozess herzlich gedankt. Die folgende Abbildung veranschaulicht den Prozess (Abb. 33).

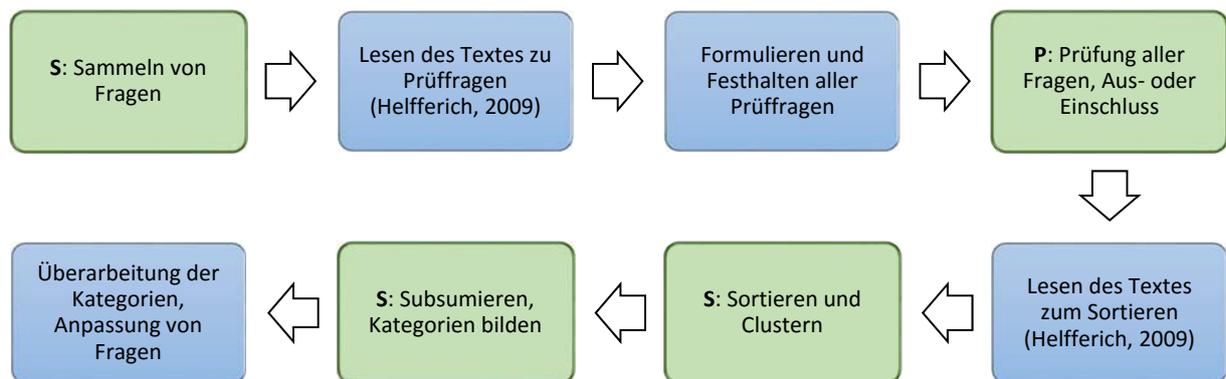


Abb. 33: Übersicht über den Ablauf gemäß des ‚SPSS-Prinzips‘ (entsprechende Schritte blau unterlegt) (Helfferich, 2011, S. 182-189)

Begonnen wurde mit einer möglichst offenen Sammlung an Fragen zu PinI, den Studierenden, deren Hintergründe, Entwicklungen und Bedarfe usw. denkbar wären (hierzu auch: Tabelle 9). Mit je einer unterschiedlichen Farbe pro Person wurden parallel alle Fragen einzeln auf Karteikärtchen geschrieben und gesammelt. In dieser Sammlungsphase ist es wichtig, mögliche Einwände gegen Fragen unberücksichtigt zu lassen oder am besten gar nicht zu denken (Kruse, 2007, S. 72). Nach dieser Phase wurde der umfangreiche Kartenstapel beiseite geschoben und der Abschnitt von Helfferich zu den notwendigen Prüffragen (2011, S. 182-189) gelesen. Auf dieser Grundlage wurden sodann anhand einer Liste die folgenden wichtigen Prüfkriterien auf Flipchart festgehalten:

- Ausschluss von Faktenabfragen
- Prüfung der Relevanz für unsere konkreten Forschungsfragen
- Prüfung der Passung der Frage auf den (studentischen) Veranstaltungskontext und den Portfoliocharakter
- Ausschluss von direktiven und suggestiven Fragen
- Prüfung der Offenheit der Frage für positive Irritations- und Überraschungseffekte
- Ausschluss von Globalfragen

In Anlehnung an diese Kriterien wurden alle Fragen reihum auf ihre ‚Güte‘ bewertet. Zur Sortierung wurden vier Stapel gebildet. Folgende Kategorien wurden zur Clusterung der Fragen verwendet: geeignet, möglicherweise geeignet, nicht geeignet, interessante Frage für weitere Forschung, momentan irrelevant. Nach dem ersten Durchlauf wurden die irrelevanten Forschungsfragen und nicht geeigneten Fragen aussortiert und die möglicherweise geeigneten einer erneuten Prüfung unterzogen und in eine der drei anderen Kategorien (1, 3) oder 4)) eingeordnet. Auf eine theoretisch mögliche erneute Sammlungsphase wurde aufgrund der zahlreichen Fragen an dieser Stelle verzichtet.

Im Anschluss wurden erneut ein kurzer theoretischer Input für die PinI-MitarbeiterInnen durch die PinI-Leitung eingefügt und der Text zur Sortierphase gelesen (Helfferich, 2009, S. 185). Die Karten wurden anschließend auf dem Boden verteilt, thematisch sortiert, und es wurden Cluster gebildet. Im folgenden Prozess wurden die Sortier- und die Subsumtionsphase gemischt. Durch die erste Bildung von Überkategorien und einen höheren Anspruch an inhaltlicher Trennschärfe folgte ein weiterer Ausschluss von einigen Karteikarten, deren Fragen sich trotz vorherig eingeschätzter Eignung als nicht relevant herausstellten. Sieben Überkategorien wurden mithin entworfen. Diesen wurden die verbliebe-

nen Karten inhaltlich zugeordnet. Eine Revision der sieben Kategorien fünf Tage später führte zur Streichung einer Kategorie, die in ihren Teilbereichen als redundant mit den anderen Kategorien wahrgenommen wurde. Die weiteren hier dargestellten Schritte im ‚SPSS‘-Verfahren wurden in einem doppelerspektivischen Verfahren durchgeführt, in dem die PinI-Leitung dies gemeinsam mit Matthias Wanner kommunikativ validierte. Einige Fragen wurden neu zugeteilt und alle Fragen innerhalb jeder Kategorie formal parallelisiert (z.B. entweder „man“-Form oder „du“-Form). Einige Fragen wurden in unterschiedlicher Schreibweise auf jeweils zwei Kategorien aufgeteilt. Wiederum zwei Tage später wurden alle Fragen, die unter eine Kategorie gefasst wurden, nochmals überprüft und aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe zu anderen Fragen gegliedert. Es wurde vermieden, durch theoretische Rahmungen einengende neue Unterüberschriften zu finden; damit wurde die Erstellung eines intersubjektiv stimmigen Kategoriensystems abgeschlossen.

Nach allen Durchgängen blieben von ursprünglich 201 Karten 78 ‚geeignete‘ Fragen übrig (82 wurden verworfen und 41 wurden dem Stapel „Forschungsfragen“ zugeordnet). Diese wurden in sechs Kategorien geclustert (Tabelle 10):

Kategorie	Anzahl Fragen	Beispielfragen
1	16	Brauchen wir Förderschulen? Was spricht gegen Inklusion? Sollte eine Schule jeden Schüler aufnehmen? Was verstehst du unter Heterogenität?
2	13	Ab wann ist für dich ein Unterricht inklusiv? Inwieweit wird Inklusion mit individueller Förderung verbunden? Was hat dich überrascht, womit hättest du an einer inklusiven Schule nicht gerechnet?
3	21	Macht dir Arbeit in Inklusion Spaß? Welches Lehrerverhalten hat dich besonders beeindruckt (negativ/positiv)? Löst der Umgang mit Heterogenität bei dir Stress aus? Was hat dich im Praktikum am meisten irritiert?
4	10	Würdest du dich an deiner späteren Schule für einen inklusiven Unterricht stark machen? Hast du Situationen erlebt, in denen du an der Inklusionsidee gezweifelt hast?
5	7	Unterhältst du dich in deinem Freundeskreis über Inklusion? Hat Inklusion etwas mit dir zu tun? Haben sich dir durch das Praktikum neue Ziele eröffnet?
6	11	Was wurde im Praktikum neu dazugelernt? Würde die Person gerne bei PinI weitermachen?

Tabelle 10: Gewonnene Kategorien im Rahmen des ‚SPSS-Verfahrens‘

Eine Trennschärfe herzustellen, wie bei quantitativen Verfahren notwendig, war (in dieser Phase) nicht (intendiert und) möglich, wie dies unter Bezug auf die methodologische Basis wie auch die methodischen Rahmungen deutlich wird. Vielmehr sollte, wie in qualitativen Verfahren üblich (Kruse, 2014, S. 54-58), gemäß dem Untersuchungsgegenstand mittels mehrperspektivischer kommunikativer Validierung eine für diesen Schritt im Forschungsprozess möglichst umfassende eindeutige Zuordnung erfolgen. In den weiteren Analyseschritten, u.a. der Kodierung, sollte eine weitere Spezifizierung erfolgen.

Mithilfe dieses vorläufigen Kategoriensystems wurde der Forschungsprozess der strukturierten Inhaltsanalyse aufgenommen. Wie von Mayring vorgeschlagen, wurde mittels des Kategoriensystems ein Probedurchlauf des Materials durchgeführt (2010, S. 83). Hierbei wurde deutlich, dass das Kategoriensystem passend zum Untersuchungsgegenstand ist, jedoch für die weitere Auswertung detailliertere Hinweise (als bei Mayring gegebenen) hilfreich wären. Daher wurde zur weiteren methodischen Unterstützung, wie bei anderen Untersuchungen (Scheer, Laubenstein & Lindmeier, 2014, S. 153), auf das Ablaufmodell zur strukturierenden QDA von Kuckartz (2012, S. 77-98) zurückgegriffen. Dieser nun beschriebene Ablauf erfolgte nach ca. zwei Jahren bzw. vier Durchgängen von PinI nach Durchführung des ‚SPSS-Verfahrens‘ in der Zeit von August 2013 bis Februar 2014. Das Verfahren weicht vom Ablaufschema von Kuckartz in einigen Punkten ab. Entsprechend der Rahmenbedingungen wurde der Ablauf adaptiert (Kuckartz, 2012, S. 78) (Abb. 34). Die Schritte drei bis sechs wurden computergestützt mit MAXQDA, beschrieben u.a. bei Kuckartz und Grunenberg (2013), durchgeführt:

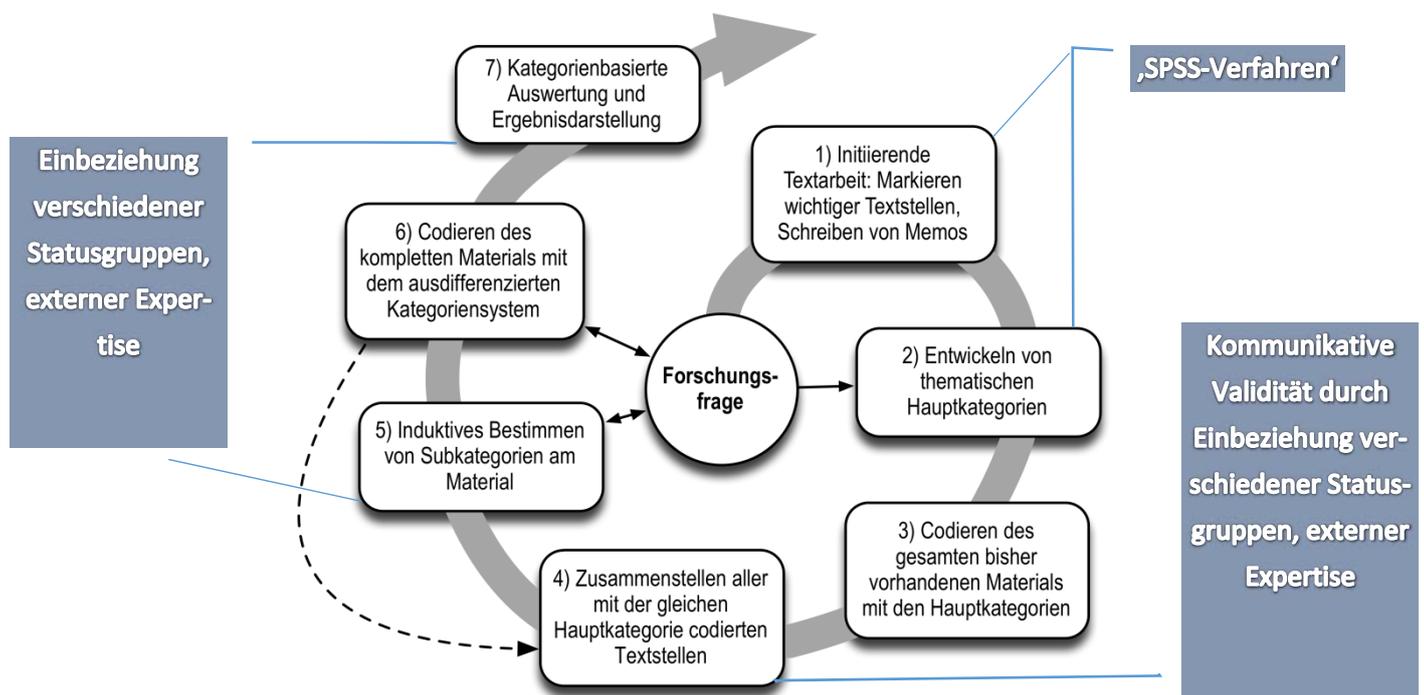


Abbildung 34: Ablaufschema inhaltlich strukturierende QDA (Kuckartz 2012, S. 78)

1. Initiierende Textarbeit: Die ersten beiden Schritte wurden, wie oben bereits ausführlich beschrieben, mittels des ‚SPSS-Verfahrens‘ durchgeführt.
2. Entwicklung von thematischen Hauptkategorien: siehe 1.
3. Codieren des Materials mit den Hauptkategorien: Hier wurde gemäß der Codierhinweise von Kuckartz (2012, S. 80-83) eine induktive Subkategorienbildung angebahnt. Ca. ein Fünftel der Portfolios wurde in diesem Schritt bearbeitet.

Im Prozess der Codierung (Schritt 3-6) wurde, wie von (Kuckartz et al., 2008) empfohlen und erprobt, eine externe Codiererin eingebunden: Dieses Vorgehen hatte, neben forschungsökonomischen Argumenten, den Zweck eine Mehrperspektivität herzustellen. Gemäß den Empfehlungen wurde nach einer intensiven Schulung (inhaltlich und methodisch) der Codiererin, einer studentischen Mitarbeiterin, durch die PinI-Projektleitung ein doppelerspektivisches Procedere zur Codierung durchgeführt: maximal sechs Portfolios wurden von der Codiererin alleine codiert. Dabei wurden offene Fragen von ihr notiert und durch die Projektleitung beantwortet. Des Weiteren wurde maximal jedes siebte Portfolio gemeinsam codiert, so dass eine Abstimmung gemäß der

Vorgaben durch die Projektleitung erfolgte. Zusätzlich wurde viermal der gesamte bisherige Codierprozess mithilfe der Checklisten von Kuckartz (2012, S. 167-168) hinsichtlich der Berücksichtigung der Gütekriterien durchleuchtet. Insgesamt wurden mit diesem Procedere ca. zwei Drittel aller Portfolios so codiert. Die weiteren Arbeiten wurden von der Projektleitung codiert. Neben diesem doppelerspektivischen Prozess wurden in verschiedenen Forschungskolloquien Teilfragen des Codierprozesses zur Diskussion gestellt, um so weitere Anregungen zu erhalten.

4. Zusammenstellung pro Hauptkategorie: Das Ergebnis aus den Schritten 1 bis 3 wurde mithilfe einer Zusammenstellung der bearbeiteten Codings zu den sechs Hauptkategorien vorgenommen. Mithilfe dieser thematischen Zusammenstellung wurde Schritt 5 angebahnt.
5. Bestimmen von Subkategorien: Hier (Kategorien 1 bis 4) wurde eine deduktive Subkategorienbildung vorgenommen, indem jeweils im Deduktions-Induktionsschluss theoretische Arbeiten als ‚Analysefolien‘ bzw. Analyseheuristiken herangezogen wurden (siehe Anhang). Bei der fünften und sechsten Kategorie wurde eine rein induktive Subkategorienbildung vorgenommen. Diese primär deduktive Herangehensweise wurde hier einerseits aus forschungsökonomischer als auch aus inhaltlicher Perspektive vorgenommen, um eine bessere Einordnung der zu erzielenden Ergebnisse zu erleichtern.
6. Codieren des gesamten Materials: Das gesamte Material wurde im beschriebenen doppelerspektivischen Verfahren zur kommunikativen Validierung codiert.
7. Auswertung und Ergebnisdarstellung: Der letzte Schritt erfolgt, wie in der Übersicht verzeichnet, wieder im Sinne der Triangulation durch eine Kombination von quantitativen und qualitativen Auswertungselementen, wobei im Folgenden noch detailliert auf die nicht unkritische quantitative Ebene eingegangen wird.

Zur Nachvollziehbarkeit des Analyseprozesses befindet sich, wie bei Kuckartz (2012, S. 173) empfohlen, im Anhang eine Übersicht, mit der der vollständige Analyseprozess zu verfolgen ist. Des Weiteren werden in der folgenden Darstellungen der quantitativen sowie der qualitativen Ergebnisse jeweils zusätzlich die Auswertungsschritte skizziert, so dass auch dort Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit nach Kuckartz (2012, S. 166) erleichtert wird.

Folgende Subkategorien sind mittels dieses Verfahrens für den weiteren Prozess entstanden. Alle Analyseschritte, die zu diesem Kategoriensystem mit den Subkategorien geführt haben, sind, wie aufgezeigt, im Anhang in der MAXQDA-Datei einseh- und nachvollziehbar (Tabelle 10).

Subkategorien	
Kategorie 1: Inklusionsverständnis	
1.1	Einstellung zu Heterogenität
1.2	Betrachtung von Heterogenität
1.3	Erfassen einer politischen Dimension von Inklusion
1.4	Erfassen eines gesamtgesellschaftlichen Anspruchs von Inklusion
Kategorie 2: Inklusionsumsetzung	
2.1	Praxis der Integration
2.2	Praxis der Inklusion
2.3	Inklusionsumsetzung gesamt
Kategorie 3: Lehrerpersönlichkeit und Inklusion	
3.1	Inklusive Haltung
3.2	Fachliche Kompetenz
3.3	Diagnostische Kompetenz
3.4	Didaktische Kompetenz
3.5	Kommunikative Kompetenz
Kategorie 4: Einstellung zum Inklusionsgedanken	
4.1	Argumentationsfigur „Homodoxie“
4.2	Argumentationsfigur „Sowohl – als auch“
4.3	Argumentationsfigur „Elternwille“
4.4	Argumentationsfigur „Kindeswohl“
Kategorie 5: Persönlichkeit allgemein und PInI	
5	Persönliche Erfahrung mit Inklusion außerhalb des Praktikums
Kategorie 6: Konkrete Fragen zu PInI	
6.1	Beurteilung des PInI-Seminars
6.2	Beurteilung der Praktikumsschule
6.3	Resümee über das Praktikum insgesamt

Tabelle 10: Subkategorien der vorliegenden Analyse

4.3. Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt weiterhin dem oben genannten Vertiefungsmodell folgend parallel zum häufigen Analyseverlauf einer qualitativen Inhaltsanalyse: qualitativ-quantitativ-qualitativ (Mayring, 2012b, S. 30) (Abb. 35):

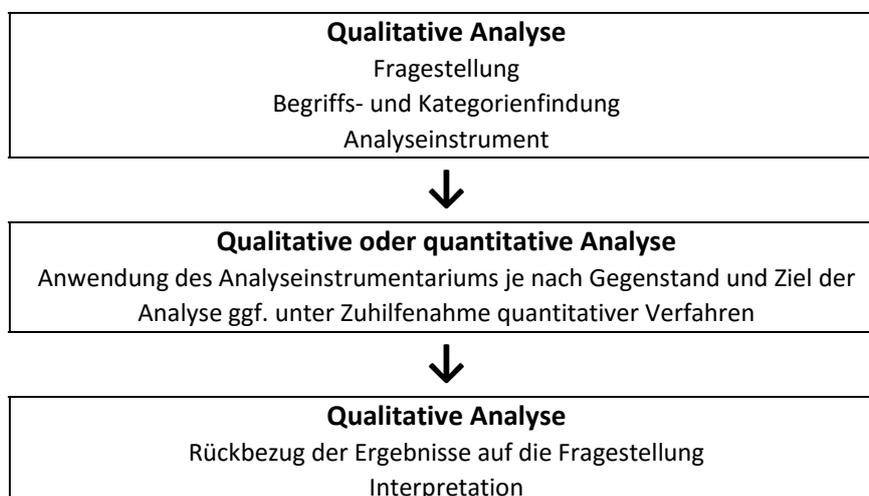


Abbildung 35: Integration qualitativer und quantitativer Analyseschritte (Mayring, 2012b, S. 30)

Bis zum Abschluss der Codierung der PinI-Entwicklungsportfolios wurde, wie oben skizziert, ein „klassisch“ qualitativer Weg gewählt, was sich u.a. in der aufwendigen Erstellung von Kategorien mit dem beschriebenen ‚SPSS‘-Verfahren widerspiegelt. Nun, in der eigentlichen Analysephase, wobei in der qualitativen Inhaltsanalyse z.B. das Codieren bereits eine Analysefunktion übernimmt und der Deduktions-induktionsschluss beim ‚SPSS‘-Verfahren auch Analyseaspekte beinhaltet, wird zunächst versucht, mithilfe quantifizierender Analysen der Beantwortung der Forschungsfragen näher zu kommen, um daran anschließend wiederum einen abschließenden qualitativen Analyseschritt zu präzisieren. Es sollte jeweils von einer Metaebene immer tiefer ins Detail geschaut werden, indem zunächst ein Überblick verschafft wird (Häufigkeitsauswertung und anschließende statistische Auswertung), um daran anschließend eine verstehende qualitative, kategorienbasierte Auswertung anzuschließen.

An dieser Stelle sei noch einmal deutlich auf die Begründung, die Chancen, aber auch Grenzen dieser Quantifizierungen hingewiesen: Angesichts der Notwendigkeit, viele Fälle (N: 102) der vorliegenden anfallenden Stichprobe in die Auswertung einzubeziehen, hat dazu geführt, dass über 2.400 Codings am Ende des Codierprozesses vorlagen. Die Notwendigkeit, diese große Anzahl an Portfolios zu codieren, resultierte auch aus der stetigen Weiterentwicklung von PinI (Kap. 3), die sich wiederum aus sich stetig verändernden rechtlichen wie auch organisatorischen Rahmungen im Praxisfeld Schule sowie innerhalb der WWU, sich wandelnden Vorerfahrungen der Studierenden, MitarbeiterInnenwechsel im Projekt sowie nicht zuletzt aufgrund meiner eigenen [M.V.] Weiterentwicklung ergaben. All diese Aspekte haben dazu beigetragen, dass neben den üblichen Veränderungen von Projekten im Aufbau ein stetiger Wandlungsprozess vollzogen werden musste, der es erforderte, jeweils neue Kohorten in die Auswertung mit einzubeziehen.

Kurzum: Mit diesem Vorgehen im Sinne des Vertiefungsmodells soll der Versuch unternommen werden, durch eine Methodentriangulation Mehrperspektivität (zu den Chancen und Grenzen dieser Triangulation: Schreier & Echterhoff, 2013) zu erzielen, aber v.a. auch einen Überblick über die enorme Datenmenge zu erhalten. Dass dieses schwierige Unterfangen (zu den Gefahren: u.a. Kelle & Kluge, 2010, S. 85-86; Kluge, 1999, S. 210-211), was v.a. aus der Warte der rekonstruktiven Sozialforschung kritisch betrachtet werden kann, an einigen Stellen ein Versuch bleiben wird, mag nicht verwundern. Jedoch ist es, um es erneut deutlich zu betonen, an dieser Stelle notwendig, sich über diese enorme Datenmenge einen Gesamtüberblick zu verschaffen, der mittels qualitativer Verfahren hier nur schwerlich erreicht werden kann. Der Blick sowohl in die Breite (quantitativ) als auch in die Tiefe (qualitativ) soll hier vorgenommen werden.

Aufgrund des Skalenniveaus der quantifizierten Ergebnisse (Pospeschill, 2010, S. 29) des Codierungsprozesses der QDA, die in das Programm SPSS exportiert wurden (siehe Anhang), konnten die statistischen Auswertungen „nur“ mittels Kreuztabellierungen und Kontingenzanalyse vorgenommen werden, wie es seit geraumer Zeit in vergleichbaren Situationen auch durchgeführt wird (als ein aktuelles Beispiel der Quantifizierung qualitativer Daten: Juch, 2012, S. 117-118; als ein 'frühes' Beispiel dieser Form der Triangulation: Mand, 1995, S. 72-73).

„Ziel der Kreuztabellierungen und Kontingenzanalysen ist es, Zusammenhänge zwischen zwei nominalen Variablen zu entdecken. Des Weiteren können Zusammenhänge zwischen ordinalskalierten und metrischen Variablen oder zwischen Variablen mit verschiedenen Skalenniveaus untersucht werden. Voraussetzung ist, dass die Zahl der Ausprägungen nicht zu groß ist. Die Kreuztabellierung dient dazu, Ergebnisse einer Erhebung tabellarisch darzustellen und auf diese Art und Weise einen möglichen Zusammenhang zwischen Variablen zu erkennen. Das Erkenntnisinteresse bei der Analyse von Kreuztabellen ist fast immer kausalanalytisch.“ (Akremi & Baur, 2011, S. 169)

Dabei orientiert sich die folgende Ergebnisdarstellung an dem grundsätzlichen Vorgehen von Kontingenzanalysen:

1. „Explorative Vorarbeiten

2. Berechnung und Analyse der Kreuztabelle
3. Verdichtung der Kreuztabelle auf Zusammenhangsmaße
4. Verallgemeinerung auf die Grundgesamtheit
5. Kontrolle von Drittvariablen
6. Einbettung der Ergebnisse in den theoretischen Zusammenhang“ (Akremi & Baur, 2011, S. 170)

Als explorative Vorarbeiten werden die Häufigkeitsauswertungen (Steckbriefe und PinI-Portfolios) vorgenommen bzw. dargestellt. Die Schritte 2 bis 6 bzw. ihre Darstellung inklusive der Beschreibung des konkreten methodischen Vorgehens erfolgen jeweils innerhalb der „Statistischen Auswertung der quantifizierten Daten“ mit dem genannten Ziel, einen Überblick zu erzielen und erste Anhaltspunkte für eine folgende verstehende Analyse herauszuarbeiten. Anschließend wird die qualitative, kategorienbasierte Auswertung dargestellt, um abschließend die Zusammenfassung der Ergebnisse sowie deren Interpretation durchzuführen.

4.3.1. Quantitative Auswertung

Die Darstellung der quantitativen Auswertung erfolgt gemäß der vorangegangenen Ausführungen in drei Schritten: Häufigkeitsdarstellung der Steckbriefe (1) sowie der Codings aus den PinI-Portfolios (2) und abschließend Darstellung der statistischen Auswertung (3).

4.3.1.1. Häufigkeitsauswertung der Steckbriefe

Im Folgenden werden die für die später aufgezeigten qualitativen und quantitativen (Darstellungen der) Auswertungen relevanten sozialstatistischen Daten skizziert, um einerseits einen allgemeinen Überblick über die PinI-Studierenden, die (anfallende) Stichprobe, zu geben und andererseits die Einordnung der später aufgezeigten Ergebnisse zu erleichtern.

Zwei weitere Variablen sind das Semester, in dem PinI angeboten wurde, sowie die Praktikumsschule. Diese wurden bereits oben skizziert. Im Steckbrief wurde noch nach der pädagogischen und der inklusionspädagogischen Vorerfahrung sowie sonstigen Fähigkeiten, Interessen gefragt. Die Angaben waren hier äußerst heterogen, ließen sich demzufolge nicht übersichtlich clustern, so dass an dieser Stelle auf eine Darstellung der Antworten verzichtet wurde. Zudem wurde auch in verschiedenen Studien ein Einfluss der Vorkenntnisse/-erfahrung nicht einheitlich belegt (Amrhein, 2011a; Cloerkes, 1979; Kopp, 2009; Loreman et al., 2007). Die drei offenen Antwortmöglichkeiten in dem Steckbrief dienten auch der Vermittlung zwischen Studierenden und Schule.

Geschlecht

Gut zwei Drittel der PinI-Studierenden sind Frauen (Abb. 36), was angesichts des allgemeinen Geschlechterverhältnisses der Lehramtsstudierenden nicht überrascht.

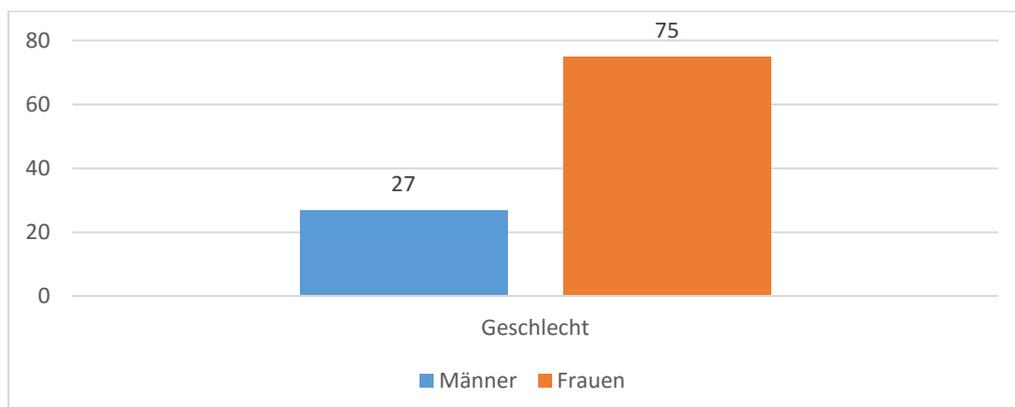


Abbildung 36 : Geschlechterverhältnis der TeilnehmerInnen

Studiengang:

An der Universität Münster werden derzeit parallel zahlreiche, z.T. auslaufende Studiengänge belegt. Anhand der offiziellen Bezeichnungen und numerischen Kennungen, die beispielsweise auch in der Lehrveranstaltungsevaluation verwendet werden, wurden die gesamten Studiengänge in Cluster aufgeteilt (Tabelle 11):

Primarstufe Σ 30	Sekundarstufe I Σ 15	Sekundarstufe I & II Σ 48
<ul style="list-style-type: none">•21 LA GHRGe/Grundschule•31 Master of Education G•53 Bachelor KJ (G) (nach LPO 2003 oder früher)•57 Bachelor Grundschule (nach LABG 2009)	<ul style="list-style-type: none">•32 Master of Education HRGe•54 Bachelor KJ (HRGe) (nach LPO 2003 oder früher)•58 Bachelor HRGe (nach LABG 2009)	<ul style="list-style-type: none">•25LAGymnasiensd und Gesamtschulen•33 Master of Education GyGe•49 Lehramt Sek II und Sek I•51 Bachelor (2-Fach) (nach LPO 2003 oder früher)•55 2-Fach-Bachelor (nach LABG 2009)

Tabelle 11: Studiengänge der PinI-Studierenden

Bei neun Studierenden konnte keine Zuordnung zum Studiengang vorgenommen werden, da entweder im Steckbrief wie auch im Portfolio eine Angabe hierzu fehlte oder die Angaben in beiden Medien unterschiedlich und somit nicht eindeutig waren.

In den hier beleuchteten Jahrgängen sind keine Studierenden des berufsbildenden Bereichs vertreten. Dies könnte darin begründet liegen, dass die Studienberatung für diesen Bereich den Studierenden dazu rät bzw. dazu geraten hat, nicht studiengangübergreifende Praktika beispielsweise in einer Realschule zu absolvieren.

Studienfach:

Die zahlreichen Studienfächer wurden ebenfalls gruppiert. Da einige Studierende mehr als zwei Fächer studieren, ergeben sich in der folgenden Übersicht auch trotz der sechs Cluster, die hier verwendet wurden, hohe Nennungen (Abb. 37):

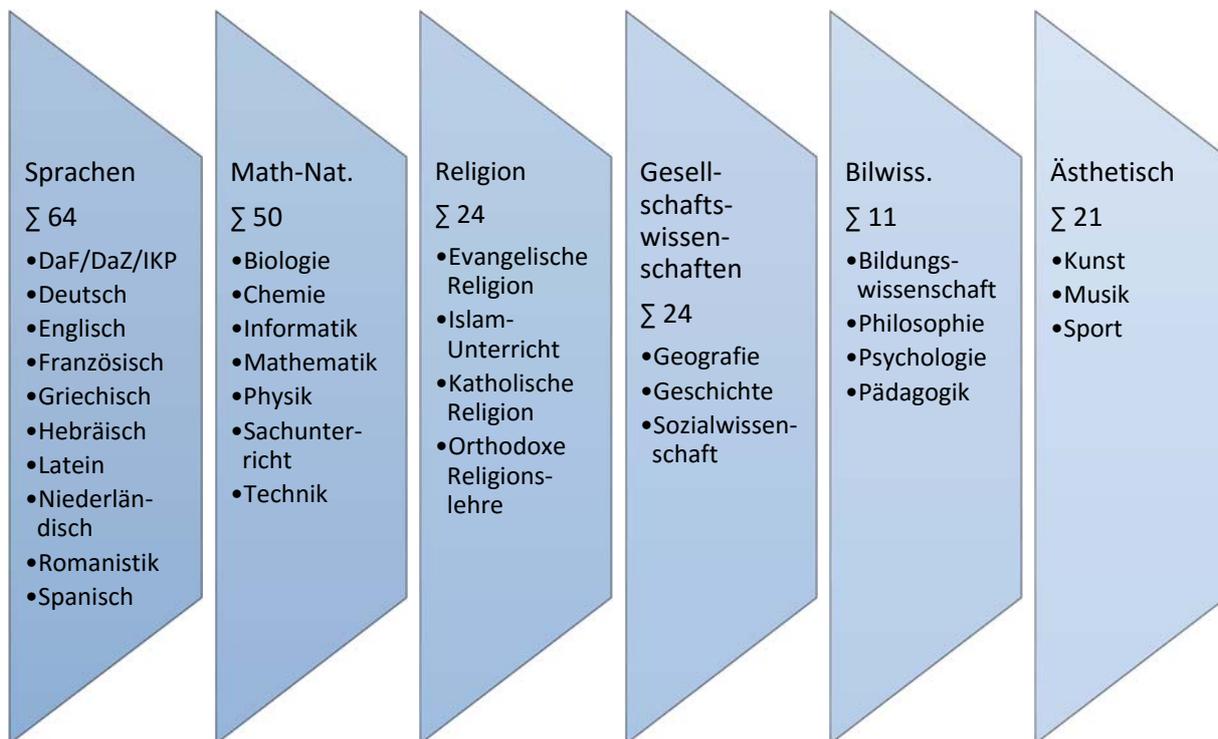


Abbildung 37: Studienfächer der PinI-Studierenden

Aufgrund der Tatsache, dass alle Studierenden (mindestens) zwei Unterrichtsfächer studieren, ergibt sich hier eine Gesamtsumme, die die der Stichprobe übersteigt. Das Cluster „Ästhetisch“ ist pragmatisch gebildet worden. Es soll an dieser Stelle deutlich darauf verwiesen werden, dass mittlerweile ästhetische Bildung in schulischen Settings zumeist als fachübergreifendes Thema verstanden wird (Limper, 2013, S. 32-33; Metzger, 2012). In der oben genannten Einteilung sind jedoch die Fächer Kunst, Sport und Musik zusammengefasst.

Fachsemester:

Wie in der folgenden Übersicht zu sehen ist (Abb. 38), befinden sich fast alle Studierenden in der Regelstudienzeit, wobei zehn Studierende nicht zuzuordnen waren und zu Fachsemester ‚0‘ eingeordnet wurden. Da PinI in den verschiedenen Semestern für das Orientierungs-, das Berufsfeld- sowie das Kernpraktikum angeboten wurde, entspricht die Verteilung der Fachsemester dem üblichen Studienverlauf.

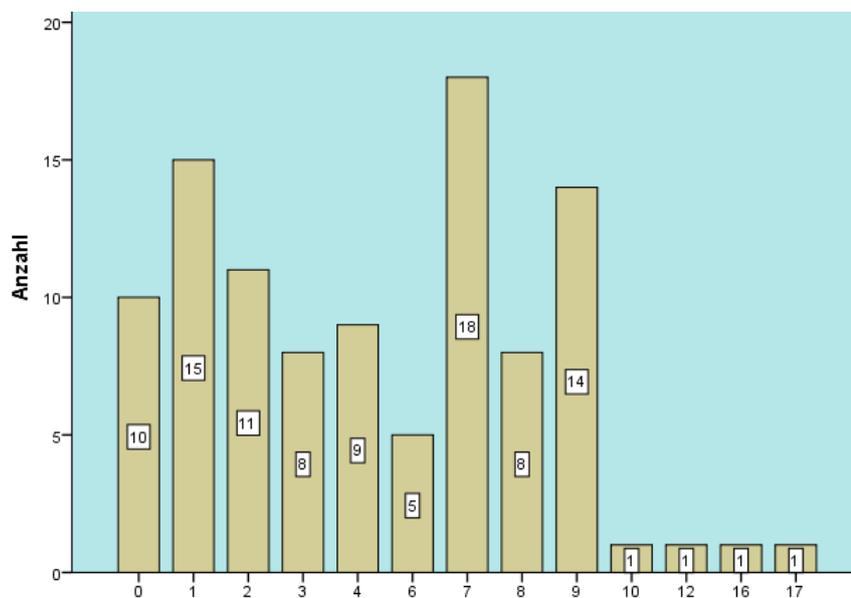


Abbildung 38: Fachsemester der PinI-Studierenden

Da hier im Rahmen der Darstellung der Häufigkeiten keine auffälligen Differenzen festzustellen waren, wurde im Folgenden auf eine separate Aufführung dieser Variablen verzichtet. Sie wurde jedoch jeweils in die Berechnungen (auch der nachfolgenden Auswertungen) mit einbezogen.

4.3.1.2. Häufigkeitsauswertung der PinI-Portfolios

„Üblicherweise sollte der Bericht mit einer einfachen beschreibenden Darstellung der evaluativen Kategorien beginnen.“ (Kuckartz, 2012, S. 109)

Auch an dieser Stelle erfolgt die (oberflächliche) Beschreibung, obwohl das evaluative Moment hier nicht dominierend ist. Diese Darstellung erleichtert es jedoch, einen ersten Überblick über die Ergebnisse zu erhalten, dem sich dann die weiteren Analyseschritte anschließen. Die Illustration wird anhand der sechs Hauptkategorien vorgenommen (Abb. 39).

Die Diagramme in diesem Kapitel sind jeweils so aufgebaut, dass sie die Anzahl der Codings, die in den PinI-Entwicklungsportfolios der Studierenden zu finden sind, pro (Sub-)Kategorie aufzeigen. An dieser Stelle wird weder zur Länge noch zum Inhalt der Codings Bezug genommen. Es wird somit hier deutlich Abstand von der sog. Qualität qualitativer Daten genommen, indem die u.a. für Rekonstruktionen zwingend erforderlichen Sinnstrukturen aus dem Blickfeld genommen werden, um aus der Vogelperspektive im Überblick auf das Material zu blicken. Die Diagramme sind das Ergebnis einer „einfachen“ Berechnung in Excel: Die „Liste der Codes“ aus der MAXQDA-Arbeitsdatei, in der jeweils die Anzahl der Codings pro Code (Kategorien und Sub- bzw. Sub-Sub-Kategorien) verzeichnet ist, wurde nach Excel exportiert. Dort wurden die Daten entsprechend der folgenden Kategorien aufbereitet und in Diagrammform gebracht. Eine Auswertung erfolgte an dieser Stelle mit Excel, da ein direkter Datenexport von MAXQDA nach SPSS nicht möglich ist und die hier vorgenommenen Rechenoperationen auch in Excel durchführbar sind. Es werden jeweils die entsprechenden Subkategorien aufgeführt und skizziert. Dies erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird hier eine kurze Definition und einordnende Beschreibung im Rahmen der Darstellung der Häufigkeitsauswertung vorgenommen. Im Verlauf der Darstellung der qualitativen Auswertung wird später in einem zweiten Schritt die detaillierte Operationalisierung mit den verwendeten Ankerbeispielen des Codierleitfadens erfolgen.

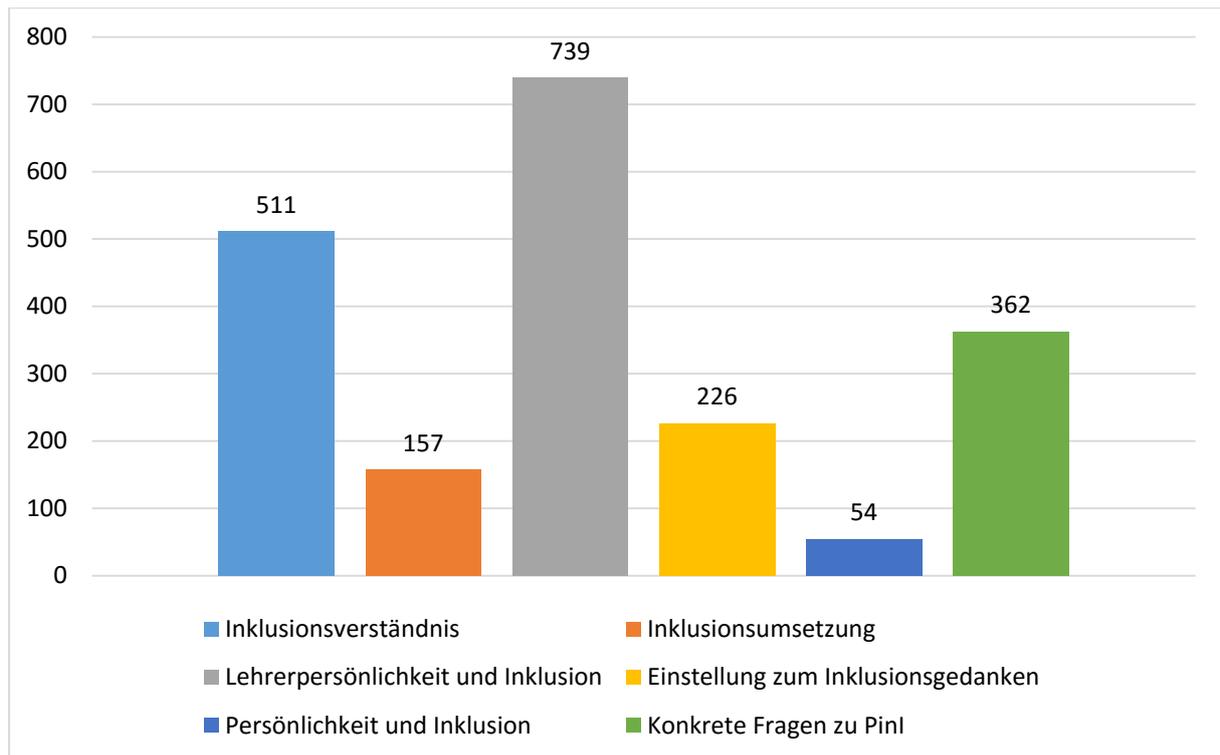


Abbildung 39: Codings pro Kategorie (Prä und Post addiert)

Der Bezug zu den einzelnen Kategorien fällt sehr unterschiedlich aus. Während mit Abstand am häufigsten Aussagen zu inklusionsorientierten LehrerInnenkompetenzen (Kat. 3) in den Portfolios zu finden sind, werden deutlich weniger häufig Aussagen zum Inklusionsverständnis (Kat. 1) und noch weniger häufig zu PinI direkt (Kat. 6) getätigt. Zur Bewertung von schulischer Inklusion (Kat. 4) und zur Inklusionsumsetzung (Kat. 2) werden noch seltener Aussagen in den Portfolios aufgeschrieben. Codings der fünften Kategorie sind kaum in den Portfolios zu finden.

Als Cluster innerhalb der einzelnen Kategorien werden zusätzlich zu den Subkategorien jeweils die folgenden sozialstatistischen Variablen (Beller, 2008, S. 13-14) verwendet:

- Das Semester, in dem an PinI teilgenommen wurde.
- Das Geschlecht der PinI-TeilnehmerInnen.
- Die PinI-Kooperationsschule, an der das Praktikum absolviert wurde.
- Der Studiengang gemäß der oben aufgeführten Gruppierung.
- Das Studienfach ebenfalls gemäß der oben aufgeführten Gruppierung.

Es wird jeweils zwischen Prä-Vor und Post-Nach unterschieden. ‚Prä‘ umfasst den Zeitraum vom Beginn des PinI-Vorbereitungsseminars bis zum Ende der Praktikumsvorbereitung. ‚Post‘ umfasst die Zeitspanne vom Beginn der Praxisphase in Inklusion bis zur Abgabe des PinI-Portfolios. Die ausführlichen Darstellungen befinden sich im Anhang. Die folgenden Ausführungen sind daher eine Zusammenfassung/Kurzfassung der gewonnenen Ergebnisse.

Im Verlauf der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse werden auch jeweils mit Bezug auf den im Anhang befindlichen Codierleitfaden die Subkategorien vorgestellt, um die Darstellung der Ergebnisse verständlicher zu gestalten. Wie in qualitativen Forschungsarbeiten nicht unüblich, wird jeweils pro Kategorie auch eine (interpretierende, kurze) Einordnung vorgenommen, die die Basis für eine später vorzunehmende Diskussion der Ergebnisse bieten kann.

4.3.1.2.1. Inklusionsverständnis

Als Auswertungsheuristik für diese Kategorie wurden anlehnend an Hinz (2009) die folgenden vier Bestimmungsgrößen von Inklusion als Subkategorien verwendet und im Deduktions-Induktions-Schluss mit Ankerbeispielen und Codierregeln gefüllt (siehe Anhang). In der folgenden Übersicht ist die Anzahl der Codings aufgeführt, die den jeweiligen Subkategorien zugeordnet wurden (Abb. 40):

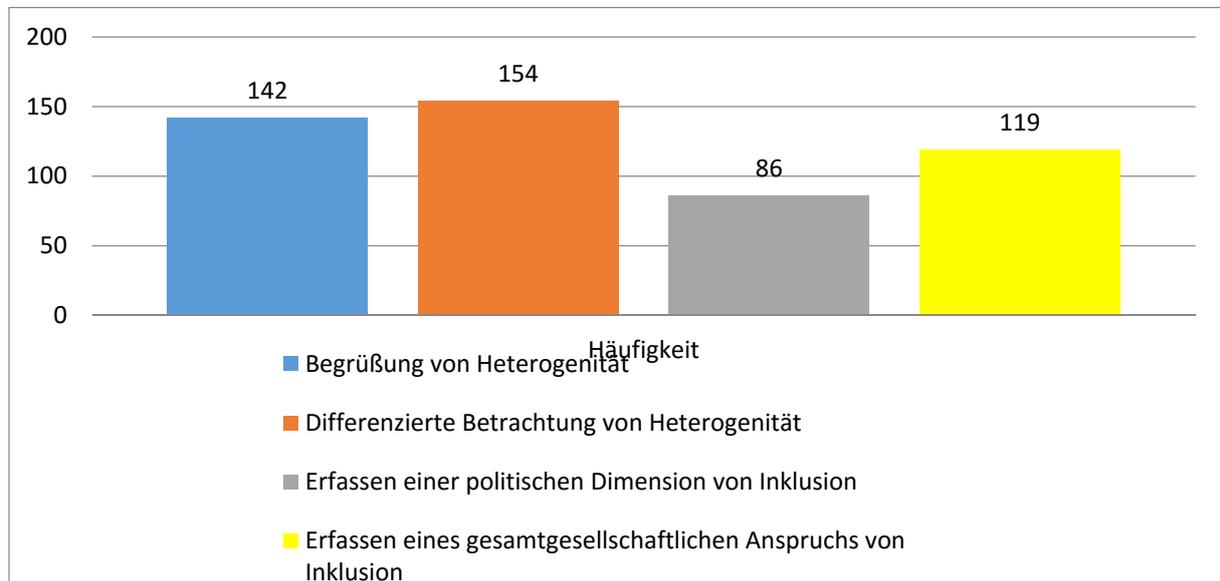


Abbildung 40: Anzahl der Codings pro Subkategorie im Bereich Inklusionsverständnis (Prä & Post addiert)

Es wird deutlich, dass – parallel zum öffentlichen Diskurs rund um (schulische) Inklusion wie auch zur oben ausführlich beschriebenen sonderpädagogischen Betrachtungsweise von Inklusiver Bildung – die dritte und vierte Subkategorie seltener als die ersten beiden Bestimmungsgrößen genannt wurden. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die vier hier verwendeten Bestimmungsgrößen jeweils auch detailliert im PinI-Vorbereitungsseminar thematisiert wurden. Von weiterem Interesse ist, ob sich die Bewertungen der Studierenden im Verlauf von PinI verändert haben und welche weiteren Differenzierungen vorgenommen wurden. Dazu wurde eine weitere Unterteilung vorgenommen (Abb. 41):

Zur Übersichtlichkeit bzw. aufgrund der Komplexität der Ergebnisse dieser Kategorie werden die Ergebnisse hier in zwei Schritten dargestellt.

- *Begrüßung von Heterogenität* (Wird Vielfalt begrüßt?): Hier wird jeweils zwischen einer ‚eher positiven‘ (Heterogenität in Gruppen und einzelner Personen wird eher begrüßt) und einer ‚eher negativen‘ (Heterogenität in Gruppen und einzelner Personen wird eher ablehnend begegnet) Betrachtung differenziert.
- *Differenzierte Betrachtung von Heterogenität* (Werden – neben sonderpädagogischem Förderbedarf – weitere Facetten von Vielfalt berücksichtigt?): Die differenzierte – eher diversitätsorientierte – Betrachtung nimmt verschiedene Vielfaltsdimensionen (z.B. soziokulturelle Aspekte, interkulturelle Aspekte, sonderpädagogischer Förderbedarf, besondere Begabungen oder Genderaspekte) in den Blick, während die undifferenzierte – eher sonderpädagogisch geprägte – Betrachtung sich ausschließlich auf sonderpädagogischen Förderbedarf beschränkt.
- *Erfassen einer politischen Dimension von Inklusion* (Wird die Bedeutung von politischen Maßnahmen und deren Wechselspiel mit pädagogischen Interventionen im Kontext Inklusiver Bildung in den Fokus genommen?): Hier wird lediglich unterschieden, ob diese Dimension erfasst wird – oder nicht.

- Erfassen einer gesamtgesellschaftlichen Dimension von Inklusion (Wird geäußert, dass Inklusion alle Lebensbereiche und die Vision einer inklusiven Gesellschaft umfasst?): Hier wird lediglich unterschieden, ob diese Dimension erfasst wird – oder nicht.

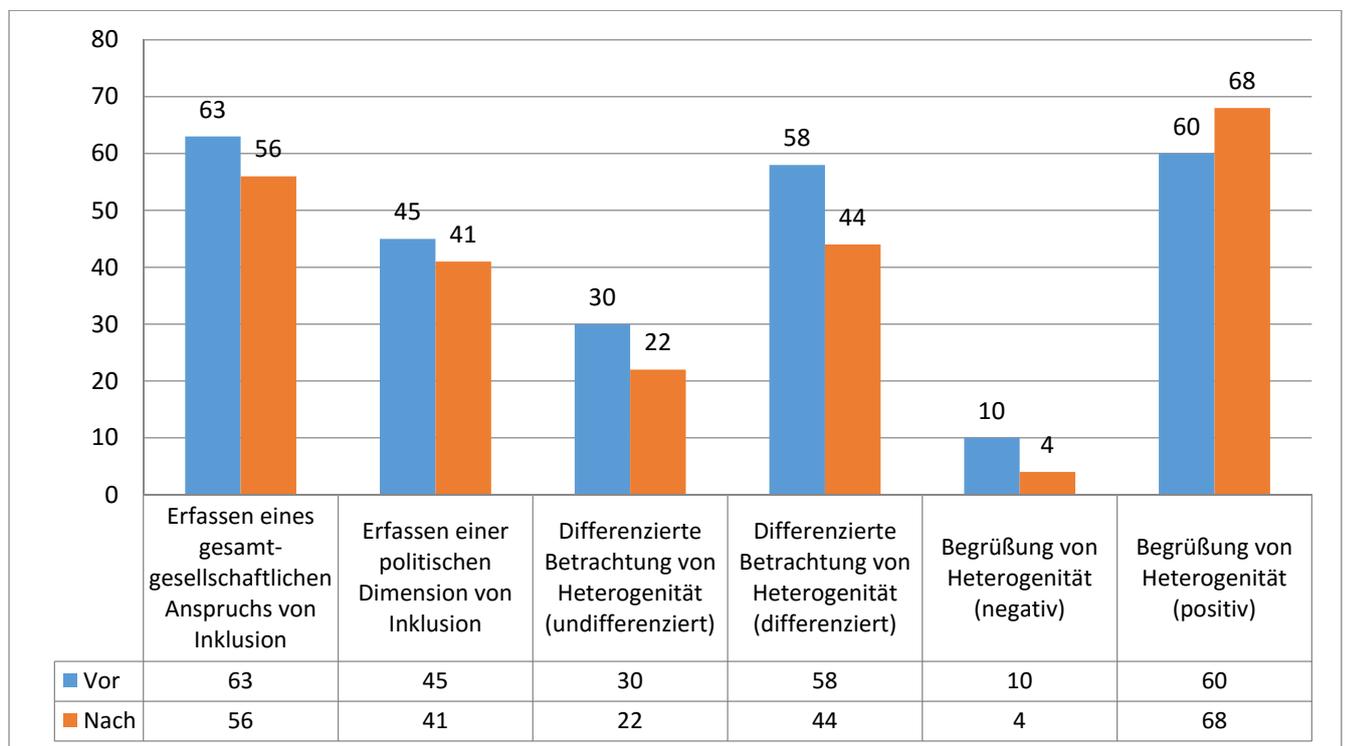


Abbildung 41: Anzahl der Codings pro Subkategorie im Bereich Inklusionsverständnis (Prä & Post unterteilt)

Bei der Betrachtung der Ergebnisse (auf quantifizierter Ebene) zeigt sich ein geteiltes (zunächst irritierendes) Bild: Die Studierenden begrüßen nach der Prä-Phase seltener, gemäß des Codierleitfadens, Heterogenität und beschreiben auch weniger häufig ein differenziertes Bild von Diversität. Gleiches ist hinsichtlich des gesamtgesellschaftlichen Anspruchs von Diversität festzustellen. Lediglich hinsichtlich der politischen Dimension von Inklusion ist eine (leichte) Zunahme an Nennungen festzustellen.

Zusammenfassende Zwischeninterpretation

Als erstes (schnelles) Zwischenfazit, das später einen breiteren Diskussionsanlass bieten kann, könnte gezogen werden, dass die Studierenden in und durch PinI ein weniger differenzierteres, engeres Verständnis von Inklusion entwickeln. Hierbei ist jedoch, auch bezugnehmend auf die fünf weiteren Kategorien, zu betonen, dass die Prä-Phase, die v.a. das Vorbereitungsseminar umfasst, eher – im Vergleich zur Praxisphase – theoretisch geprägt ist, was sich auch in den Ausführungen der Studierenden widerspiegeln sollte. Daher könnte angenommen werden, dass die eher praxisbezogenen Anteile, z.B. die Kompetenzbereiche für die Arbeit in inklusiven Settings, demgegenüber im weiteren Verlauf an Gewicht gewinnen. Zumindest ist an dieser Stelle eine Irritation gegeben, der im Rahmen der qualitativen Analyse nachgegangen werden sollte.

4.3.1.2.2. Inklusionsumsetzung

Zur Analyse dieser Kategorie wurde – wie bei der ersten Kategorie – auf die Arbeit von Hinz (2002, S. 359) zurückgegriffen, der für die praktische Umsetzung eine Unterscheidung zwischen der Praxis der Integration sowie der Inklusion vorgenommen hat (Hinz in Veber, 2010b, S. 56-59) (siehe Auswertungshandbuch im Anhang) (Abb. 42):

- *Praxis der Integration:* Werden für den schulischen Umgang mit Vielfalt (eher) folgende Aspekte genannt, die (laut Hinz) eher einer integrativen Praxis zuzuordnen sind?
 - Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedürfnissen in die Allgemeine Schule
 - Differenziertes System je nach ‚Schädigung‘
 - Zwei-Gruppen-Theorie
 - Aufnahme von behinderten Kindern
 - Individuumszentrierter Ansatz
 - Arbeit auf institutioneller Ebene
 - Ressourcen für Kinder mit Etikettierung
 - Spezielle Förderung für behinderte Kinder
 - Individuelle Curricula
 - Förderpläne für behinderte Kinder
 - „Inklusion“ als Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen
 - SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
 - Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein
 - Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik
 - Kontrolle durch Expertinnen und Experten
- *Praxis der Inklusion:* Werden für den schulischen Umgang mit Vielfalt (eher) folgende Aspekte genannt, die (laut Hinz) eher einer inklusiven Praxis zuzuordnen sind?
 - Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule
 - Umfassendes System für alle
 - Theorie einer heterogenen Gruppe
 - Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
 - Systemischer Ansatz
 - Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene
 - Ressourcen für Systeme (Schule)
 - Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
 - Ein individualisiertes Curriculum für alle
 - Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
 - „Inklusion“ als Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen
 - Sonderpädagogen als Unterstützung für KlassenlehrerInnen, Klassen und Schulen
 - Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
 - Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
 - Kollegiales Problemlösen im Team

Auch bei der Darstellung der zweiten Kategorie an dieser Stelle wird die Anzahl der Codings aufgeführt. Es ist zu betonen, dass in einem Portfolio durchaus verschiedene Textstellen zu der einen oder der anderen Subkategorie zugeordnet wurden (siehe Anhang). Daher erfolgt hier auch (zunächst) eine quantifizierte Darstellung mit dem Versuch, eine Tendenz innerhalb der Ausführungen in den PinI-Entwicklungsportfolios aufzuzeigen. Es wird hier zwischen der Prä- sowie der Post-Phase differenziert.

Die Studierenden äußern sich, parallel zu den Ausführungen, die der ersten Kategorie zugeordnet wurden, vor der Praxisphase häufiger im Sinne einer inklusiven Gestaltung von schulischer Vielfalt, während in der Phase nach ihrem Praktikum häufiger Angaben erfolgen, die eine integrative schulische Umsetzung beschreiben.

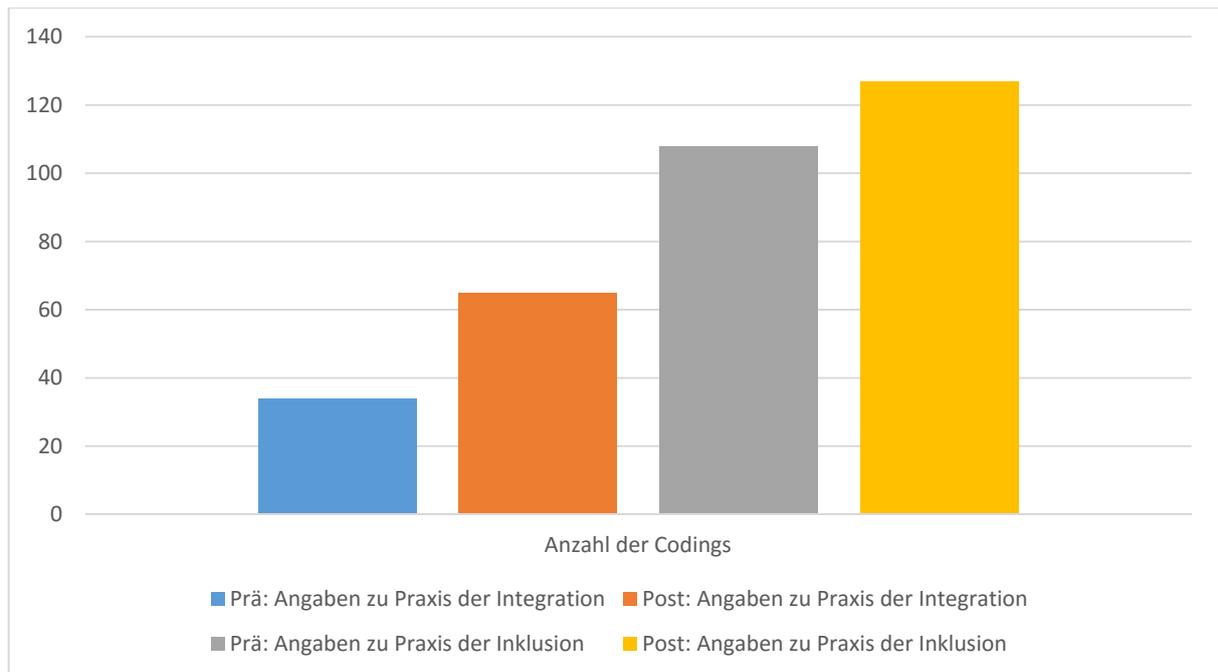


Abb. 42: Anzahl der Codings zur Inklusionsumsetzung (Prä & Post unterteilt)

Zusammenfassende Zwischeninterpretation

Da Inklusion (hier) als Prozess verstanden wird, mögen die Ergebnisse hier nur geringe Verwunderung auslösen: Die Studierenden erleben in den Pini-Kooperationsschulen die pädagogische Praxis, die nicht (immer) primär nach theoretischen Vorgaben agiert, sondern durch viele weitere Einflussfaktoren (siehe Kapitel 2) geprägt ist, was jedoch, wie oben aufgezeigt, in der universitären Begleitung Berücksichtigung finden sollte. Die Pini-TeilnehmerInnen haben (wahrscheinlich) zahlreiche Situationen in der pädagogischen Praxis erlebt, die Stufen auf dem Weg zur Inklusion zugeordnet werden können (Heimlich, 2012, S. 86) und somit auch die Ausführungen in ihren Portfolios direkt beeinflussen. Gleichzeitig bewirkt u.U. der in Praxisphasen übliche Anstieg von vermeintlich eher integrativen wie auch inklusi-ven Elementen eine allgemeine Zunahme von inklusionsorientierten Beispielen, die die Studierenden in ihren Praxisphasen erlebt haben.

4.3.1.2.3. LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion

An das im zweiten Kapitel aufgeführte Kompetenzmodell zur Arbeit in und für Inklusive Bildung anknüpfend (Abb. 16) wurden für die dritte Kategorie, LehrerInnenkompetenzen, die folgenden fünf Subkategorien deduktiv gebildet und im Induktionsschluss für die QDA konkretisiert und operationalisiert (siehe Auswertungshandbuch im Anhang) (Abb. 43):

Vorab sei an dieser Stelle deutlich darauf hingewiesen, dass dieses Modell auf der Basis der gesamten Auswertung noch spezifiziert bzw. differenziert werden soll.

- *Inklusive Haltung* (affin zum potenzial-orientierten Grundverständnis): Es werden hier Aussagen codiert, die Aspekte einer diversitätsorientierten Innovation und Transformation und/ oder die Bedeutung von Beziehungsgestaltung und Potenzialorientierung betreffen. Ein weiterer zentraler Aspekt, der Berücksichtigung erfährt, ist die Bedeutung von Systemveränderungen durch Transformation und Innovation.
- *Fachliche Kompetenz*: Werden Aspekte aus den folgenden Bereichen genannt?
 - Grundlagen von Individueller Förderung im Rahmen Inklusiver Bildung

- Kenntnisse zu einzelnen Diversitätsfacetten gemäß der interpersonellen Zielgruppen Individueller Förderung (Fischer, 2014, S. 70-83):
 - Gender-Aspekte
 - Hochbegabung und Hochleistung/Underachievement
 - Interkulturelle Bildung
 - Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf
 - Soziale Ungleichheit
- Lern- und Leistungsschwierigkeiten
- Lehr- und Lernstile
- Lernkompetenzen
- Schulentwicklung (...)
- *Diagnostische Kompetenz* (Dekategorisierte Potenzialorientierung): Äußern sich die Studierenden (positiv) zur speziellen Bedeutung von pädagogischer Diagnostik in Inklusiver Bildung? Unter Berücksichtigung der Aspekte von Rittmeyer (2012) sind dies auf operationaler Ebene beispielhaft:
 - Pädagogische Bestandsaufnahme der Lernausgangslage
 - unterschiedliche Verfahren zur Beobachtung von Lernprozessen
 - Leistungsbeurteilung
 - Befragung/Testung
 - Qualitätsanalyse/Qualitätsentwicklung
 - formative und summative Evaluation
- *Didaktische Kompetenz* (Spannungsfeld der Pole Individualisierung und Gemeinsamkeit einerseits, Offenheit und Strukturierung andererseits): Äußern sich die Studierenden (positiv) zur speziellen Bedeutung von didaktischen Anforderungen in Inklusiver Bildung? Nehmen sie gemäß der Aspekte einer inklusiven Didaktik (Lütje-Klose, 2011, S. 15) Bezug zur Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung, indem z.B. folgende Aspekte angesprochen werden?
 - Organisationsformen individueller Förderung
 - Vermittlung intelligenten Wissens
 - Formen/Strategien Selbstgesteuerten Lernens
 - Kooperatives Lernen und Lehren
 - ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung (...)
- *Kommunikative Kompetenz* (Kommunikations- und Kooperationsprozesse in inklusiven Settings): Wird aufbauend auf den Anforderungen einer Arbeit in multiprofessionellen Teams (Sonntag & Veber, 2014) (z.B.) auf folgende kommunikative Anlässe etc. hingewiesen?
 - Einzelfall- und Systemberatung
 - Gesprächsführung
 - Teamentwicklung/ Kooperation/ Netzwerkbildung
 - Moderations- und Medienkompetenz
 - Coaching/ Intevision/ Lernbegleitung

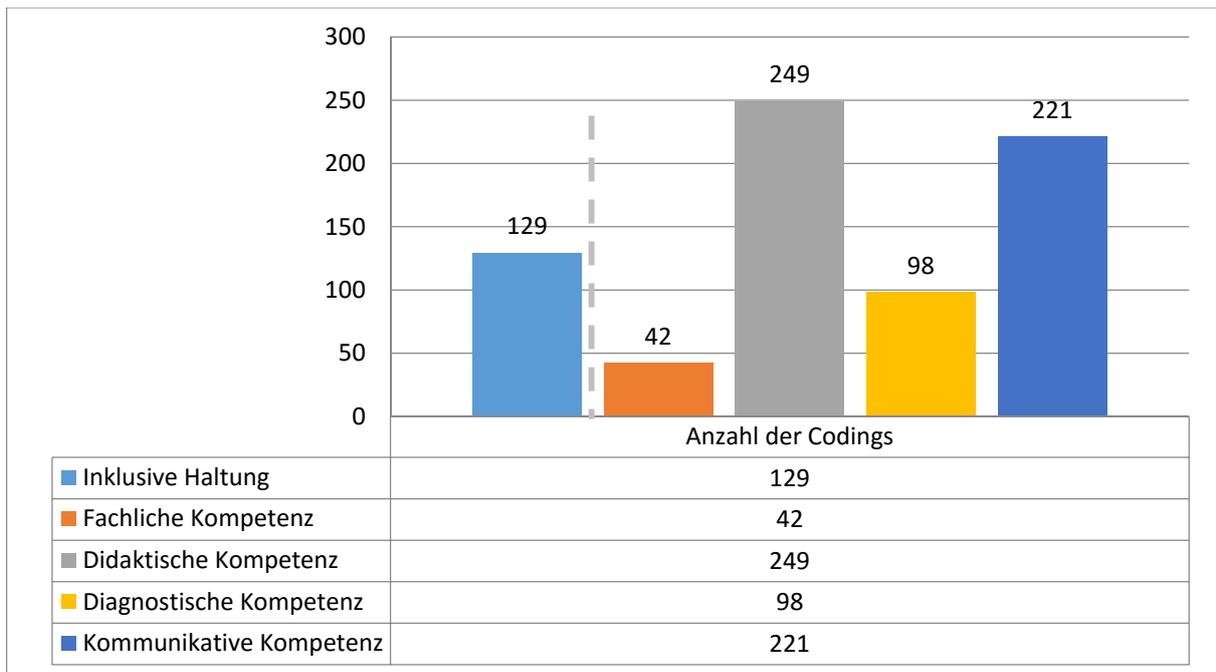


Abbildung 43: Anzahl der Codings zur Kategorie „LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion“ (Prä & Post addiert)

Die Nennungen der fünf Kompetenzbereiche sind sehr unterschiedlich vertreten. Die Didaktische und die Kommunikative Kompetenz werden sehr häufig angeführt, während die inklusive Haltung und die Diagnostische Kompetenz nur rund halb so oft genannt werden. Die fachliche Kompetenz wird mit Abstand am seltensten genannt. Dieses Ergebnis verwundert und steht im Kontrast zur öffentlichen Diskussion, was für die Arbeit in Inklusiver Bildung, wenn diese ‚eng‘ auf sonderpädagogische Facetten begrenzt wird, an Kompetenzen benötigt wird. Häufig wird, wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, gerade von der sonderpädagogischen scientific community die Bedeutung spezifischer sonderpädagogischer Kompetenzen hervorgehoben. Dies scheint für die PinI-TeilnehmerInnen (auch nach ihrer Praxisphase) eher periphere Bedeutung zu haben. Die „klassischen“ Elemente der Individuellen Förderung (Diagnose und Förderung) in Kommunikation gekoppelt mit einer potenzialorientierten, inklusiven Haltung scheinen für die Studierenden sehr viel mehr Einfluss zu haben. Daher wurde an dieser Stelle auch nicht gemäß der tradierten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte eine noch detailliertere Erhebung durchgeführt. Diese nicht weiter vorgenommene Untergliederung lässt sich auch inhaltlich mit der Forderung nach Umprofessionalisierung der sonderpädagogischen Förderung (u.a. Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 267) begründen.

Zusammenfassendes Zwischenfazit

Diese Ergebnisse könnten durch die Anlage von PinI als schulpädagogisch verankertes Wahlpflichtangebot für angehende Regelschullehrpersonen an einem Hochschulstandort ohne sonderpädagogische Strukturen begünstigt sein. Jedoch wird dies nicht die Hauptursache für diese aufgezeigte Diskrepanz sein.

Im Gegensatz zu den (vielleicht) eher akademisch geprägten Differenzierungen zwischen Integration und Inklusion (Kategorie 2) sowie den Facetten eines umfassenden Verständnisses von Inklusion (Kategorie 1) sind bei dieser Kategorie in der Postphase insgesamt mehr Nennungen als in der Phase vor dem Praktikum. Eine Ausnahme bildet der Bereich der Diagnostischen Kompetenz: Wenn gerade die Bereiche Didaktik und Diagnostik hier miteinander verglichen werden, erscheint eine deutliche Diskrepanz. Während deutlich mehr Nennungen im Bereich der Didaktischen Kompetenz zu verzeichnen sind, ist bei der diagnostischen Kompetenz eine Abnahme feststellbar. Dies könnte ggf. darin begrün-

det liegen, dass die Studierenden in der Praxis die Erfahrung gemacht haben, dass das konkrete Handeln in inklusiven Settings, die Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung, deutlich an Bedeutung für sie zugenommen hat, während beispielsweise eine Statusdiagnostik im Rahmen einer Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs weniger wichtig erscheint. Ob und inwieweit hier die notwendige Verbindung von Diagnose und Förderung in den Äußerungen der Studierenden Berücksichtigung erfährt, kann mit der deskriptiven Auswertung nicht geklärt werden.

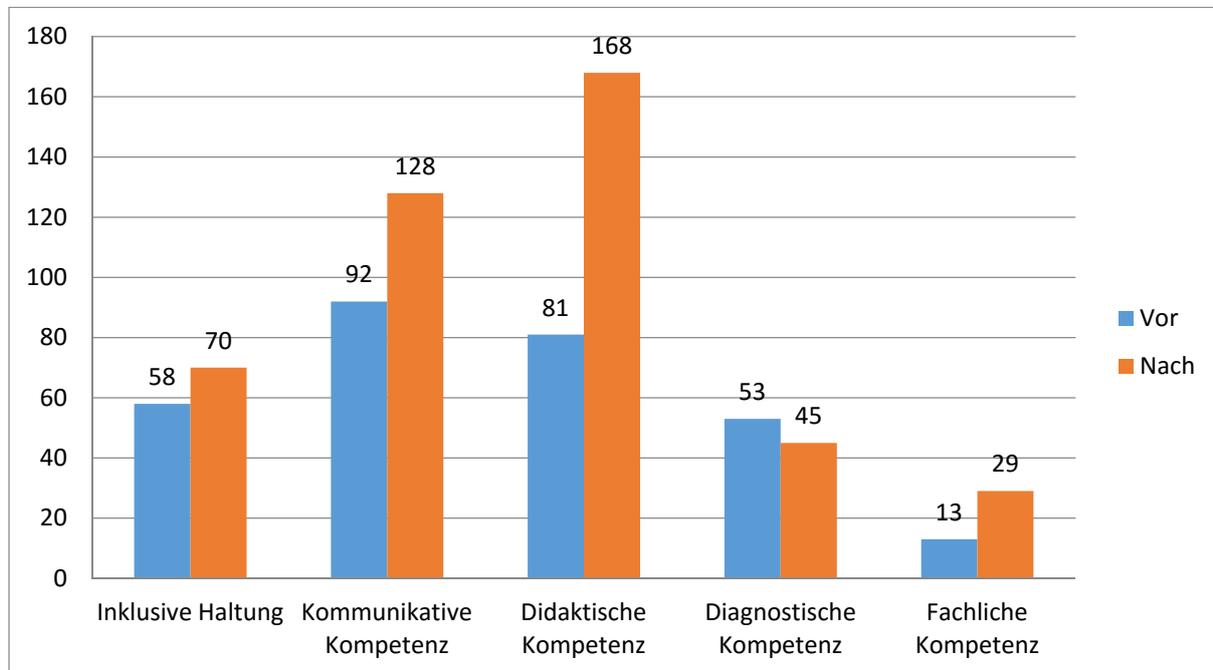


Abbildung 44: Anzahl der Codings zur Kategorie „LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion“ (Prä & Post unterteilt)

In allen Kompetenzbereichen bis auf die Diagnostische Kompetenz sind in der Postphase mehr Codings zu verzeichnen. Die Sonderstellung im Bereich Diagnostik steht der derzeit vielfach vertretenen sonderpädagogischen Betrachtung von Inklusiver Bildung konträr gegenüber, die gerade spezifische sonderpädagogische Ansätze der Diagnostik als Voraussetzung für eine gelingende Realisierung inklusiver Settings herausstellt (Veber & Fischer, 2016b). Ggf. könnte dieser „Ausreißer“ darin begründet sein, dass die Studierenden in der schulischen Praxis anderweitige, eher schulpädagogisch verortete Ansätze kennengelernt haben. Es ist jedoch eine erste Orientierung, der noch weiter nachgegangen werden muss. An dieser Stelle sei aber zusätzlich noch einmal darauf hingewiesen, dass, wie bei qualitativen Studien üblich, auch Überschneidungen und Mehrfachcodierungen in dieser Untersuchung vorzufinden sind, was eine quantitative (Vor-)Auswertung erschwert.

4.3.1.2.4. Einstellung zum Inklusionsgedanken

Zur weiteren Ausdifferenzierung der sog. Einstellung zum Inklusionsgedanken wurde auf ein Essay von Wocken zurückgegriffen, in dem er bekannte Vorurteile des öffentlichen Diskurses gegen Inklusiv Bildung aus sonderpädagogischer Perspektive prononciert beschreibt (Wocken, 2011, S. 243-254). Die terminologischen Schwierigkeiten bzw. notwendigen Differenzierungen auf theoretischer Ebene zwischen Einstellungen und Beliefs sind an dieser Stelle bekannt. Jedoch wurde der Terminus Einstellung, der hier im ‚SPPS-Verfahren‘ bei der Kategorienbildung entstanden ist, zur besseren Nachvollziehbarkeit beibehalten.

Es wurde bei dieser Kategorie jeweils im Rahmen der vier deduktiv gebildeten Subkategorien dahingehend differenziert, ob der jeweiligen Argumentationsfigur zugestimmt oder diese abgelehnt wird; darüber hinaus wurde, wie bei den anderen Kategorien, zwischen der Prä- und der Postphase unterschieden (siehe Auswertungshandbuch im Anhang) (Abb. 45):

- *Argumentationsfigur ‚Homodoxie‘* (Glaube an Gleichheit): Wird die Meinung geäußert, dass Homogenität grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen ist oder dass die SchülerInnen einer Lerngruppe in ihren Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -bedürfnissen möglichst gleich sein sollten, um optimale schulische Lernprozesse zu gewährleisten?
- *Argumentationsfigur ‚sowohl – als auch‘*: Wird die Forderung hinsichtlich der Notwendigkeit eines inklusiven Bildungssystems toleriert, dabei aber die Erhaltung des bestehenden Sonderschulsystems in seiner Differenziertheit für notwendig erachtet? Wird ein quantitativer Rückgang der SonderschülerInnenzahlen hingenommen, jedoch die qualitative Minderung der Sonderschultypen abgelehnt?
- *Argumentationsfigur ‚Elternwille‘*: Wird argumentiert, dass Sonderschulen bestehen bleiben sollen, weil es Eltern gibt, die sich diese Schulform für ihr Kind wünschen?
- *Argumentationsfigur ‚Kindeswohl‘*: Wird die Meinung vertreten, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf für Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf „unzumutbar“ seien oder dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf behindern oder dass Unterricht an einer Sonderschule dem Wohle des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf diene?

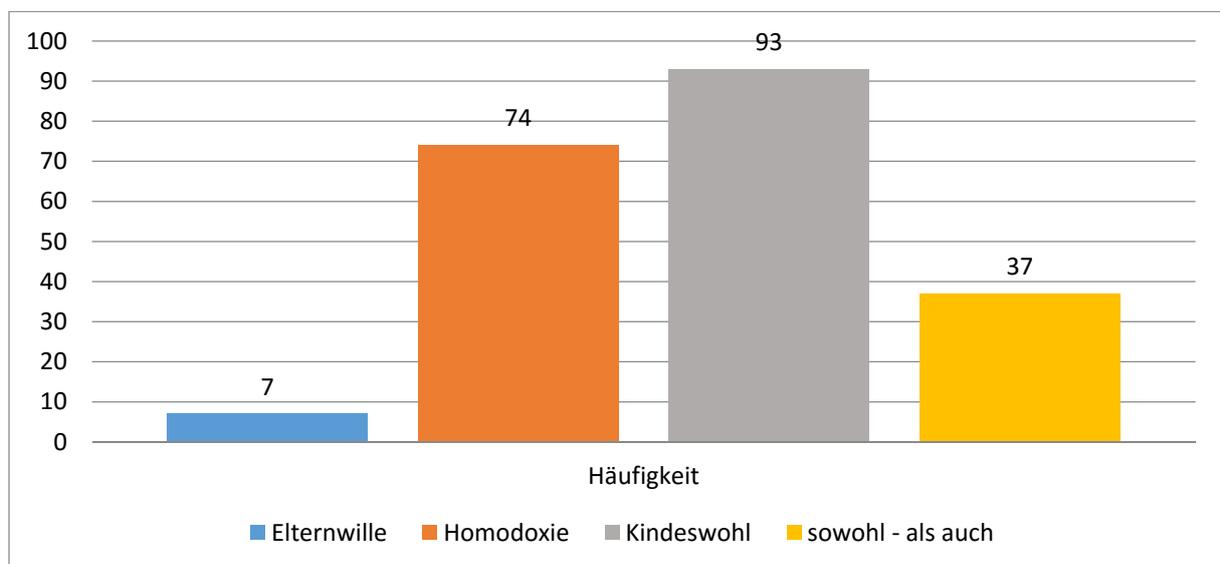


Abbildung 45: Anzahl der Codings zur Kategorie „Einstellung zum Inklusionsgedanken“ (Prä & Post addiert)

Insgesamt (sowohl zustimmend als auch ablehnend) wurden die Argumentationsfiguren Homodoxie und Kindeswohl von den Studierenden mit Abstand am häufigsten verwendet.

Zusammenfassendes Zwischenfazit

Da, wie in Kapitel 2 ausgeführt, die homodoxen Argumentationsfiguren über transgenerationale Weitergaben einen festen Bestandteil in der deutschen Bildungslandschaft besitzen, verwundert diese häufige Nennung nicht. Und da schulische Bildung das Ziel der Individuellen Förderung der SchülerInnen ist, was auch – umgangssprachlich – gleichzeitig dem Ziel der Steigerung des Kindeswohls dient, erscheint auch diese häufige Nennung an dieser Stelle plausibel.

Im Prä-Post-Vergleich (Abb. 46) zeigt sich bezogen auf die Argumentationsfigur Kindeswohl eine deutlich steigende Ablehnung im Verlauf der Teilnahme an PinI. Die Studierenden lehnen in der zweiten PinI-Hälfte dieses Argument gegen Inklusion sehr viel häufiger ab und nennen gleichzeitig weniger Beispiele, die diesem Vorurteil zuzuordnen sind. Ein nicht ganz so prägnantes Bild zeigt sich beim Elternwillen, da hier kaum Textstellen entsprechend codiert werden konnten bzw. dieses Argumentationsmuster sich sehr selten in den Portfolios der Studierenden findet. Sehr markante Veränderungen sind jedoch wieder bei der Argumentationsfigur Homodoxie festzustellen, ähnlich wie bei der ersten Subkategorie Kindeswohl. Auch hier wurde in der Postphase die Argumentation gegen schulische Inklusion mit Bezug auf das Kindeswohl häufiger als noch in der Präphase abgelehnt und gleichzeitig weniger Argumente genannt, die dieser Figur zuzuordnen sind. Ein anderes Ergebnis ist bei der letzten Subkategorie, ‚sowohl – als auch‘, festzuhalten. Hier wurde in der Postphase zwar einerseits diese Argumentation häufiger abgelehnt, jedoch andererseits gleichzeitig deutlich häufiger auch zugestimmt.

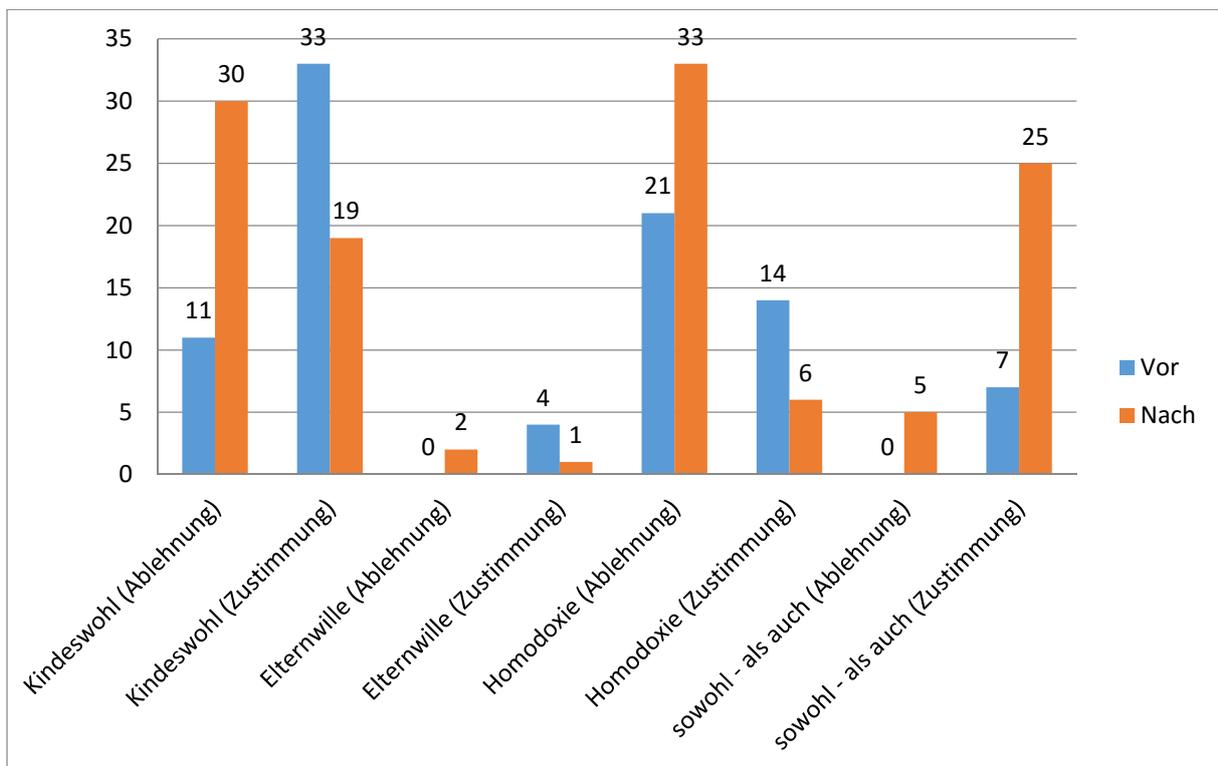


Abbildung 46: Anzahl der Codings zur Kategorie „Einstellung zum Inklusionsgedanken“ (Prä & Post unterteilt)

Resümierend bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass insgesamt die Skepsis gegenüber schulischer Inklusion abnimmt, wenn der Blick auf die ersten drei Subkategorien gerichtet wird. Jedoch sind die Zweifel nicht vollends ausgeräumt.

Zusammenfassendes Zwischenfazit

Dies ist angesichts der fortschreitenden inklusionsorientierten Entwicklung in den PinI-Kooperationsschulen nicht verwunderlich. Des Weiteren könnte eine Erklärung für das zweigeteilte Ergebnis an dieser Stelle auch sein, dass die Studierenden mit der Praxiserfahrung einen differenzierteren Blick für die konkrete schulische Umsetzung erlangen, der, im Sinne des Expertiseerwerbs vom Laien zum Novizen, auch damit verbunden ist, dass Schwierigkeiten bzw. aktuell wahrgenommene Grenzen der derzeitigen schulischen Umsetzung von inklusiver Bildung differenzierter und deutlicher wahrgenommen werden. Möglicherweise kann dies systemisch verstanden und metaphorisch gedeutet werden: „Nur wer erkennt, dass es dunkel ist, kann das Licht anmachen.“ Und hier haben die Studierenden, so lässt es zumindest dieser Analyseschritt vermuten, (teilweise) erkannt, dass es dunkel ist.

Abschließend wird (wieder) deutlich, dass die offenen Fragen in den folgenden Analyseschritten weiter, differenzierter beantwortet werden sollten, um letztlich die Forschungsfrage beantworten zu können.

4.3.1.2.5. Persönlichkeit und Inklusion

Entgegen den ersten vier Kategorien wurde diese Kategorie ausschließlich induktiv mit dem beschriebenen ‚SPSS-Verfahren‘ gebildet. Es wird hier der Blick auf die Berührungspunkte der Studierenden mit dem Themenfeld Inklusiver Bildung außerhalb von PinI und außerhalb von beruflichen Settings gerichtet, wobei auch hier zwischen einer Prä- und einer Postphase differenziert wird (siehe Auswertungshandbuch im Anhang).

- *Persönlichkeit allgemein und Inklusion* (Persönliche Erfahrungen mit Inklusion im privaten Kontext): Werden persönliche Erfahrungen und Begegnungen mit Inklusion im privaten Bereich thematisiert und ggf. reflektiert?

Zunächst ist für diese Kategorie insgesamt festzuhalten, dass (im Vergleich zu den anderen Kategorien) sehr wenige Codings hier mit einbezogen werden konnten (Abb. 47). Der Grund hierfür könnte darin liegen, dass in den Einlegern zum PinI-Portfolio (siehe Tabelle 5 & Anhang) auf diesen Bereich als einzigem nicht direkt eingegangen wird. Die Studierenden werden somit nicht darauf hingewiesen, sich zu ‚Persönlichkeit allgemein & Inklusion‘ zu äußern.

Womöglich aus diesem Grund sind hier auch nur wenige Ergebnisse festzustellen. Vor Beginn der Praxisphase berichten die Studierenden sehr viel häufiger von Inklusionserfahrungen im privaten Bereich als nach dem praktischen Einblick in den schulischen Alltag. Dies könnte (neben der fehlenden Anregung durch das Portfolio) darin begründet liegen, dass die aktuellen Erfahrungen zeitlich aktueller und daher präsenter sind.

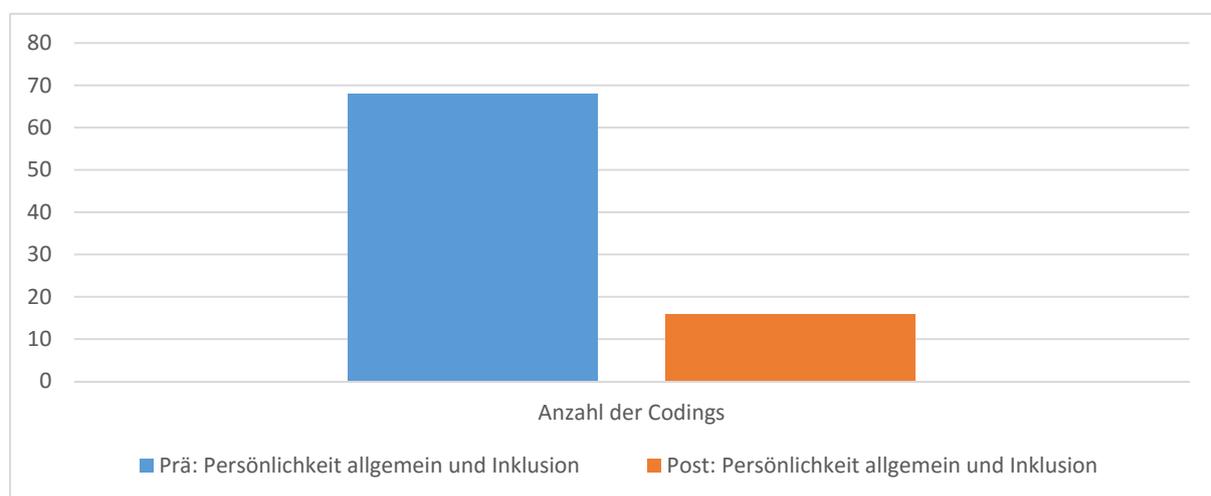


Abbildung 47: Anzahl der Codings zur Kategorie „Persönlichkeit allgemein und Inklusion“ (Prä & Post unterteilt)

4.3.1.2.6. Konkrete Fragen zu PinI

Die letzte Kategorie, die einen deutlichen evaluativen Charakter aufweist, erfasst direkt Aussagen der Studierenden zu PinI. Eine Differenzierung erfolgt auf zwei Ebenen: So werden eher positive und eher negative Codings voneinander unterschieden, wie auch eine Prä- und eine Postphase. Darüber hinaus werden auf inhaltlicher Ebene die Aussagen der Studierenden in drei Subkategorien unterteilt, die induktiv gebildet wurden (siehe Auswertungshandbuch im Anhang) (Abb. 48):

- *Beurteilung des PinI-Seminars:* Werden Aussagen zum PinI-Seminar getätigt (beispielsweise zum Lernzuwachs oder zur durch das Seminar angeregten persönlichen Reflexion zum Thema Inklusion)? Wird die Betreuung der PraktikantInnen durch die Universität (während des Praktikums) beurteilt?
- *Beurteilung der Praktikumsschule:* Werden die an der Praktikumsschule angetroffenen Bedingungen und die Betreuung der PinI-Studierenden durch die Praktikumsschule beschrieben bzw. beurteilt?
- *Resümee über das Praktikum allgemein:* Wird auf den subjektiv wahrgenommenen individuellen Lernzuwachs eingegangen? Werden Aussagen zur Organisation des Praktikums und zum Theorie-Praxis-Bezug getroffen? Oder werden Aussagen zu einer weiteren Praxisphase in Inklusion oder einer späteren Tätigkeit in inklusiven Settings gemacht?

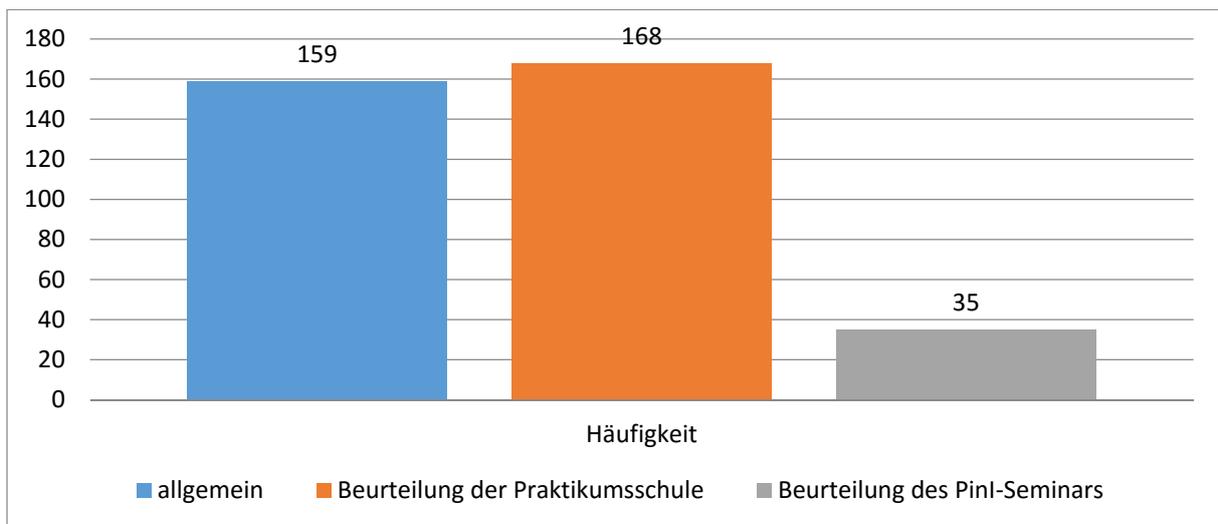


Abbildung 48: Anzahl der Codings zur Kategorie „Konkrete Aussagen zu PinI“ (Prä & Post addiert)

Zusammenfassendes Zwischenfazit

Zunächst wird deutlich, dass wenige Angaben speziell zum PinI-Seminar gemacht wurden. Demgegenüber wurden jedoch zahlreiche Aussagen zu PinI insgesamt und zur Praktikumsschule getätigt. In der zweiten Hälfte von PinI haben die Studierenden sich erheblich häufiger zu PinI (in allen drei Subkategorien) geäußert (Abb. 49). In der allgemeinen Bewertung wird sichtbar, dass insgesamt PinI deutlich öfter positiv als negativ eingeschätzt wird; dies kann als allgemeine Zustimmung zu PinI verstanden werden. Auch wenn die Bedeutung von Effekten der sozialen Erwünschtheit relativierend mit berücksichtigt wird, sind die Ergebnisse an dieser Stelle eindeutig. Ein vergleichbares Bild ist auch bei der Bewertung der Praktikumsschule zu beobachten. Jedoch fallen hier häufiger auch negative Äußerungen auf, was ggf. in den wahrgenommenen Problemen oder Herausforderungen bei der Inklusionsumsetzung begründet liegen könnte. Die Verteilung der Codings zum PinI-Seminar lassen auf der rein deskriptiven Ebene kaum Raum für Interpretationen.

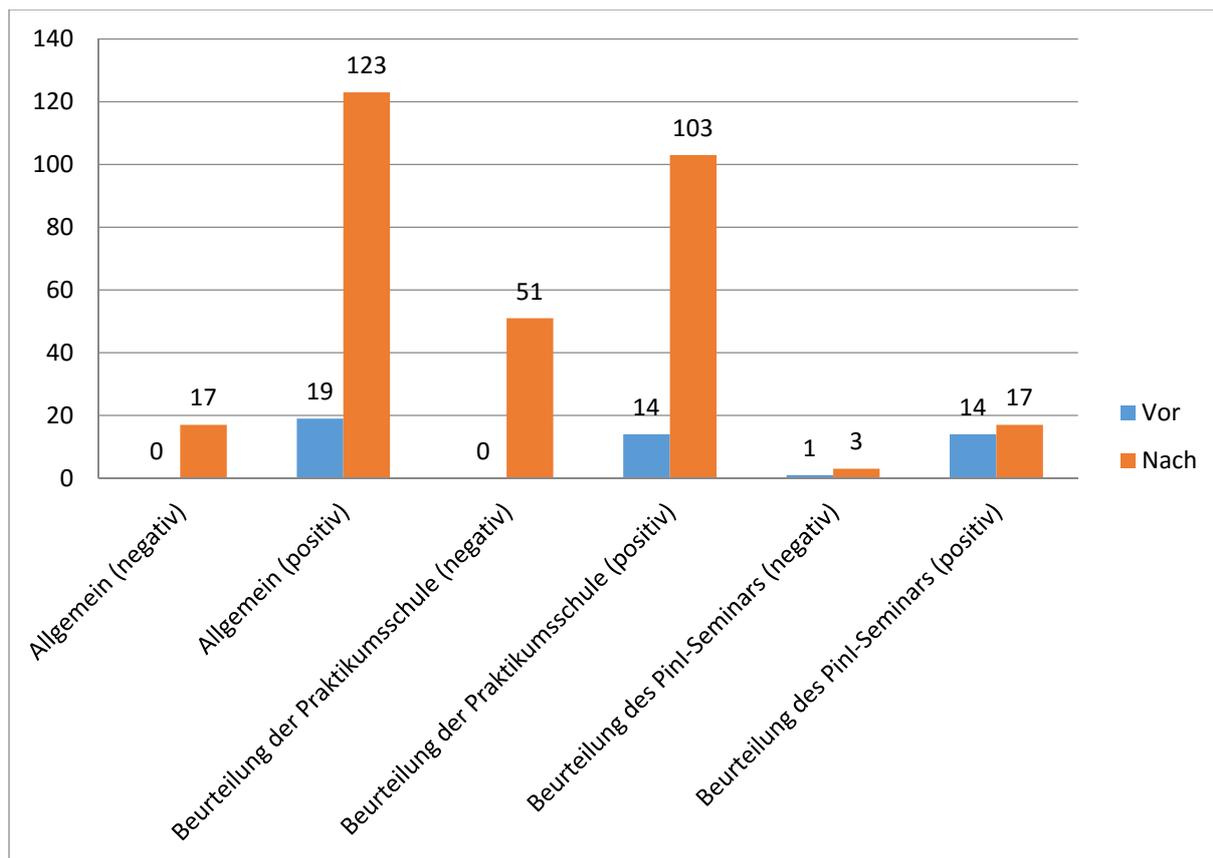


Abbildung 49: Anzahl der Codings zur Kategorie „Konkrete Aussagen zu PinI“ (Prä & Post unterteilt)

4.3.1.2.7. Zusammenfassung der deskriptiv gewonnenen quantitativen Ergebnisse

Die vorangegangenen Darstellungen deuten auf einen Teilaspekt innerhalb der Erhebung von Teacher Beliefs von PinI-TeilnehmerInnen zur Inklusiven Bildung hin: Es scheint (unter stetiger Berücksichtigung der Aussagekraft dieser quantitativen Auswertung aus der sog. Vogelperspektive) deutlich zu werden, dass für die Studierenden v.a. die LehrerInnenkompetenzen in und für die Arbeit in Inklusiver Bildung an zentraler Stelle stehen. Dies deutet sich bereits bei der quantitativen Verteilung der Codings auf die Kategorien an. Und im Verlauf von PinI haben die Studierenden sich mit ihrem Inklusionsverständnis auseinandergesetzt. Dies überrascht einerseits, da das PinI-Portfolio als einen zentralen Aspekt in allen Phasen wiederholt explizit auf das Inklusionsverständnis eingeht (siehe Kap. 3). Andererseits verwundert diese relativ seltene Nennung – im Vergleich zu den Kompetenzbereichen – durch die PinI-Studierenden nicht, wenn beispielsweise die PinI vorangegangene Studie Berücksichtigung erfährt, in der aufgezeigt wurde, dass für (Sonderpädagogik-)Lehramtsstudierende das Behinderungsverständnis relativ geringen Einfluss auf die Umsetzung von schulischer Inklusion hat (Veber, 2010b). Eine vergleichbare Bewertung ist bei den Studierenden in PinI bezogen auf Inklusion festzustellen:

Für die PinI-Studierenden scheint es, gemessen an der Häufigkeit der Nennungen einer Kategorie in ihren Portfolios, beispielsweise weniger wichtig zu wissen, was eher offizielle integrative oder inklusive Praxis ist. Für sie scheint die Tragweite von Inklusion, wie sie beispielsweise Hinz in einem umfassenden Verständnis aufzeigt (2013), mit Bezug zu den von ihnen für die pädagogische Praxis zu erwerbenden Kompetenzen (vgl. Kap 2.3) von zentraler Bedeutung zu sein. Interessant dürfte an dieser Stelle noch zu erwähnen sein, dass die Studierenden speziellen Fachkenntnissen für die Arbeit in inklusiven Settings, wie sie in der öffentlichen oder politischen Diskussion derzeit immer wieder genannt werden, beispielsweise im Vergleich zu Didaktischen Kompetenzen, die sich an der Individuellen Förderung orientieren, oder Kommunikativen Kompetenzen geringe Bedeutung beimessen.

Direkt auf PinI bezogen bleibt als vorsichtiges Zwischenresümee zu konstatieren, dass die PinI-TeilnehmerInnen (v.a. nach dem PinI-Seminar) PinI als (sehr) positiv bewerten. Die Zustimmung zum PinI-Konzept nimmt mit dem Verlauf von PinI zu. Und dies trotz der in der empirischen LehrerInnenbildungsforschung häufig festgestellten Diskrepanz zwischen universitärer Lehre und den Erfahrungen der Studierenden in den Praxisphasen (Hascher, 2014). Daraus folgend kann für PinI mit aller Vorsicht angenommen werden, dass die seitens der Studierenden offenbar oftmals wahrgenommene Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis hier gering zu sein scheint.

Insgesamt sei an dieser Stelle erneut deutlich darauf hingewiesen, dass PinI ein Wahlpflichtangebot (anfallende Stichprobe) darstellt und somit die TeilnehmerInnen von PinI eine Gruppe Studierender sind, die dieses Angebot (mehr oder weniger) bewusst gewählt haben. Möglicherweise wären andere Ergebnisse bereits an dieser Stelle zu Tage getreten, wenn es sich um angehende Lehrpersonen handeln würde, die PinI nicht als freiwilliges Angebot gewählt hätten. Es ist aber nicht möglich, hier dieser Frage weiter nachzugehen.

4.3.1.3. Statistische Auswertung der quantifizierten Daten

Nachdem mit der in vergleichbaren Forschungssettings häufig vorgenommenen quantifizierten Darstellung der qualitativen Daten und der daran anschließenden Häufigkeitsauswertung, bei der die Qualität sowie Quantität der einzelnen Codings unberücksichtigt bleiben (Kuckartz, 2014, S. 87-88), ein erster Schritt in die Vogelperspektive unternommen wurde, um einen Überblick über die sehr umfangreiche Datenbasis zu erlangen, sind wie erwartet Unklarheiten verblieben und es wird ein weiteres Abstraktionsniveau eingenommen, um den erwünschten Überblick zu erlangen und im Anschluss daran den qualitativ verstehenden Blick auf die Detailsbene zu richten. An dieser Stelle sei erneut an die bereits aufgezeigten Folgen der Reduktion des Aussagegehalts auf qualitativer Ebene in Folge der Quantifizierung hingewiesen. Offen geblieben ist u.a. bislang, wie die Entwicklungen der Studierenden bzw. die Teacher Beliefs über Inklusive Bildung der PinI-TeilnehmerInnen sich detailliert und wechselseitig gestalten. Darüber hinaus konnte noch nicht beantwortet werden, was signifikanten (Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2010, S. 258-259) Einfluss, wobei auch hier methodisch zu hinterfragen ist, inwieweit überhaupt in diesem Design Signifikanz erreicht werden kann, auf die einzelnen Kategorien und Subkategorien bzw. die Teacher Beliefs hat; die Ergebnisse in den vorangegangenen Ausführungen waren diesbezüglich uneindeutig. Und das wechselseitig wirkende Verhältnis der einzelnen Kategorien und Subkategorien konnte bislang nicht ausführlich beschrieben werden. Selbstverständlich können diese Fragen nicht mittels der Quantifizierung der qualitativen Daten vollends erreicht werden; es kann jedoch ein Anhaltspunkt bzw. eine Idee für weitere Schritte der qualitativen Analyse im Rahmen der Vertiefung sein (Kuckartz, 2014, S. 116).

Es ist demnach an dieser Stelle im Forschungsprozess zu fokussieren, welche Facetten des Belief-Systems (in quantifizierter Form) wechselseitig miteinander korrelieren. Diese offenen Aspekte, die zur Beantwortung der forschungsleitenden Frage notwendig sind, sollen in den nun folgend dargestellten Ergebnissen der statistischen Auswertung der quantifizierten Daten, die mittels (bivariater) Kreuztabulation (Benninghaus, 2007, S. 69-81) v.a. unter Berücksichtigung der Assoziationsmaße auf der Basis von Chi-Quadrat (Benninghaus, 2007, S. 104-121) gewonnen wurden, erfolgen. An dieser Stelle sei ausdrücklich Herrn Dr. Gerst vom Institut für Biometrie und klinische Forschung der Medizinischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster für die zahlreichen fachkundigen Hinweise zur statistischen Auswertung gedankt. Das methodische Vorgehen zur Berechnung von signifikanten bivariaten Korrelationen (Diekmann, 2011, S. 688-703) orientiert sich primär an den üblichen Vorgaben bzw. Hinweisen (Akremi & Baur, 2011; Benninghaus, 2007, S. 98-136; Kuckartz et al., 2010, S. 81-102). Im weiteren Verlauf werden zunächst das methodische Vorgehen, die Berechnungen in SPSS skizziert,

so dass die daran anschließenden Ergebnisse nachvollziehbar werden, wobei sich hier an den Empfehlungen von Kuckartz orientiert wurde (Kuckartz, 2014, S. 152-153).

Nachdem sowohl die Steckbriefe als Dokumentenvariablen in MAXQDA eingegeben als auch die PinI-Entwicklungsportfolios vollständig digitalisiert codiert wurden, stellte sich die Frage, wie bei über 100 Fällen und über 2.700 Codings plus die Dokumentenvariablen eine Übersicht über die „Datenmasse“ erlangt werden konnte, um die forschungsleitenden Fragen zu beantworten. Daher wurde folgendes statistisches Vorgehen gewählt, nachdem die Daten (Häufigkeiten der Codings pro (Sub-)Kategorie) von MAXQDA (über EXCEL) nach SPSS exportiert wurden (zur konkreten Umsetzung und methodischen Einordnung: Kuckartz, 2014, S. 130-134): Um weitere Berechnungen der (im Grunde) nominal skalierten Daten zu ermöglichen, wurde eine weitere Reduzierung der Komplexität erzeugt, indem jeweils pro Fall nur noch berücksichtigt wird, ob eine (Sub-)Kategorie genannt wurde oder nicht; die Häufigkeit der Nennung findet in den weiteren Berechnungen keine Berücksichtigung. Somit wurde, um bei der eingangs verwendeten Metapher zu verbleiben, eine vollständige Vogelperspektive eingenommen, die es zwar ermöglicht, einen (wirklich) groben Überblick zu erlangen, jedoch kein differenziertes Bild ermöglicht. Dies muss für die folgenden Ausführungen stetig mitbedacht werden.

Ein anderer Weg wäre gewesen, die Häufigkeiten der Nennungen miteinander in Assoziation zu setzen. Dabei hätte jedoch davon ausgegangen werden müssen, dass die Häufigkeit der Nennungen, dieses quantitative Maß, eine (direkte) qualitative Aussagekraft besitzt, um, in der Sprache der quantitativen Sozialforschung zu verbleiben, eine hinreichende Konstruktvalidität (Bühner, 2004, S. 32-33) zu gewährleisten. Da jedoch die quantitativen wie auch qualitativen Differenzen zwischen den Codings einer (Sub-)Kategorie sehr hoch sind, ist die Anzahl der Nennungen an dieser Stelle keine adäquate Vergleichsgröße.

Es wurden neue, dichotome Variablen in SPSS codiert, die jeweils „nur“ aus der Vogelperspektive erfassen, ob ein Studierender eine (Sub-)Kategorie genannt hat – oder nicht. Darüber hinaus wurden sogenannte „Entwicklungsvariablen“ gebildet, denen eine dreistufige Skala (-1; 0; 1) zugrunde gelegt wurde (z.B. Kategorie fünf: Persönlichkeit und Inklusion) (Tabelle 12).

Die dichotomen Variablen wurden folgendermaßen berechnet:

- ‚1‘ bedeutet, dass mindestens ein Coding zu dieser Variable codiert wurde.
- ‚0‘ bedeutet, dass kein Coding zu dieser Variable codiert wurde.

Aus diesen dichotomisierten Variablen wurden, wie folgt, die Entwicklungsvariablen gebildet. An dieser Stelle sei explizit angeführt, dass mit dem Terminus Entwicklung keinerlei Wertung vorweggenommen werden kann bzw. wird. Es ist vielmehr ein Verfahren, um mögliche Veränderungen zu erfassen, die in einer vertieften Betrachtung qualitativ verstehend fokussiert und bewertet werden können.

Dichotome Prä-Variable	Dichotome Post-Variable	Entwicklungsvariable
0	0	0
1	1	0
1	0	-1
0	1	1

Tabelle 12: Basis der Bildung von Entwicklungsvariablen auf der Basis dichotomisierter Variablen

Wenn es in der Prä- und der Postphase innerhalb einer (Sub-)Kategorie weitere Differenzierungen gibt (z.B. Kategorie vier: Einstellungen zum Inklusionsgedanken), wird eine zweistufige Entwicklungsvariable gebildet. Dabei werden die dichotomen Variablen zu (vermeintlich) inklusionsbefürwortenden (z.B. hier: Ablehnung eines Vorurteils gegen schulische Inklusion) und inklusions skeptischen (z.B. hier:

Zustimmung zu einem Vorurteil gegen schulische Inklusion) miteinander in Beziehung gesetzt und daraus neue Variablen gebildet, aus denen dann erst die dreistufige Entwicklungsvariable gebildet wird (Tabellen 13 & 14):

Dichotome Pro-Prä-Variable	Dichotome Contra-Prä-Variable	Dreistufige Prä-Variable	Dichotome Pro-Post-Variable	Dichotome Contra-Post-Variable	Dreistufige Post-Variable
1	1	0	0	0	0
0	0	0	1	0	1
1	0	1	0	1	-1
0	1	-1	0	0	0

Tabelle 13: Berechnung von dreistufigen Variablen

An dieser Stelle sei (erneut deutlich) darauf verwiesen, dass dieses Vorgehen der Überblicksgewinnung und Datenreduzierung dient. Es soll ermöglicht werden, allgemeine Strukturen zu erkennen. Dabei können zahlreiche interne Strukturen z.B. innerhalb eines Codings nicht fokussiert werden. Ggf. wären bei diesen nun berechneten ordinalskalierten Variablen neben den auf Chi-Quadrat basierten Auswertungen auch weitere Verfahren möglich gewesen. Hier wurde, auch aufgrund des sog. Ordinalskalensproblems gemäß Baur (2011), auf die Verfahren zurückgegriffen, die auch für nominalskalierte Daten geeignet sind und bereits bei vergleichbaren Quantifizierungen verwendet wurden (z.B. Mand, 1995, S. 212-223). Jedoch wurde notwendigerweise bei diesen dreistufigen Skalen auf Phi als Berechnungsgrundlage zugunsten von Cramers V verzichtet, wie von Akremi und Baur (2011, S. 190) ausgeführt.

Dreistufige Prä-Variable	Dreistufige Post-Variable	Entwicklungsvariable
0	0	0
1	1	0
-1	-1	0
0	1	1
-1	0	1
-1	1	1
0	-1	-1
1	0	-1
1	-1	-1

Tabelle 14: Berechnung von Entwicklungsvariablen auf der Basis von dreistufigen Variablen

4.3.1.3.1. Entwicklungen der Studierenden in PinI

In den folgenden Ergebnisdarstellungen der Entwicklungen der Studierenden im Verlauf der PinI-Teilnahme werden aufbauend auf einer kurzen Fokussierung des konkreten methodischen Vorgehens pro Kategorie sowohl die entsprechenden dreistufigen Entwicklungsvariablen (-1; 0, 1) als auch die berechneten signifikanten Einflüsse auf diese Variablen gezeigt. Des Weiteren erfolgt jeweils auch eine kurze Skizzierung der Einordnung der jeweiligen Ergebnisse.

4.3.1.3.1.1. Inklusionsverständnis

Das Inklusionsverständnis, die erste Kategorie, wurde im Zuge der Auswertung auf drei bzw. zwei Ebenen operationalisiert (Abb. 50):

Vorab sei ergänzend angefügt, dass bei den dichotomisierten Variablen der Kategorie 1 Korrelationen berechnet werden konnten (siehe Anhang). Fünf signifikante bivariate Korrelationen wurden bezogen auf das Semester und die Praktikumsschule festgestellt.

- Begrüßung von Heterogenität (post – gewichtet) & Schule (φ : 0.428; $p \leq 0,009$) (siehe Anhang): Der rechnerisch feststellbare Einfluss durch die Praktikumsschulen ist gering. Jedoch konnte hier festgestellt werden, dass Studierende, die an einer inklusiven Schule ihre Praxisphase absolviert haben, am Ende von PinI Heterogenität eher als Bereicherung verstanden haben.
- (Un-)Differenzierte Betrachtung von Heterogenität (post – gewichtet) & Semester (φ : 0.358; $p \leq 0,011$) (siehe Anhang): Ein Schwanken hinsichtlich des Differenzierungsgrades im Zuge der Betrachtung von Heterogenität ist im Vergleich zwischen den einzelnen Semestern feststellbar. Ein klares Muster, das deutliche Tendenzen aufzeigt, ist jedoch nicht zu erkennen.
- Erfassen einer politischen Dimension von Inklusion (gewichtet) & Semester (φ : 0.477; $p \leq 0,000$) (siehe Anhang): Während in den ersten PinI-Semestern diese Facette kaum Berücksichtigung gefunden hat, ist den letzten beiden untersuchten Semestern in mehr als jedem dritten Portfolio darauf hingewiesen worden.

Hinsichtlich der Entwicklung bezogen auf diese Subkategorie konnte eine zweite Korrelation berechnet werden; Erfassen einer politischen Dimension von Inklusion (Entwicklungsvariable) & Semester (φ : 0.415; $p \leq 0,022$) (siehe Anhang): Die hier rechnerisch aufgezeigten Differenzen haben es jedoch nicht ermöglicht, klare Muster zu erkennen.

- Erfassen einer gesamtgesellschaftlichen Dimension von Inklusion (gewichtet) & Semester (φ : 0,314; $p \leq 0,039$) (siehe Anhang): Die Berücksichtigung dieser Inklusionsfacette schwankt in den untersuchten Durchgängen stark; eine stetige Entwicklung ist hier nicht zu verzeichnen.

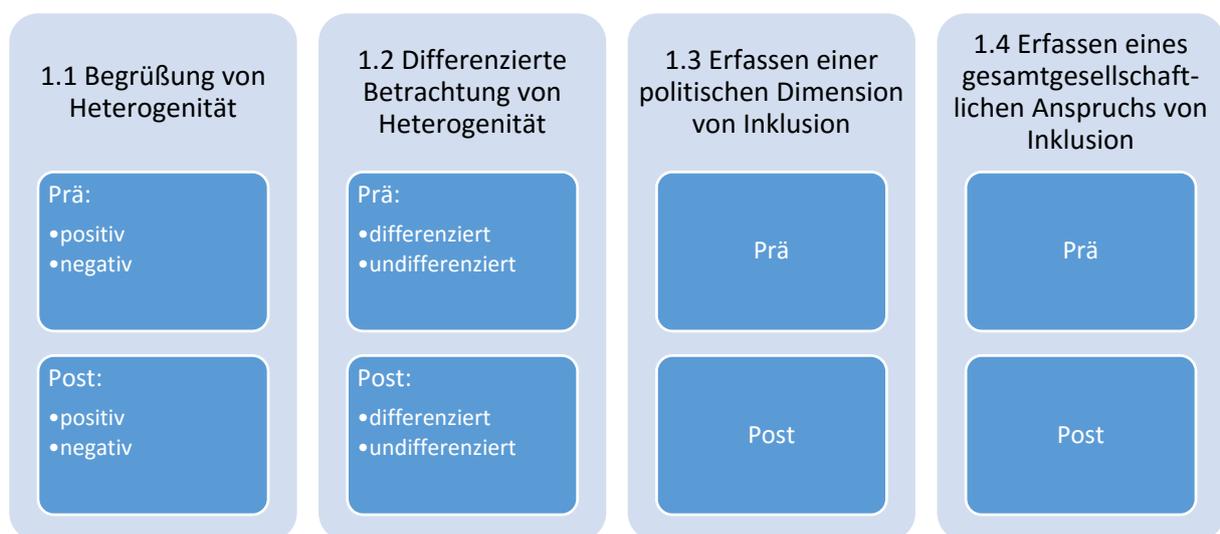


Abbildung 50: Operationalisierung der ersten Kategorie zur quantitativen Auswertung

Demnach wurden die Entwicklungsvariablen für diese Sub-Kategorie nach dem eingangs beschriebenen Muster in einem einstufigen (1.3 & 1.4) und einem zweistufigen (1.1 & 1.2) Verfahren berechnet. Pro neue Entwicklungsvariable werden hier nun die Summen der entsprechenden Ausprägungen aufgezeigt. Als Wertelabels wurde folgende Zuordnung vorgenommen (Tabelle 15):

- 1: Abnahme der Skepsis gegenüber Inklusion
- 0: Neutrale Entwicklung
- -1: Zunahme der Skepsis gegenüber Inklusion
- Die Summe der Entwicklungen berechnet sich aus der Differenz zwischen Abnahme und Zunahme.

Diese Darstellung ist gerade aufgrund der vorangegangenen Reduktionen ein weiterer Komplexitätsabbau. Eine Zunahme der Skepsis gegenüber Inklusiver Bildung kann, wie in der vorangegangenen Häufigkeitsdarstellung bereits erläutert, nicht mit einer negativen Entwicklung gleichgesetzt werden. Es kann, wie es in den theoretischen Ausführungen zur inklusionssensiblen LehrerInnenbildung aufgezeigt wurde, für den individuellen Professionalisierungsprozess durchaus positiv sein, wenn beispielsweise ein Wandel von einer eher naiven Zustimmung auf Laienbasis zu einer Stolpersteine berücksichtigenden Einschätzung auf Novizenniveau erfolgt. Daher kann die Summe der Entwicklungen auch nicht per se dahingehend interpretiert werden, dass ein höherer Wert im Sinne der Inklusion generell positiver als ein negativer Wert ist. Jedoch können sowohl die dreistufigen Angaben wie auch die Summe der Entwicklung eine Tendenz aufzeigen, die mit den vorangegangenen Ergebnissen in Beziehung gebracht werden kann, was auch Basis für weitere, qualitative Analyseschritte ist, was die nun in dieser Studie vielfach aufgezeigte (eingeschränkte) Aussagekraft von Quantifizierungen in dem hier gewählten Vertiefungsmodell deutlich unterstreicht. Dies betrifft auch alle weiteren in Entwicklungsvariablen dargestellten Kategorien.

	1.1	1.2	1.3	1.4
Abnahme der Skepsis gegenüber Inklusion (1)	23	24	15	16
Neutrale Entwicklung (0)	59	50	76	62
Zunahme der Skepsis gegenüber Inklusion (-1)	20	28	11	24
Summe der Entwicklung (Σ)	3	-4	4	-8

Tabelle 15: Entwicklungen des Inklusionsverständnisses

Für diese Entwicklungsvariablen konnten folgende Korrelationen berechnet werden. Es werden jeweils alle berechneten Korrelationen pro Subkategorie aufgeführt, was teilweise zu einer doppelten Darstellung führt.

- 1.1 Begrüßung von Heterogenität (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert (hoch) signifikant mit den Entwicklungsvariablen 2.1 (Praxis der Integration) (φ : 0.326; $p \leq 0,027$) und 6.2 (Beurteilung der Praktikumsschule) (φ : 0.359; $p \leq 0,010$).
- 1.3 Differenzierte Betrachtung von Heterogenität (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert signifikant mit den Entwicklungsvariablen 2.2 (Praxis der Inklusion) (φ : 0.424; $p \leq 0,001$); 3.5 (Kommunikative Kompetenz) (φ : 0.350; $p \leq 0,018$); 4.2 (Argumentationsfigur ‚sowohl – als auch‘) (φ : 0.477; $p \leq 0,001$); 4.4 (Argumentationsfigur ‚Kindeswohl‘) (φ : 0.367; $p \leq 0,017$); 6.2 (Beurteilung der Praktikumsschule) (φ : 0.353; $p \leq 0,014$) und 6.3 (Resümee über das Praktikum) (φ : 0.373; $p \leq 0,012$).
- 1.4 Erfassen eines gesamtgesellschaftlichen Anspruchs von Inklusion (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert (hoch) signifikant mit den Entwicklungsvariablen 2.2 (Praxis der Inklusion) (φ : 0.309; $p \leq 0,043$); 3.1 (Inklusive Haltung) (φ : 0.379; $p \leq 0,005$) und 3.5 (Kommunikative Kompetenz) (φ : 0.363; $p \leq 0,010$).

Zunächst fällt auf, dass in jeder der vier Subkategorien die neutrale Entwicklung am häufigsten zu beobachten ist. Dies ist, soviel sei vorweggenommen, bei fast allen Subkategorien (bis auf 6.1) der Fall. Die Ursachen können zunächst auf der inhaltlichen Ebene gesucht werden: In der vorliegenden Untersuchung werden die Erhebung und Entwicklung von Teacher Beliefs über Inklusive Bildung betrachtet. Beliefsysteme als Ausdruck von habituell geprägten Bewertungsmustern unterliegen einer sehr ausgeprägten Persistenz; Maßnahmen der LehrerInnenbildung können hier nur geringen Einfluss ausüben (Sturm, 2010, S. 92). Daher sind die geringen Veränderungsprozesse bei der Betrachtung unter Berücksichtigung von Ergebnissen der empirischen LehrerInnenbildungsforschung auch aus inhaltlicher Warte zu erwarten gewesen. Neben dieser theoretisch basierten Erklärung ist auch die Berechnung der sogenannten Entwicklungsvariablen eine Ursache für die tabellarisch aufgezeigte hohe Anzahl an

neutralen Entwicklungen. Da lediglich binäre Variablen zur Berechnung der Entwicklungsvariablen herangezogen wurden, fließt in das hier aufgezeigte Ergebnis weder die Quantität (bei ≥ 1) noch die Länge sowie auch nicht die Qualität, die bei qualitativen Daten zentral ist, der Codings ein. Somit sind Veränderungen in wesentlich geringerem Umfang quantitativ messbar. Nichtsdestotrotz können die Ergebnisse einen ersten explorativen Eindruck v.a. hinsichtlich der Entwicklung der Beliefsysteme über Inklusive Bildung verschaffen. Daher werden hier und im Folgenden auch gerade die Tendenzen (die Differenz zwischen Abnahme und Zunahme der Inklusions skepsis) genauer betrachtet.

Die geringen hier beobachteten Veränderungsprozesse auf quantifizierter Ebene sind tendenziell zweigeteilt. Während bei der Begrüßung von Heterogenität wie auch bei der Erfassung der politischen Dimension von Inklusion jeweils eine leichte Abnahme der Skepsis gegenüber Inklusion festzustellen bzw. ein eher umfassendes Inklusionsverständnis häufiger zu beobachten ist, ist bei den beiden anderen Bestimmungsgrößen von Inklusiver Bildung eher eine andere Tendenz zu beobachten: Die Studierenden werden (leicht) skeptischer. Jedoch ist dies, um es erneut zu artikulieren, vermutlich nur eine (vorläufige) Tendenz und sollte auch als solche verstanden werden.

Diese divergierenden Ergebnisse könnten die Ergebnisse der Häufigkeitsauswertung der QDA der Pinl-Portfolios untermauern. Auch hier waren uneinheitliche Ergebnisse zu beobachten. Die Daten dieser Kategorie insgesamt könnten darauf hindeuten, dass die Studierenden durch den Theorie-Praxis-Transfer angeregt werden, sich der schulischen Inklusion reflektierter zu nähern bzw. diese detaillierter zu bewerten.

4.3.1.3.1.2. Inklusionsumsetzung

Die Inklusionsumsetzung, die zweite Kategorie, wurde im Zuge der Auswertung auf zwei Ebenen operationalisiert (Abb. 51):

Die neue Subkategorie wurde anhand des eingangs vorgestellten Schemas mittels der jeweiligen Entwicklungsvariablen der Subkategorien 2.1 (Praxis der Integration) und 2.2 (Praxis der Inklusion) berechnet, indem jeweils für die Prä- und die Postphase neue Entwicklungsvariablen für die gesamte Kategorie berechnet wurden.

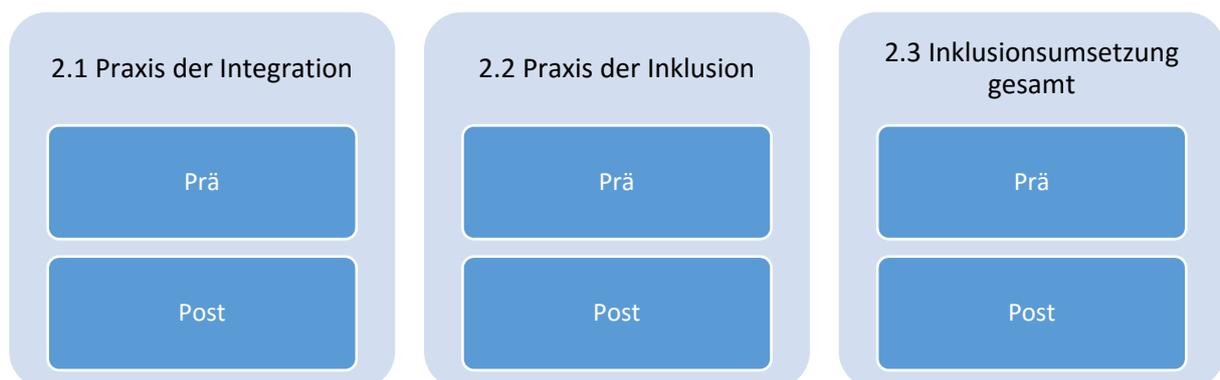


Abbildung 51: Operationalisierung der zweiten Kategorie zur quantitativen Auswertung

Die Entwicklungsvariablen wurden innerhalb dieser Kategorie aus der Prä- und der Postphase berechnet. Die folgenden Werte verdeutlichen wieder, wie viele Studierende jeweils welche Entwicklung pro Subkategorie gezeigt haben (Tabelle 16):

	2.1	2.2	2.3
Abnahme der Skepsis gegenüber schulischer Realisierung von Inklusiver Bildung (in Abgrenzung zur integrativen Praxis) (1)	11	19	20
Neutrale Entwicklung (0)	74	60	53
Zunahme der Skepsis gegenüber schulischer Realisierung von Inklusiver Bildung (in Abgrenzung zur integrativen Praxis) (-1)	17	23	29
Summe der Entwicklung (Σ)	-6	-4	-9

Tabelle 16: Entwicklung zur Bewertung der Inklusionsumsetzung

Für diese Entwicklungsvariablen konnten folgende Korrelationen berechnet werden. Neben den genannten methodischen Aspekten bei der statistischen erfolgten Herstellung eines Abstraktionsniveaus muss hier kurz an die theoretisch aufgezeigte Schwierigkeit erinnert werden, konzeptionell wie auch prozessual zwischen Integration und Inklusion zu unterscheiden. Aus pragmatischen Gründen der Notwendigkeit der Überblicksgewinnung wird hier jedoch an dem Analyseschema festgehalten, was aber in der qualitativen Vertiefung hinterfragt werden muss. Es werden jeweils alle berechneten Korrelationen pro Subkategorie aufgeführt, was teilweise zu einer doppelten Darstellung führt.

- **2.1 Praxis der Integration (siehe Anhang):** Diese Entwicklungsvariable korreliert signifikant mit den Entwicklungsvariablen 1.1 (Einstellung zur Heterogenität) (φ : 0.326; $p \leq 0,027$) und 2.3 (Inklusionsumsetzung gesamt) (φ : 0.645; $p \leq 0,000$).
- **2.2 Praxis der Inklusion (siehe Anhang):** Diese Entwicklungsvariable korreliert (hoch) signifikant mit den Entwicklungsvariablen 1.3 (Erfassen einer politischen Dimension von Inklusion) (φ : 0.424; $p \leq 0,001$), 1.4 (Erfassen eines gesamtgesellschaftlichen Anspruchs von Inklusion) (φ : 0.309; $p \leq 0,043$) und 2.3 (Inklusionsumsetzung gesamt) (φ : 0.987; $p \leq 0,000$).
- **2.3 Inklusionsumsetzung gesamt (siehe Anhang):** Diese Entwicklungsvariable korreliert signifikant mit den Entwicklungsvariablen 2.1 (Praxis der Integration) (φ : 0.645; $p \leq 0,000$), 2.2 (Praxis der Inklusion) (φ : 0.987; $p \leq 0,000$) und 3.1 (Inklusive Haltung) (φ : 0.344; $p \leq 0,017$).

Bei den Angaben zur Inklusionsumsetzung zeigt sich bei der Betrachtung der Entwicklungsvariablen der Studierenden ein vergleichbares Bild zur Häufigkeitsauswertung: Die Studierenden benennen nach dem Vorbereitungsseminar im Verlauf der weiteren PinI-Teilnahme durchweg häufiger Umgangsformen mit schulischer Vielfalt, die der Praxis der Integration zuzuordnen sind. Da die Kooperationsschulen sich (alle) auf dem Weg der Inklusion, die ein Prozess ist, befinden und pädagogische Praxis generell von Widersprüchen geprägt ist, könnten die Ergebnisse auch hier darauf hindeuten, dass die Studierenden ein weniger ideales, theoretisch fokussiertes Bild von schulischer Inklusion erwerben. Dieser vielleicht realistischere Blick auf schulische Realisierungsmöglichkeiten von Inklusiver Bildung ist, um es erneut einordnend zu betonen, keine negative Entwicklung. Sie könnte gleichwohl auf eine reflektierte Bewertung hindeuten.

4.3.1.3.1.3. LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion

Die dritte Kategorie, LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion, wurde auf zwei Ebenen hinsichtlich der Entwicklung operationalisiert (Abb. 52):

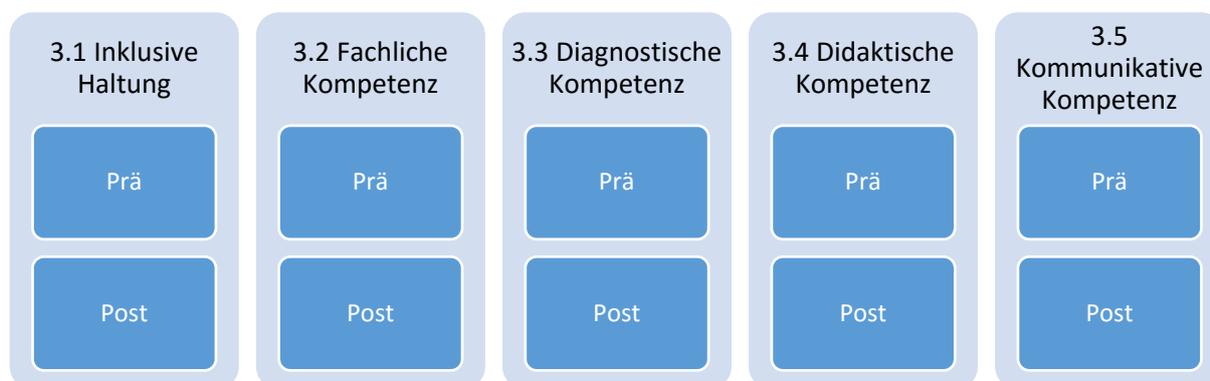


Abbildung 52: Operationalisierung der dritten Kategorie zur quantitativen Auswertung

Die Entwicklungsvariablen wurden auch hier jeweils aus den Variablen der Prä- und der Postphase berechnet. Die folgenden Werte verdeutlichen wieder, wie viele Studierende jeweils welche Entwicklung pro Kompetenzbereich gezeigt bzw. welche Subkategorien sie genannt haben (Tabelle 17):

	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
Abnahme der Skepsis gegenüber Anforderungen durch schulische Inklusion (1)	23	27	23	18	15
Neutrale Entwicklung (0)	59	65	59	64	78
Zunahme der Skepsis gegenüber Anforderungen durch schulische Inklusion (-1)	20	10	20	20	9
Summe der Entwicklung (Σ)	3	17	3	-2	6

Tabelle 17: Entwicklung in den einzelnen Kompetenzbereichen

Für diese Entwicklungsvariablen konnten folgende Korrelationen berechnet werden: Es werden jeweils alle berechneten Korrelationen pro Subkategorie aufgeführt, was teilweise zu einer doppelten Darstellung führt.

- **3.1 Inklusive Haltung (siehe Anhang)**: Diese Entwicklungsvariable korreliert (hoch) signifikant mit den Entwicklungsvariablen 1.4 (Erfassen des gesamtgesellschaftlichen Anspruchs von Inklusion) (φ : 0.371; $p \leq 0,005$); 2.3 (Inklusionsumsetzung gesamt) (φ : 0.344; $p \leq 0,017$), 3.4 (Didaktische Kompetenz) (φ : 0.307; $p \leq 0,045$); 3.5 (Kommunikative Kompetenz) (φ : 0.334; $p \leq 0,021$); 4.2 (Argumentationsfigur ‚sowohl – als auch‘) (φ : 0.373; $p \leq 0,005$) und 4.4 (Argumentationsfigur ‚Kindeswohl‘) (φ : 0.326; $p \leq 0,030$). Diese zahlreichen hier berechneten Korrelationen bezogen auf die Haltung als Querlage werden durch Ergebnisse aus einer aktuellen Studie aus Österreich zu Lehrpersonen in inklusiven Settings untermauert (Schwab, 2014b, S. 30).
- **3.2 Fachliche Kompetenz (siehe Anhang)**: Das Geschlecht der Pini-Studierenden beeinflusst die Entwicklungsvariable 3.2 (Fachliche Kompetenz) signifikant (φ : 0.343; $p \leq 0,002$). Diese Entwicklungsvariable korreliert signifikant mit der Entwicklungsvariablen 3.4 (Didaktische Kompetenz) (φ : 0.472; $p \leq 0,000$).
- **3.3 Diagnostische Kompetenz (siehe Anhang)**: Diese Entwicklungsvariable korreliert signifikant mit der Entwicklungsvariablen 6.1 (Beurteilung des Pini-Seminars) (φ : 0.345; $p \leq 0,015$).
- **3.4 Didaktische Kompetenz (siehe Anhang)**: Diese Entwicklungsvariable korreliert (hoch) signifikant mit den Entwicklungsvariablen 3.1 (Inklusive Haltung) (φ : 0.307; $p \leq 0,045$); 3.2 (Fachliche

Kompetenz) (φ : 0.472; $p \leq 0,000$); 3.5 (Kommunikative Kompetenz) (φ : 0.518; $p \leq 0,000$) und 4.3 (Argumentationsfigur ‚Elternwille‘) (φ : 0.395; $p \leq 0,003$).

- 3.5 Kommunikative Kompetenz (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert (hoch) signifikant mit den Entwicklungsvariablen 1.3 (Erfassen der politischen Dimension von Inklusion) (φ : 0.350; $p \leq 0,018$); 1.4 (Erfassen des gesamtgesellschaftlichen Anspruchs von Inklusion) (φ : 0.363; $p \leq 0,010$); 3.1 (Inklusive Haltung) (φ : 0.334; $p \leq 0,021$); 3.4 (Didaktische Kompetenz) (φ : 0.518; $p \leq 0,000$) und 4.4 (Argumentationsfigur ‚Elternwille‘) (φ : 0.432; $p \leq 0,004$).

Aus der Häufigkeitsauswertung als Zwischenschritt kann angenommen werden, dass für die Studierenden v.a. die Didaktische (3.2) wie auch die Kommunikative Kompetenz (3.5) die größte Bedeutung haben und diese auch im Verlauf der PinI-Teilnahme zunimmt. Gleiches ist auch bei der Betrachtung der Entwicklungsvariablen zu beobachten. Besonders deutlich fällt die Veränderung bei der Didaktischen Kompetenz ins Auge: Dieses Ergebnis könnte darauf hindeuten, dass dieser Kompetenzbereich, der im Sinne einer Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung operationalisiert und codiert wurde, gerade im Theorie-Praxis-Transfer für die Studierenden an Bedeutung gewinnt. Die Fachliche Kompetenz, die in der öffentlichen Diskussion immer wieder an prominenter Stelle deutlich herausgestellt wird, hat für die Studierenden im Verlauf der PinI-Teilnahme hingegen abnehmende Bedeutung. Dies ist ein überraschendes Ergebnis, welches es mithilfe der qualitativen Interpretation noch zu analysieren gilt.

4.3.1.3.1.4. Einstellung zum Inklusionsgedanken

Die Operationalisierung der Vorurteile gegenüber schulischer Inklusion, die Einstellung zum Inklusionsgedanken (Kategorie 4) Kategorie, LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion, erfolgte über vier Ebenen (Abb. 53):

Bei der Kreuztabulation der dichotomisierten Variablen konnten signifikante Korrelationen innerhalb dieser Kategorie bezogen auf die Praktikumsschule (Ablehnung der Argumentationsfigur ‚Sowohl als auch‘ post (φ : 0.711; $p \leq 0,000$) und das Semester (Zustimmung zur Argumentationsfigur ‚Sowohl als auch‘ Post (φ : 0.327; $p \leq 0,027$)) berechnet werden (siehe Anhang).

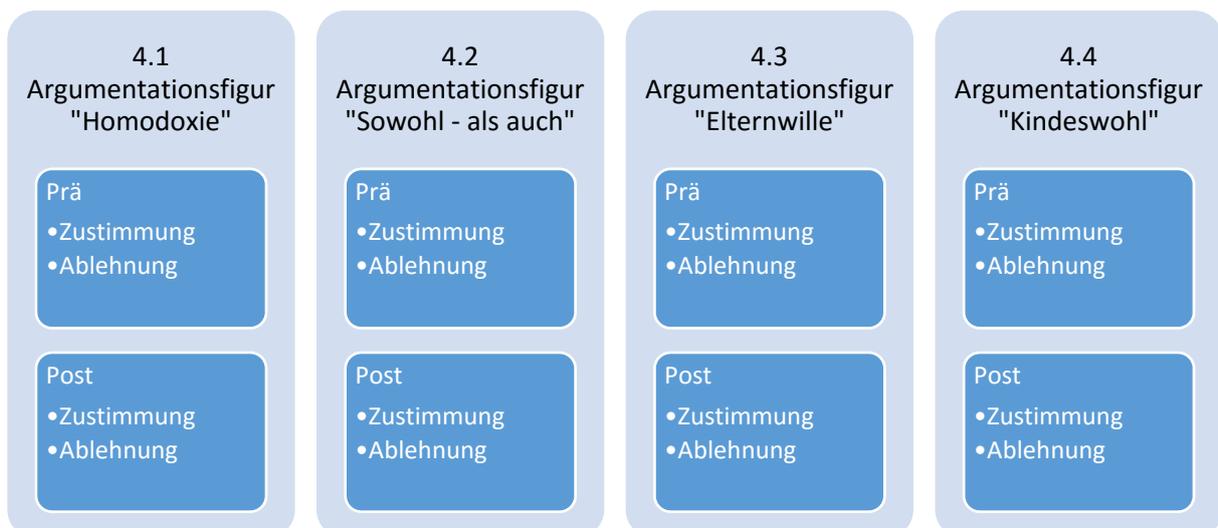


Abbildung 53: Operationalisierung der vierten Kategorie zur quantitativen Auswertung

Die folgenden Werte verdeutlichen erneut, wie sich die Bewertungen der Vorurteile gegenüber schulischer Inklusion durch die Studierenden im Verlauf von PinI entwickelt haben (Tabelle 18):

	4.1	4.2	4.3	4.4
Abnahme der Skepsis gegenüber schulischer Inklusion (1)	25	6	20	12
Neutrale Entwicklung (0)	69	95	70	87
Zunahme der Skepsis gegenüber schulischer Inklusion (-1)	8	1	12	3
Summe der Entwicklung (Σ)	17	5	8	9

Tabelle 18: Entwicklung in den Aspekten zur Bewertung schulischer Inklusion

Für diese Entwicklungsvariablen konnten folgende Korrelationen berechnet werden. Es werden jeweils alle berechneten Korrelationen pro Subkategorie aufgeführt, was teilweise zu einer doppelten Darstellung führt.

- 4.1 Argumentationsfigur ‚Homodoxie‘ (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert hoch signifikant mit der Entwicklungsvariablen 4.3 (Argumentationsfigur ‚Elternwille‘) (φ : 0.409; $p \leq 0,003$).
- 4.2 Argumentationsfigur ‚Sowohl – als auch‘ (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert signifikant mit den Entwicklungsvariablen 3.1 (Inklusive Haltung) (φ : 0.373; $p \leq 0,003$), 4.4 (Argumentationsfigur ‚Elternwille‘) (φ : 0.456; $p \leq 0,038$) und 6.3 (Resümee über das Praktikum insgesamt) (φ : 0.367; $p \leq 0,008$).
- 4.3 Argumentationsfigur ‚Elternwille‘ (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert (hoch) signifikant mit den Entwicklungsvariablen 3.4 (Didaktische Kompetenz) (φ : 0.395; $p \leq 0,003$) und 4.1 (Argumentationsfigur ‚Homodoxie‘) (φ : 0.409; $p \leq 0,003$).
- 4.4 Argumentationsfigur ‚Kindeswohl‘ (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert signifikant mit den Entwicklungsvariablen 1.3 (Erfassen der politischen Dimension von Inklusion) (φ : 0.367; $p \leq 0,017$); 3.1 (Inklusive Haltung) (φ : 0.326; $p \leq 0,030$); 3.5 (Kommunikative Kompetenz) (φ : 0.432; $p \leq 0,004$) und 4.2 (Argumentationsfigur ‚sowohl – als auch‘) (φ : 0.456; $p \leq 0,038$).

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Entwicklung bei den ersten beiden Kategorien zeigt sich bei der Bewertung der Vorurteile gegenüber schulischer Inklusion eine durchgehend deutliche Zunahme der Zustimmung zur inklusiven Bildung. Die Studierenden sprechen sich somit (direkt oder indirekt) trotz ggf. als schwierig wahrgenommener Situationen in der schulischen Praxis am Ende von PinI häufiger für Inklusion aus als am Anfang. Dies ist gerade angesichts der Entwicklungsergebnisse der ersten beiden Kategorien ein sich nicht direkt erschließendes Ergebnis. Unter Umständen könnte die Bedeutung der LehrerInnenkompetenzen, die für die Studierenden im Verlauf an Bedeutung gewinnen, ein Schlüssel zur Erklärung sein, der in den weiteren Analysen noch einmal in Betracht gezogen und hier nur mit großer Vorsicht genannt werden sollte.

4.3.1.3.1.5. Persönlichkeit und Inklusion

Die fünfte Kategorie, Persönlichkeit und Inklusion, wurde gemäß des Codierleitfadens operationalisiert (Abb. 54):

Innerhalb der fünften Kategorie wurde eine signifikante Korrelation bezogen auf das Semester (φ : 0.504; $p \leq 0,000$) mit der dichotomisierten Variablen berechnet (siehe Anhang).

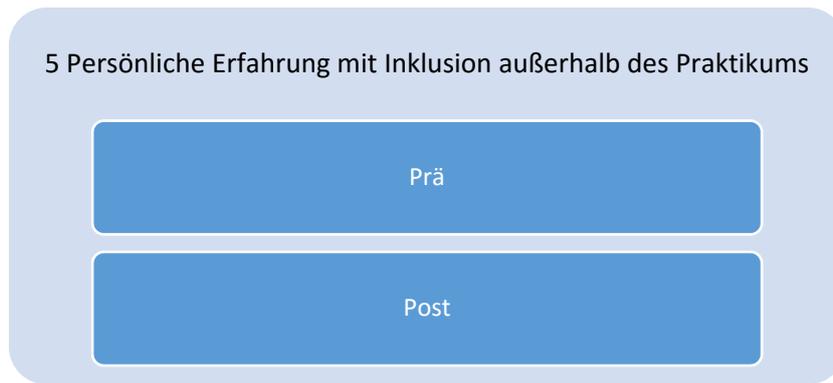


Abbildung 54: Operationalisierung der fünften Kategorie zur quantitativen Auswertung

Die beiden Entwicklungsvariablen dieser Kategorie wurden jeweils aus den Variablen der Prä- und der Postphase berechnet. Die folgenden Werte verdeutlichen wieder, wie viele Studierende jeweils welche Entwicklung pro Subkategorie gezeigt haben (Tabelle 19):

	5
Abnahme der Skepsis gegenüber Inklusion (1)	4
Neutrale Entwicklung (0)	69
Zunahme der Skepsis gegenüber Inklusion (-1)	29
Summe der Entwicklung (Σ)	-25

Tabelle 19: Entwicklung im Bereich der Kategorie „Persönlichkeit und Inklusion“

Bei dieser Entwicklungsvariablen sind zwischen den einzelnen Semestern (hoch) signifikante Unterschiede zu beobachten (φ : 0.444; $p \leq 0,008$) (siehe Anhang).

Da in dieser Kategorie insgesamt, wie bei der Häufigkeitsauswertung fokussiert, nur sehr wenige Codings zugeordnet werden konnten, sind die Ergebnisse der Entwicklungsvariablen dieser Kategorie (auch im Vergleich zu den weiteren Kategorien) nur mit deutlichen Einschränkungen interpretierbar. Des Weiteren könnte die Abnahme der Nennungen der Bedeutung von Inklusion für den Nicht-PinI-Bereich darauf hindeuten, dass die Erfahrungen in und durch PinI zunehmend an Bedeutung für die Bewertung von Inklusiver Bildung gewinnen, was nicht direkt eine Abnahme der Bedeutung in anderen Kontexten bedeuten würde. U.a. aus diesen Gründen sollte den Ergebnissen der Berechnungen dieser Entwicklungsvariablen in dieser Kategorie nur eine geringe Bedeutung zugewiesen werden.

4.3.1.3.1.6. Konkrete Fragen zu PinI

Die konkreten Fragen zu PinI, die sechste Kategorie, wurden auf drei Ebenen operationalisiert und entsprechend wurden die Entwicklungsvariablen berechnet (Abb. 55):

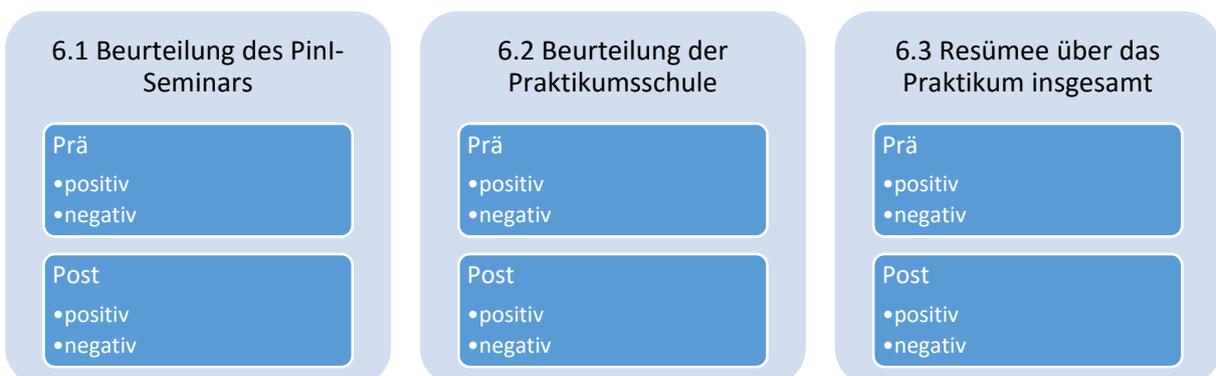


Abbildung 55: Operationalisierung der sechsten Kategorie zur quantitativen Auswertung

Die folgende Tabelle verdeutlicht, wie die Studierenden im Verlauf ihrer PinI-Teilnahme PinI insgesamt, das Seminar sowie die Praktikumsschule bewertet haben (Tabelle 20):

Die Kreuztabulationen der dichotomisierten Variablen dieser Kategorie haben signifikante Korrelationen mit dem Semester (positive Beurteilung des PinI-Seminars post & Semester (φ : 0.412; $p \leq 0,002$); negative Beurteilung des PinI-Seminars post & Semester (φ : 0.506; $p \leq 0,000$)) ergeben.

	6.1	6.2	6.3
Abnahme der Skepsis gegenüber Inklusion als Thema in ihrem Professionalisierungsprozess (1)	49	32	7
Neutrale Entwicklung (0)	45	57	86
Zunahme der Skepsis gegenüber Inklusion als Thema in ihrem Professionalisierungsprozess (-1)	8	13	9
Summe der Entwicklung (Σ)	41	19	-2

Tabelle 20: Entwicklung bei der Beantwortung konkreter Fragen zu PinI

Für diese Entwicklungsvariablen konnten folgende Korrelationen berechnet werden. Es werden jeweils alle berechneten Korrelationen pro Subkategorie aufgeführt, was teilweise zu einer doppelten Darstellung führt.

- 6.1 Beurteilung des PinI-Seminars (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert (hoch) signifikant mit der Entwicklungsvariablen 3.3 (Diagnostische Kompetenz) (φ : 0.345; $p \leq 0,015$) und mit der Praktikumsschule (φ : 0.525; $p \leq 0,014$).
- 6.2 Beurteilung der Praktikumsschule (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert (hoch) signifikant mit den Entwicklungsvariablen 1.1 (Einstellung zu Heterogenität) (φ : 0.359; $p \leq 0,011$) und 1.3 (Erfassen einer politischen Dimension von Inklusion) (φ : 0.353; $p \leq 0,014$).
- 6.3 Resümee über das Praktikum insgesamt (siehe Anhang): Diese Entwicklungsvariable korreliert signifikant mit den Entwicklungsvariablen 1.3 (Erfassen einer politischen Dimension von Inklusion) (φ : 0.373; $p \leq 0,012$) und 4.2 (Argumentationsfigur ‚Sowohl – als auch‘) (φ : 0.367; $p \leq 0,008$).

Die Einordnung der Entwicklung in dieser Kategorie muss, wie bereits erwähnt, unter Berücksichtigung von möglichen Einflüssen sozialer Erwünschtheit (Bortz & Döring, 2003, S. 233) eingeordnet werden.

„Soziale Erwünschtheit setzt sich aus zwei Aspekten zusammen, nämlich aus Selbsttäuschung (Self-deceptive Enhancement) und Fremdtäuschung (Impression Management). [...] Zur Verringerung des Effektes der Sozialen Erwünschtheit hilft bei wissenschaftlichen Studien eine Aufklärung über den Untersuchungsgegenstand sowie eine Zusicherung der Anonymität der Probanden.“ (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012, S. 59)

Um die o.g. Effekte zu verringern, wurde das PinI-Portfolio (vgl. Kap. 3) nach ausführlicher Erläuterung und stetiger Begleitung in bewertete und bewertungsfreie Teile untergliedert. Darüber hinaus wurde den Studierenden zugesichert, dass ihre Angaben nur in anonymisierter Form Eingang in diese Analyse finden und bedingen, dass die einbezogenen Portfolios im Gegensatz zur bewerteten Version weder vollständig noch in codierter Form in der Veröffentlichung der Dissertation publiziert werden. Diese qualitativen Daten der PinI-Entwicklungsportfolios entsprechen selbstverständlich nicht den klassischen, quantitativ geprägten Gütekriterien, wie bereits oben ausgeführt. Jedoch ist an dieser Stelle eine bewusste Berücksichtigung dieser möglichen Effekte durch soziale Erwünschtheit in die Einordnung der Ergebnisse vorzunehmen. Die Studierenden äußern sich v.a. zum gesamten PinI-Konstrukt und zu ihrer Praktikumsschule. Wie bei der Häufigkeitsanalyse deuten die Ergebnisse der Entwicklungsvariablen bei der Bewertung von PinI insgesamt und der Praktikumsschule auf keine wahrgenommene

Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis hin, die mögliche Dissonanzen erzeugen könnte. Dies ist eine deutliche Bestätigung der zuvor aufgezeigten positiven Bewertungen von PinI durch die Studierenden.

4.3.1.4. *Zusammenfassung der quantitativen Auswertung*

Die zentrale Bedeutung der LehrerInnenkompetenzen in und für Inklusive Bildung wurde in beiden Phasen der quantitativen Auswertung (Häufigkeitsauswertung und Berechnung signifikanter Korrelationen mittels Kreuztabellen) der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der PinI-Entwicklungsportfolios aus der Vogelperspektive deutlich. Die Studierenden – so ist zumindest die vorläufige Interpretation aus quantitativer Perspektive – gehen insgesamt mit Abstand am häufigsten auf diesen Bereich ein (739 Codings), die Skepsis gegenüber diesen Aspekten nimmt zudem anscheinend im Verlauf der Teilnahme an PinI ab; v.a. Didaktische und Kommunikative Kompetenzen scheinen für die Studierenden zentrale Kompetenzbereiche für die Umsetzung schulischer Inklusion zu sein. Zudem konnten zahlreiche Korrelationen innerhalb dieser Kategorie wie auch zu anderen Bereichen, wie den Vorurteilen gegenüber schulischer Inklusion, berechnet werden.

Die Auseinandersetzung mit dem individuellen Verständnis von Inklusion (Kategorie 1) nahm für die Studierenden im Verlauf von PinI einen großen Stellenwert ein (511 Codings). Jedoch nahm die Bedeutung der Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich während ihrer PinI-Teilnahme ab. Dies haben nicht nur die Häufigkeitsauswertungen gezeigt – auch die Entwicklungsvariablen deuten in diese Richtung. Wobei vorläufig festgehalten werden kann, dass die Studierenden (nach der PinI-Teilnahme) über ein eher umfassendes Inklusionsverständnis verfügen. So begrüßen sie, auch nach ihrer Praxisphase, die Vielfalt der SchülerInnen, was den tradierten deutschen Homogenitätsmustern eher entgegensteht. Diese positive Bewertung von Inklusiver Bildung durch die PinI-TeilnehmerInnen deckt sich mit einer Studie zu Bewertungsmustern von Studierenden (Grubmüller, Heiß & Trumpa, 2014, S. 166) sowie den (internationalen) Forschungsbefunden über Lehrpersonen:

„Betrachtet man die internationale Forschung diesbezüglich, so kann man in Bezug auf die Gruppe der Lehrerinnen feststellen, dass diese in Bezug auf den generellen Gedanken der Inklusion positiv eingestellt sind [...]. Geht es allerdings um die praktische Umsetzung, so scheint die Einstellung der Lehrerinnen zur schulischen Integration doch eher reserviert und unsicher zu sein [...]. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Lehrerinnen eher eine neutrale bis negative Einstellung zur Integration von Schülerinnen mit SPF in den Regelunterricht besitzen [...]. Dabei ist die Behinderungsart des zu integrierenden Kindes ein besonders hoher Einflussfaktor für die Einstellung der Lehrpersonen“. (Schwab, 2014b, S. 29)

Sehr deutliche Veränderungen sind bezogen auf die Bewertung von üblichen Vorurteilen gegenüber der Umsetzung von schulischer Inklusion auf der hier zunächst eingenommenen quantitativen Ebene festzustellen (Kategorie 4): Obwohl die Studierenden sich nicht sehr häufig zu diesem Bereich direkt geäußert haben (226 Codings), hat die Skepsis gegenüber schulischer Inklusion im Verlauf von PinI deutlich abgenommen; diese positive Veränderung im Rahmen der Praxiserfahrung deckt sich mit aktuellen Ergebnissen aus Österreich bezogen auf Lehrpersonen (Schwab, 2014b, S. 30). So sind hier die deutlichsten Veränderungen im Bereich der Argumentationsfigur „Homodoxie“, der Orientierung an den über transgenerationale Weitergabe transportierten Homogenitätsmustern, zu verzeichnen. Obwohl die Studierenden auch Probleme bei der Realisierung von schulischer Inklusion erlebt haben, lehnen sie diese orthodoxe Orientierung an Homogenität nach der Praxisphase noch häufiger ab als während der Vorbereitungszeit. Des Weiteren konnten einige Korrelationen innerhalb der Kategorie als auch zu anderen Entwicklungsvariablen berechnet werden. Insbesondere sind zahlreiche Korrelationen mit den LehrerInnenkompetenzen deutlich geworden.

Der Bereich der theoretischen Differenzierung zwischen der Praxis der Integration und der Inklusion (Kategorie 2) nimmt für die PinI-TeilnehmerInnen zumindest aus dieser Warte allgemein wenig Raum

ein (157 Codings); diese Bedeutung nimmt im Verlauf von PinI weiter ab. Bei der Betrachtung der Entwicklungsvariablen fällt auf, dass in diesem Bereich die theoretisch basierte Skepsis ebenso eher zu- als abnimmt. Dies mag auch in der Verlagerung der Aufmerksamkeit (z.B. in Richtung der Kompetenzbereiche) begründet liegen. Es könnte aber auch mit den bereits genannten und theoretisch ausgeführten Schwierigkeiten verbunden sein, diese beiden Konstrukte sowohl auf theoretischer wie auch praktischer Ebene zu differenzieren; diese Schwierigkeiten werden auch stetig im PinI-Seminar bearbeitet. Eine noch weiter untergeordnete Rolle spielt, angesichts der Erfahrungen in und mit PinI, der private Bereich für die Bewertung von Inklusion (54 Codings). Hier ist wiederum eine deutlich abnehmende Entwicklung bei der Betrachtung der Entwicklungsvariablen zu verzeichnen.

Die positive Bewertung der Studierenden von PinI (362 Codings), die im Rahmen der Häufigkeitsauswertung sehr deutlich wurde, wird durch die weiteren quantitativen Auswertungen noch verstärkt. Die Studierenden nehmen PinI als Gesamtmaßnahme (im Verlauf ihrer Teilnahme noch verstärkt) als positiven Baustein wahr, der neben der Praktikumsschule einen zunehmend positiven Part einnimmt.

Im Zuge der Korrelationsberechnungen mittels Kreuztabulationen wurde an einigen Stellen der signifikante Einfluss der Praktikumsschule (zum Einfluss von Schulen auf Bewertungsmuster über Inklusive Bildung: u.a. Heyl et al., 2014; Hübner, 2012), des Semesters (das Semester, in dem PinI durchgeführt wurde), des Geschlechts, wozu in weiteren Studien konträre Belege zu finden sind (Kapitel 2.2.2.3) sowie an einer Stelle des Studiengangs deutlich. Diese geringe Anzahl an signifikanten Korrelationen mag zunächst erstaunen und könnte im weiteren Schritt die Individualität der Studierenden bzw. ihrer Teacher Beliefs über Inklusive Bildung unterstreichen. Umgangssprachlich artikuliert könnte an dieser Stelle zusammengefasst werden, dass es nicht möglich ist, die Beliefsysteme der Studierenden klaren Kategorien zuzuordnen. Diese nicht „klare“ Zuordnung wird sicherlich auch in der qualitativ angelegten Codierung der PinI-Entwicklungsportfolios begründet sein, in der, wie in Qualitativen Inhaltsanalysen üblich, überschneidende Nuancen ebenso aufgenommen wurden. Somit wurde einer (vermeintlichen) Trennschärfe, wie sie in einer eher quantitativ geprägten Auswertung üblich ist, schon auf methodischer Ebene nicht der Weg bereitet. Stattdessen sollte ein erkenntnisgenerierender Prozess in das Zentrum des Forschungsdesigns gestellt werden.

In der folgenden Abbildung (Abb. 56) werden die berechneten Korrelationen zusammenfassend dargestellt, wobei diese Darstellung als vorläufiges Zwischenfazit unter Berücksichtigung der eingangs beschriebenen methodisch begrenzten Aussagekraft im Vertiefungsmodell einzuordnen ist. Im Mittelpunkt stehen die oben bereits erläuterten Entwicklungsvariablen der sechs Kategorien, die mittels der quantifizierten Codings der QDA der PinI-Entwicklungsportfolios mit SPSS zur Überblicksgewinnung berechnet wurden. Pro Subkategorie wird jeweils farblich dargestellt, wie die Entwicklung bezogen auf die untersuchte Stichprobe rechnerisch ermittelt wurde. Alle blauen Pfeile und die violetten Pfeile im Kreisinneren zeigen die (hoch) signifikanten Korrelationen auf, die mithilfe von Kreuztabulierungen zwischen den einzelnen Entwicklungsvariablen berechnet werden konnten. Die schwarzen Pfeile außerhalb des Kreises stellen die ebenfalls bereits oben genannten signifikanten Korrelationen von Variablen, wie das Semester in dem PinI absolviert wurde, mit den Entwicklungsvariablen dar.

werden. Insbesondere konnten die vorläufig wahrgenommenen Entwicklungen der Teacher Beliefs über Inklusive Bildung, die Veränderungen der inklusiven Überzeugungen, dargestellt werden. Jedoch wurde, wenn wiederum einer qualitativen Forschungslogik gefolgt wird (Kruse, 2014, S. 48-51), die hier methodologisch in Bezug zum Forschungsinteresse begründet wurde, auf der Oberfläche verblieben. Es bleibt im Zuge dieser Darstellung im Detail in Ergänzung zum Codierleitfaden (siehe Anhang) beispielsweise noch offen, wie die einzelnen Kategorien und ihre Subkategorien von den Studierenden ausgestaltet wurden. Dieses „mit Leben füllen“ soll in der folgenden qualitativen Auswertung in Ergänzung zur vorstehenden quantitativen Auswertung verstehend erfolgen.

4.3.2. Qualitative, kategorienbasierte Auswertung

Gemäß den vorangegangenen Ausführungen soll in der anschließend dargestellten qualitativen, kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptkategorien (Kuckartz, 2012, S. 94) anknüpfend an die allgemeine Einordnung der Forschungsergebnisse durch die quantitative Auswertung nun ein Blick in tiefere Strukturen des (qualitativen) Materials vorgenommen werden, da die Quantifizierungen bislang einen Überblick über die große Datenmenge gegeben haben, der den Blick nun auf Detailfragen ermöglicht. Eingangs zu diesem Kapitel wurden das operationalisierte Forschungsinteresse, die methodologische Basis, methodische Rahmungen sowie das konkrete Design beschrieben. Deshalb stehen zwei konkrete Fragen im Fokus:

- Welche inhaltlichen Facetten haben die Studierenden zur detaillierten Ausgestaltung der Kategorien in ihren Entwicklungsportfolios fixiert? Bezogen auf die Terminologie der Forschungsfrage wird daher die Ausgestaltung der Teacher Beliefs über Inklusive Bildung durch die Studierenden hier näher beleuchtet. Die Erhebung der Beliefssysteme soll demnach weiter fortgeführt werden.
Der „Prozess der Generierung von (Fall-)Typen [stellt] einen *konstruktiven Prozess* dar: Denn je nachdem welche Merkmalsausprägungen im Sinne von Sinnstrukturen herangezogen werden, können sich mitunter sehr unterschiedliche Typologien ergeben“ (Kruse, 2014, S. 633). Da der Forschungsgegenstand (studentische Beliefssysteme über) Inklusive Bildung in dieser Studie als sozial konstruiert verstanden wird, erfolgt die Auswertung (an dieser Stelle) auch, wie oben ausgeführt, in dieser Logik, die dem üblichen Ablauf qualitativer Sozialforschung entspricht. So wird der Deduktions-Induktionsprozess der für QDA üblichen Mischformen der Kategorienbildung nach Kuckartz (2012, S. 79) auch hier fortgeführt, indem das Material den Kategorien zugeordnet wird. Diese Zuordnung hat jedoch zur Folge, dass die Aussagen der Studierenden in das erarbeitete Kodiergitter eingeordnet werden, was wiederum der Erweiterung möglicherweise zusätzlicher Sinnstrukturen im Wege stehe könnte.
- Welche Entwicklungen beschreiben die PinI-Teilnehmer? Aufbauend auf den Codings soll die Entwicklung der Beliefs in und durch die Teilnahme an PinI hier dargestellt werden. Es wird somit der Aspekt der Entwicklung der Beliefssysteme verdeutlicht.

Die Ausführungen werden jeweils auf der Basis des erfolgten Codiervorgangs mit MAXQDA pro Kategorie vorgenommen. Als Ausgangspunkte werden jeweils die im Deduktions-Induktionsschluss (Kruse, 2014, S. 134-148) gewonnenen Zuordnungen von Ankerbeispielen zu den Definitionen der einzelnen Subkategorien des Codierleitfadens (siehe Anhang) herangezogen. Ergänzend dazu werden teilweise noch weitere markante typische Codings herangezogen, um die Spannbreite der Antwortvariationen im Sinne von Kontrastierungen zu verdeutlichen. Im Zentrum steht jeweils die erste Frage, die Erhebung der Beliefs, und es werden fortlaufend notwendige Hinweise zum konkreten methodischen Vorgehen in Ergänzung zu den bereits getätigten Einordnungen gegeben. Am Ende der Darstellung der einzelnen Kategorien wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse vorgenommen. Gleichzeitig werden

diese Ergebnisse noch hinsichtlich ihres Geltungsbereichs beleuchtet, um deren Einordnung zu erleichtern.

4.3.2.1. Inklusionsverständnis

Die Codings wurden bei der ersten Kategorie, wie bereits beschrieben, mittels der deduktiv gebildeten Subkategorien im Prä-Post-Vergleich folgenden vier Subkategorien zugeteilt (Tab. 21):

Zunächst werden jeweils Auszüge aus dem Codierleitfaden vorgestellt. Anknüpfend daran werden weitere Erläuterungen (mit zusätzlichen Quellen aus den PinI-Entwicklungsportfolios) angefügt. Dieser Ablauf der Darstellung wird für alle Kategorien im Folgenden übernommen.

1. Einstellung zur Heterogenität

	Definition	Ankerbeispiele
Eher positiv	Heterogenität in Gruppen und einzelner Personen wird eher begrüßt	„Denn nicht nur für die Kinder soll sich nachher ergeben, dass Heterogenität ein Vorteil und nicht ein Nachteil sein kann, sondern ebenfalls ich als Inklusionslehrer möchte später behaupten können, dass ich aus voller Überzeugung und mit Begeisterung eine heterogene Lernumgebung geschaffen habe, die mir persönlich große Freude macht und allen Kindern, ob Förderungsbedarf oder nicht, in ihrem Lern- und Sozialisationsprozess zuträglich ist.“ (WS10/11_09)
Eher negativ	Heterogenität in Gruppen und einzelner Personen wird eher ablehnend begegnet	„Man ist mit der höchst möglichen Heterogenität in der Schülerschaft und im Klassengefüge konfrontiert und mit der schwierigen Aufgabe, ein funktionierendes, das heißt ein lernendes und produktives Gefüge von normal lernenden Schülern und Inklusionsschülern herzustellen. Dabei besteht zusätzlich noch die Schwierigkeit, innerhalb der Gruppe der Inklusionsschüler unterschiedliche Entwicklungsstufen zu erkennen, richtig zu fördern und zu vermeiden, dass zu große Diskrepanzen sowohl auf dieser Mikroebene als auch auf der Makro-, also der Gesamtklassenebene[,] entstehen.“ (SS11_28)

Tabelle 21: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 1.1 (Einstellung zu Heterogenität)

Die Studierenden setzen sich intensiv mit der Frage auseinander, welche Diversitätsdimensionen sie mit Inklusiver Bildung wie in Verbindung bringen. In dieser Subkategorie sowie in der gesamten ersten Kategorie insgesamt sind, wie in der qualitativen Sozialforschung im Allgemeinen und im Rahmen von QDA's im Besonderen üblich (Kuckartz, 2012, S. 80), Doppelcodierungen bzw. inhaltliche Überschneidungen z.B. mit der dritten (Kompetenzen in und für Inklusion) und vierten Kategorie (Bewertung von schulischer Inklusion) zu beobachten, was bereits in den hier aufgeführten Ankerbeispielen deutlich wird. Diese Überschneidungen ergeben sich aber auch wechselseitig aus der Komplexität von Inklusion, wie sie im theoretischen Teil dieser Studie dargelegt wurde; einzelne Facetten können nur schwerlich separat beleuchtet werden, ohne nicht weitere Aspekte zu nennen. Gerade im Rahmen der nun folgenden Darstellung werden jedoch die selektiven Nuancen der (qualitativen) Sozialforschung aufgrund der Tatsache deutlich, dass einzelne Codings, die bereits das Ergebnis eines Selektionsprozesses sind, selektiert dargestellt werden. Dieser Selektionsprozess ist grundlegend für empirische Sozialforschung: „In der empirischen Sozialforschung ist somit nur eines gewiss: dass eben nichts gewiss ist! Empirische Sozialforschung ist stets selektiv, tentativ und bleibt immer hypothetisch.“ (Kruse, 2014, S. 146)

Obwohl sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf in der öffentlichen Wahrnehmung, in den meisten Kooperationsschulen wie auch in den ersten Durchgängen von PinI noch die dominierende Diversitätsfacette (gewesen) ist, haben die Studierenden sich allgemein zahlreich mit der Frage der Vielfalt und der Bewertung dieser Facetten auseinander gesetzt:

„Das heißt, dass Gleichwertigkeit in einem inklusiven Konzept nicht länger mit Gleichartigkeit verwechselt werden darf.“ (WS10/11_07)

Die Studierenden beschreiben, wie schon in der quantitativen Auswertung angedeutet, ein durchaus aufgeschlossenes Bild gegenüber Vielfalt im Kontext von Inklusiver Bildung, was den transgenerational weitergegebenen homodoxen Bewertungsmustern von Vielfalt, die in unserer Gesellschaft vorherrschend sind (vgl. Kap. 2.1), eher entgegensteht; diese Widersprüche sind affin zu den gerade in inklusiven Settings erlebten Antinomien zwischen Inklusion und Selektion im Rahmen des LehrerInnenhandelns. Dabei nimmt die vielfaltsbegrüßende Bewertung, d.h. ein Abstandnehmen von Gleichartigkeit, als ein entscheidendes Axiom von Inklusion zu:

„Meine Sicht auf Inklusion hat sich positiv verändert. Trotz der beschriebenen Situation habe ich doch Erfahrungen gemacht, die für mich entscheidende Anzeichen darstellten, dass eine wirklich heterogene Lerngruppe erfolgsversprechend für alle Mitglieder dieser Gruppe sein kann.“ (WS12/13_87)

Dabei ist besonders zu berücksichtigen, dass die Studierenden, wie dieser Student, auch „Stolpersteine“ im Umgang mit Diversität im Rahmen ihrer Praxisphase erlebt haben. Trotzdem bewerten sie am Ende ihrer PinI-Teilnahme Vielfalt als eine Grundsäule von schulischer Inklusion zumeist positiv.

2. Betrachtung von Heterogenität

	Definition	Ankerbeispiele
Eher diversitätsfokussiert	Verschiedene Facetten von Heterogenität werden in den Blick genommen <ul style="list-style-type: none"> - Soziokulturelle Aspekte - Interkulturelle Aspekte - Sonderpädagogischer Förderbedarf - Besondere Begabungen - Genderaspekte 	„Sehr heterogene Lerngruppen: viele unterschiedliche Nationalitäten, vier unterschiedliche Altersklassen, Kinder mit diagnostizierter Lernbeeinträchtigung, ...“ (WS10/11_20) „Denn die Heterogenität liegt dann nicht mehr nur im Geschlecht der SuS, ihrer Herkunft oder den Vorkenntnissen, sondern auch im speziellem Förderbedarf für z.B. Kinder mit sehr niedrigem Intelligenzniveau, Kinder mit Downsyndrom, Kinder mit Seh- oder Hördefiziten und solchen mit emotionalen Störungen.“ (WS10/11_10) „Für mich bedeutet Inklusion, dass jede Person die Möglichkeit hat, ein Teil der Gesellschaft zu sein, ohne auf ihre Fähigkeiten, Herkunft (sozial oder ethnisch) oder Geschlecht zu achten, denn durch beispielsweise die Unterteilung zwischen leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Schülern entsteht soziale Ungleichheit, denn leistungsstarke Schüler bekommen dann eine bessere Förderung als Leistungsschwache.“ (WS12/13_80)
Eher sonderpädagogisch fokussiert	Es wird vorwiegend die Dimension sonderpädagogischer Förderbedarf berücksichtigt	„Unter dem Inklusionsbegriff stelle ich mir vor, dass sowohl Kinder mit Behinderungen jeglicher Art (beispielsweise Lernbehinderung, Sprachbehinderung, geistige und körperliche Behinderung, Hör- und Sehschädigung,...) als auch Kinder ohne körperliche und geistige Einschränkungen gemeinsam lernen sollen.“ (WS11/12_34)

Tabelle 22: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 1.2 (Betrachtung von Heterogenität)

(Wahrscheinlich) auch geprägt durch die Fokussierung vieler PinI-Kooperationsschulen auf die Diversitätsfacette sonderpädagogischer Förderbedarf nimmt bei den Studierenden im Verlauf der PinI-Teilnahme, wie bereits beschrieben, ein eher engerer Blick auf schulische Inklusion zu. Jedoch werden auch weiterhin, wie in den Ankerbeispielen deutlich wird, zahlreiche Diversitätsdimensionen mit Inklusiver Bildung in direkten Zusammenhang gebracht. So wird teilweise, wie in der nachfolgenden für die PinI-Studierenden typischen Aussage, in der kritischen Reflexion von konkreten schulischen Erlebnissen deutlich, über welch umfassendes Inklusionsverständnis die Studierenden als Basis ihrer Reflexionen verfügen:

„In einem Punkt, der mir besonders aufgefallen war, ist das Konzept der Inklusion an Grenzen gestoßen. In der Klasse gab es zwei Kinder, deren Eltern sich zu den Zeugen Jehovas zählten. Da diese Religionsgemeinschaft keine Festtage wie Weihnachten oder Ostern feiert, mussten die Kinder, wenn solche Feste im Unterricht thematisiert worden sind, aus der Klasse gehen und sich in dieser Zeit im Nebenraum

anders beschäftigen. Dies war sehr oft der Fall, da die Feste nicht nur Thema im Religionsunterricht waren, sondern zudem als Schreib- und Bastelanlass in Deutsch oder Kunst dienten.“ (SS12_98)

Mit diesem Coding wird deutlich, dass es Überschneidungen im Zuge der Codierung geben musste und gegeben hat; es werden zwei Kategorien angesprochen – die eine direkt (schulische Praxis), die andere indirekt (Inklusionsverständnis). Diese Studentin rekurriert für ihre Reflexion auf ein Inklusionsverständnis, das der o.g. Definition von Biewer oder der der Salamanca-Erklärung sehr nahe kommt (siehe Kap. 2). Die religiöse Vielfalt, die beispielsweise im Index für Inklusion (siehe Kap. 3) eine zentrale Bedeutung hat, wird einerseits als Bestimmungsgröße des Konzepts der Inklusion, wie die Studentin es nennt, herangezogen. Andererseits wird die schulische Praxis von ihr daran gemessen, wobei zwei Interpretationen möglich wären: Das Konzept ist nicht umsetzbar, oder die schulische Praxis hinkt dem Konzept hinterher, was ein vielfach verwendeter Erklärungsansatz der PinI-Studierenden ist. Angesichts der klaren Wertung der geschilderten Szene wird deutlich, dass die Studentin noch weiteren Entwicklungsbedarf auf Seiten der schulischen Realisierung sieht.

Es gibt jedoch auch andere Entwicklungen, die im Verlauf von Seminar und Praktikum den Blick der Studierenden auf zahlreiche Facetten von Vielfalt insgesamt erweitern:

„Mein Verständnis von Inklusion hat sich insofern verändert, als dass ich es nicht mehr ausschließlich auf einen anderen Umgang mit Menschen mit Behinderungen beziehe; vielmehr verändert Inklusion die Situation von allen Beteiligten.“ (SS12_97)

In den schulischen Settings erleben die Studierenden die inter- wie auch intrapersonale Vielfalt und beschreiben diese auch in ihren Portfolios wie es in dem aufgeführten Anker verdeutlicht wird.

3. Erfassen einer politischen Dimension von Inklusion

Definition	Ankerbeispiele
Die Bedeutung von politischen Maßnahmen und deren Wechselspiel mit pädagogischen Interventionen wird eingeschätzt.	„Faktoren[,] die von der Schule geändert werden können, werden versucht zu ändern. Die Faktoren[,] die nicht im Ermessen [!] Schule liegen[,] können nicht so leicht geändert werden. Hier ist eine Änderung durch die Politik bzw. die Schulaufsicht nötig.“ (WS10/11_15)

Tabelle 23: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 1.3 (politische Dimension von Inklusion)

Der Blick auf die politischen Rahmenbedingungen der Studierenden nimmt angesichts der konkreten Anforderungen aus der schulischen Praxis eher ab, wie oben dargestellt wurde, jedoch werden unterschiedliche Aspekte von den Studierenden aufgezeigt, die sich grob in zwei Cluster einteilen lassen. Zum einen sind dies Hinweise auf schulstrukturelle Aspekte:

„Größtenteils bin ich noch unschlüssig, wie Inklusion zum Beispiel an Gymnasien zu verwirklichen ist. Für mich besteht hier ein Widerspruch zwischen der selektiven Aufgabe von Prüfungen, Abitur und Auswahlssystemen und dem inklusiven Gedanken verbunden mit einer normalen Heterogenität. Somit bleibt in mir der Gedanke, dass Inklusion in der Struktur des derzeitigen deutschen Schulsystems nicht gänzlich umzusetzen ist. Hierfür wären meiner Meinung nach grundlegende Änderungen und Reformen nötig.“ (WS11/12_49)

Die Antinomien, die die schulische Umsetzung von Inklusiver Bildung hervorruft (vgl. Kap. 2), werden, auch in unterschiedlichen Nuancen, bspw. in dem o.g. Ankerzitat deutlich. Darüber hinaus wird der Blick der Studierenden u.a. aus dem Blickwinkel multiprofessioneller Teamarbeit auf die personellen und sächlichen Rahmenbedingungen gerichtet, die von politischer Seite bereitgestellt werden (sollten):

„Inklusion funktioniert! Sogar sehr gut. Wichtig sind jedoch die Werkzeuge, die dafür nötig sind, wie zusätzliches Personal und Räumlichkeiten, Materialien etc. bereitzustellen. Einige Politiker argumentieren mit den hohen Kosten[,] die Inklusion mit sich bringt. Wenn man jedoch bedenkt, dass erfolgreiche Inklusion ermöglicht, dass Sonderschulen geschlossen werden können, so erscheinen die anfallenden Ausgaben regelrecht marginal.“ (WS11/12_57)

Wie in dem o.g. Anker auch deutlich wird, werden die aktuellen Grenzen der Umsetzung gesehen, jedoch werden diese von den PinI-TeilnehmerInnen im Sinne des systemverändernden Anspruchs von Inklusion zumeist nicht als statisch betrachtet:

„Zwar stehe ich dem Thema Inklusion nicht mehr so skeptisch gegenüber wie vor dem Praktikum, doch bin ich immer noch der Meinung, dass Inklusion in nächster Zeit nicht vollständig realisierbar ist. Dazu muss sich das komplette Schulsystem ändern und anpassen und es muss mehr Geld in die Bildung gesteckt werden.“ (WS12/13_81e)

Diese typische Beschreibung verdeutlicht die prozessuale Sicht auf Inklusion allgemein sowie die von den Studierenden aufgezeigte eigene Entwicklung, wie es bezogen auf zahlreiche Kategorien in unterschiedlichen Nuancen aufgezeigt wird.

4. Erfassen eines gesamtgesellschaftlichen Anspruchs von Inklusion

Definition	Ankerbeispiele
Überzeugung, dass Inklusion alle Lebensbereiche umfasst, und Vision einer inklusiven Gesellschaft werden geteilt.	„Der gemeinsame Unterricht und damit vor allem das Konzept des Integrierens und der Toleranz besitzt generell ein hohes Ansehen in der Gesellschaft. Diese positiven Imagepunkte sollten genutzt werden, um die Gesellschaft vom Inklusionskonzept zu überzeugen, denn nur wenn das neue Schulsystem von der Gesellschaft akzeptiert und [...] mitgetragen wird, kann es sein ganzes Potential entfalten. “ (SS11_28, Hervorhebung i. O.) „Insgesamt ist das inklusive Konzept das für mich gerechteste pädagogische Konzept, somit die Voraussetzung einer gerechten Gesellschaft und weiter an den Schulen zu etablieren.“ (WS12/13_85)

Tabelle 24: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 1.4 (gesamtgesellschaftlicher Anspruch von Inklusion)

Die schulischen Bemühungen zur Teilhabe bezogen auf von Ausgrenzung bedrohte oder betroffene Personen(-gruppen) stoßen, so nehmen es PinI-TeilnehmerInnen immer wieder wahr, an ihre Grenzen, wenn die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht gleichzeitig eine Veränderung erfahren:

„Bezogen auf meine Vorstellungen zur Inklusion ist mir klar geworden, dass diese über die Schule hinaus bis in die gesellschaftlichen Grundstrukturen reicht. Die Verbindung zwischen Schule, Arbeitsmarkt, Wohnen oder Freizeit ist mir bewusster geworden, was insbesondere durch die theoretische Fundierung des Praktikums erreicht wurde.“ (WS12/13_82)

An diesem typischen Beispiel wird die oftmals als schwierig wahrgenommene wechselseitige Verbindung von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und den schulischen Möglichkeiten deutlich. Die Studierenden betonen aber in diesem Kontext neben der (abstrakten) Makro-Ebene auch (teilweise) ihre eigene Entwicklung bzw. ihre eigene veränderte Sichtweise:

„Meine persönliche Entwicklung während meiner Zeit an der [.. Hauptschule] hat mein Inklusionsverständnis in besonderer Weise geprägt und weiterentwickelt. Besonders erschreckend fand ich es festzustellen, dass Kinder mit Migrationshintergrund viel zu abgeschottet von der Gesellschaft leben. In meinem normalen Alltag – Uni, Sportverein, Freunde, Familie, Aquafitness und sonstigen Sportkursen – bin ich bisher nie mit SuS mit Migrationshintergrund so stark in Berührung gekommen, wie während meiner Zeit an der [.. Hauptschule]. Oft ist das Geld in Migrationsfamilien nicht vorhanden um in Sportvereinen aktiv zu sein.“ (WS12/13_84)

Die Studentin verdeutlicht beispielhaft, dass sie durch die Wahrnehmung der vielfältig benachteiligten SchülerInnen in ihrer Praktikumschule erst auf die Tatsache aufmerksam geworden ist, dass gerade

bestimmte Gruppen von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte von einer unzureichenden Teilhabe am Leben in der Gesellschaft betroffen sind. Und hier sollte, ganz im Sinne eines umfassenden Verständnisses von Inklusiver Bildung, laut häufiger Aussage der Studierenden eine gesellschaftliche Veränderung erfolgen.

4.3.2.2. Inklusionsumsetzung

Die vielfältigen Beschreibungen der Studierenden vom Umgang mit der Vielfalt der SchülerInnen in den Praktikumsschulen werden, wie bereits oben ausgeführt, zwei inhaltlichen Bereichen im Prä-Post-Vergleich zugeordnet. Auch bei dieser Kategorie sind Überschneidungen feststellbar, indem u.a. Überschneidungen zur vierten Kategorie (Einstellung zum Inklusionsgedanken) immer wieder deutlich werden.

Wie bereits oben detailliert ausgeführt, wurde auch diese Kategorie mit bzw. im Rahmen des ‚SPSS-Verfahrens‘ gewonnen. Um, wie u.a. von Kuckartz gefordert, einen Deduktions-Induktionsschluss zu ermöglichen, wurde, wie auch bei den anderen Kategorien, mit einem stetigen Induktionsschluss eine sog. Analysefolie deduktiv gesucht und mit dem Datenmaterial abgeglichen. Als deduktive Basis für diese Kategorie wurde die bereits einige Jahre alten Unterteilung von Hinz zwischen der Praxis der Integration und der der Inklusion (Hinz, 2002) herangezogen.

1. Praxis der Integration

Definition	Ankerbeispiel
<p>Bei der Umsetzung von „Inklusion“ wird für bedeutsam gehalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedürfnissen in die Allgemeine Schule - Differenziertes System je nach ‚Schädigung‘ - Zwei-Gruppen-Theorie - Aufnahme von behinderten Kindern - Individuumszentrierter Ansatz - Arbeit auf institutioneller Ebene - Ressourcen für Kinder mit Etikettierung - Spezielle Förderung für behinderte Kinder - Individuelle Curricula - Förderpläne für behinderte Kinder - „Inklusion“ als Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen - SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf - Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein - Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik - Kontrolle durch Expertinnen und Experten <p style="text-align: right;">(Punkte entnommen aus: Hinz, 2002)</p>	<p>„Im inklusiven Unterricht soll es eine zweite Lehrperson in der Klasse geben. Ein Sonderpädagoge begleitet die Kinder mit sonderpädagogischen [!] Förderbedarf durch den Schulalltag oder zumindest zwei Stunden täglich. Er hat die Möglichkeit[,] mit dem jeweiligen Kind im Unterricht zu bleiben. Das Kind kann separate Hilfestellungen durch den Sonderpädagogen bekommen und so den Unterrichtsstoff verstehen. Dieser entspricht dann z.B. dem gleichen Thema wie dem Klassenthema, aber es gibt eine Vereinfachung der Aufgabenstellungen.“ (WS11/12_38)</p>

Tabelle 25: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 2.1 (Praxis der Integration)

Zumeist ausgehend von den als positiv wahrgenommenen Umsetzungsstrategien aus den jeweiligen Praktikumsschulen, die der Praxis der Integration zuzuordnen sind, argumentieren diese Studierenden häufig im Sinne der Systemlogik des erlebten Praxisfelds:

„Dieses Modell der temporären, nicht dauerhaften Aufteilung (in den anderen Fächern neben Mathe und Englisch findet gemeinsamer Unterricht statt) stärkt das Gefühl der Schülerinnen und Schüler, einer Klasse anzugehören. So führt eine zeitweilige Segregation letztlich zur Inklusion junger Menschen, die alternativ in gesonderten Klassen auf gesonderten Schulen betreut würden, also exkludiert würden.“ (WS12/13_81a)

Die vermeintliche Logik der tradierten Sonderpädagogik (Integration durch Separation), die jedoch möglicherweise auch als Form der sog. gemeinsamen Lernsituation (Wocken, 1998) interpretiert werden kann, wird von diesem Studierenden als gelungene Inklusion beispielhaft beschrieben. Diese Trennung hat erhebliche Konsequenzen (u.a. für die notwendigen Kompetenzbereiche):

„Zu der Frage, ob sich meine Sicht auf den Unterricht und die Rolle als Lehrkraft an einer Inklusionsschule verändert hat, kann ich dies bestätigen, jedoch nicht im positiven Sinn. Bei mir kam verstärkt der Eindruck auf, dass die Lehrkraft an einer Inklusionsschule gar nicht so stark im inklusiven Bereich weitergebildet bzw. speziell ausgebildet sein muss. Den inklusiven Teil, also die intensive Betreuung und Förderung, hat an der Nikolaischule die Sonderpädagogin übernommen und die Lehrerin hat den Unterricht gestaltet.“ (WS10/11_08)

Es wird anhand dieses Ankers deutlich, dass die Entwicklung der Bewertung der Integrations-/Inklusionsumsetzung bzw. die individuelle Einordnung der erlebten Praxis in die im Vorbereitungsseminar erlernten theoretischen Grundlagen sehr stark von der erlebten Inklusionsumsetzung bestimmt wird, was an dieser Stelle nicht verwundert, da es im Rahmen der theoretischen Ausführungen bereits u.a. bezugnehmend auf Hascher (Hascher & Zordo, 2015) erwartet wurde. Die Auswirkungen sind, wie im o.g. Zitat, auch in anderen Bereichen, wie den Beliefsystemen zu LehrerInnenkompetenzen, deutlich zu erkennen.

2. Praxis der Inklusion

Definition	Ankerbeispiel
<p>Bei der Umsetzung von „Inklusion“ wird für bedeutsam gehalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule - Umfassendes System für alle - Theorie einer heterogenen Gruppe - Veränderung des Selbstverständnisses der Schule - Systemischer Ansatz - Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene - Ressourcen für Systeme (Schule) - Gemeinsames und individuelles Lernen für alle - Ein individualisiertes Curriculum für alle - Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten - „Inklusion“ als Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen - SonderpädagogInnen als Unterstützung für KlassenlehrerInnen, Klassen und Schulen - Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik - Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik - Kollegiales Problemlösen im Team <p style="text-align: right;">(Punkte entnommen aus: Hinz, 2002)</p>	<p>„Differenziert zu betrachten ist ebenfalls die eventuelle Notwendigkeit einer besonderen Behandlung Einzelner. Geht man von dem Normalfall einer heterogenen Lerngruppe aus, so will gerade die Inklusion, dass keine einzelnen, „schwächeren“ Schüler ausgesondert und quasi nebenher integriert werden. Stattdessen soll jeder Schüler individuell betrachtet und davon ausgegangen werden, dass im Grunde jeder gefördert werden muss und wird. Dies hat zur Folge, dass nicht von einem Gleichschritt beim Lernen ausgegangen werden kann.“ (WS10/11_07, Hervorhebung i. O.)</p>

Tabelle 26: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 2.2 (Praxis der Inklusion)

Die multiprofessionelle Teamarbeit wird immer wieder angesprochen, wobei auch hier der Bezug zum eigenen, individuellen Professionalisierungsprozess sowie zu weiteren Kompetenzbereichen hergestellt wird:

„Dennoch stellt die Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin und der Erzieherin eine Entlastung, aber auch eine Bereicherung mit Blick auf neue Methoden dar.“ (WS10/11_05)

Dabei wird, v.a. bezogen auf die erlebten multiprofessionellen Kooperationsprozesse, von den Studierenden teilweise auch Abstand von der gerade in der öffentlichen Diskussion immer wieder geforderten Doppelbesetzung von Regelschullehrperson und SonderpädagogIn genommen:

„Der inklusive Unterricht kann auch in Teams von Hauptschullehrern funktionieren. Wichtig ist nur das jede/r SchülerIn individuell gefördert wird.“ (WS10/11_15)

Solche Schlussfolgerungen bezogen auf die schulische Umsetzung von Inklusiver Bildung waren jedoch nicht die Regel. Zumeist wurde auf die mehr oder weniger gelungene Zusammenarbeit von Regel- und SonderpädagogIn verwiesen, was sicherlich auch durch die erlebte Praxis bestimmt sein dürfte.

Im Zuge der inklusionsorientierten Umgestaltung der schulischen Praxis wurde von den Studierenden vermehrt auf die (dekategorisierte) Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung verwiesen, die zentraler Bestandteil des Vorbereitungsseminars ist (Kap. 3) und in unterschiedlichen Facetten während der Teilnahme an PinI konkret erlebt bzw. beobachtet wurde, wie das folgende Ankerbeispiel umfassend verdeutlicht:

„Spannenderweise habe ich im Rahmen meines Praktikums festgestellt, dass es nicht immer die Kinder mit ausgewiesenem Förderbedarf waren, die Unterstützung oder eine andere Art der Einbindung gebraucht haben. Vielmehr gab es genügend andere Kinder, um die sich die Lehrerinnen und Lehrer viel mehr bemühen mussten und bemüht haben, als man es hätte ahnen können, bevor die [.. Inklusionsklasse] entstanden war. Diese Entdeckung entspricht genau dem, was ich im Vorhinein unter dem Begriff Inklusion gefasst hatte: Jeder Schüler und jede Schülerin sind unter diesem Begriff gefasst, denn jede Person hat aufgrund einer oder mehrerer ihrer speziellen Merkmale und Eigenheiten einen besonderen Bedarf, beachtet, gefordert oder gefördert zu werden.“ (SS11_32)

Die Verbindung von Theorie aus dem Vorbereitungsseminar und der Praxis der PinI-Kooperationsschule ermöglicht den Studierenden, wenn keine umfangreichen Dissonanzen entstehen, eine Verknüpfung, wie sie im o.g. Zitat deutlich wird. Jedoch benötigt diese Erfahrung und Zeit:

„Da mir bei meinen ersten Beobachtungen (außer der Alters- und Größenunterschiede der Kinder) nichts Besonderes auffiel, fragte ich mich zu Beginn meines Praktikums, woran denn nun die „Inklusion“ zu erkennen sei. Erst nach und nach wurde mir bewusst, dass genau hierin die Besonderheit liegt: Alle Kinder sind verschieden und jedes Kind wird in seiner Individualität wahrgenommen und anerkannt und ist so in die Klassengemeinschaft integriert, dass es nicht „auffällt“.“ (WS10/11_12)

Hier ist auch u.a. mit dem Verweis auf die individuelle Entwicklung verdeutlicht, dass Inklusion – auch in der Bewertung der Studierenden – nicht statisch sondern prozessual zu verstehen ist.

4.3.2.3. *LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion*

„Der Lehrerberuf ist ein anderer in Inklusion, aber gerade das macht ihn in meinen Augen spannend und stellt eine Herausforderung dar für die zukünftige Entwicklung des Berufs und ebenso der Ausbildung von LehrerInnen an Hochschulen.“ (SS12_109)

Die Studierenden nehmen, wie bereits in der Darstellung der quantitativen Auswertung aus der Vogelperspektive angedeutet wurde, die LehrerInnenkompetenzen in und für Inklusiver Bildung als einen zentralen Aspekt für sich wahr. Dabei werden, wie bereits in den letzten Codings der zweiten Kategorie deutlich wurde, zunehmend auch die tradierten Grenzen der eigenen Profession kritisch in den Blick genommen:

„An einer inklusiven Schule vermischen sich die Berufsfelder von Sonderpädagogen und Regelschullehrern zu einem Beruf, dem des Lehrers. Diese These hat sich an der [... Praktikumschule] ohne Ausnahme bestätigt.“ (SS11_33)

Um die zahlreichen Aussagen der Studierenden zu den vielfältigen Veränderungen hinsichtlich der Anforderungen an (Regelschul-)Lehrpersonen einordnen zu können, wurde, wie beschrieben, auf das im zweiten Kapitel beschriebene fünf Elemente umfassende Kompetenzmodell zur Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung (Abb. 26) zur Subkategorienbildung zurückgegriffen.

Da für diese Kategorie mit Abstand die meisten Codings zugeordnet wurden, erfolgt auch die Darstellung der Ergebnisse hier ausführlich(er). Gleiches gilt für den Codierleitfaden, in dem zahlreiche Ankerbeispiele vermerkt sind, um die Vielfalt der Ausführungen der Studierenden zu verdeutlichen (siehe Anhang). Darüber hinaus ist an dieser Stelle noch ein inhaltlicher Verweis notwendig, der direkte Auswirkungen auf das Codieren gehabt hat. Individuelle Förderung wird in dieser Arbeit als Prozess der (teilweise) parallel und reflexiv verlaufenden Elemente Diagnose – Förderung – Evaluation verstanden. Das Kompetenzmodell, das dieser Arbeit zugrunde liegt, besteht aus fünf Bereichen, die wiederum reflexiv miteinander in Verbindung stehen. Wenn nun beispielsweise Diagnose im Sinne der Inklusionspädagogik als prozessorientierte, pädagogische Diagnostik verstanden wird, ist diese nicht trennscharf von Facetten der Förderung zu differenzieren. Daher sind auch die Kompetenzbereiche zu diesen Elementen der Individuellen Förderung miteinander verbunden und zahlreiche Aussagen der Studierenden beziehen sich sowohl auf diagnostische als auch auf förderbezogene Momente.

1. Inklusive Haltung

Definition	Ankerbeispiele
<p>Der/die Studierende äußert sich zur Bedeutung einer inklusiven Haltung.</p> <p>„Grundlegende Kompetenz für Inklusion ist die Haltung und Überzeugung der Lehrpersonen, Teams, Schulen, dass Prozesse des gemeinsamen Lernens, Lebens, Spielens, Arbeitens gelingen können und jede/jeder seinen eigenen Beitrag dazu leisten bzw. sich in diesem Prozess selbst verwirklichen und entwickeln kann.“ (Ziemen, 2013, S. 125)</p> <p>Es wird die Bedeutung von Systemveränderungen durch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transformation • Innovation <p>betont.</p>	<p>„Eine Lehrerin/ ein Lehrer an einer inklusiv arbeitenden Schule braucht ein hohes Maß an Reflexionsvermögen, Toleranz- und Analysefähigkeit, sowie Geduld und nicht zuletzt die Freude, sich auf ungewohnte Prozesse einzulassen und diese aktiv zu gestalten. [...] Ich habe den Verdacht, dass die Haltung eines Lehrers/ einer Lehrerin stets auf seine/ ihre Schülerinnen und Schüler abfärbt. [...] Als Lehrerin/ Lehrer an einer inklusiv arbeitenden Schule braucht man Toleranz, ein hohes Maß an Reflexionsvermögen und Analysefähigkeit, sowie nicht zuletzt Freude am Umgang mit den unterschiedlichsten Kindern und Erwachsenen.“ (SS11_32)</p> <p>„Die Emotionale Sicherheit der Kinder stellt das Fundament jeglicher Inklusion dar. Nur wenn Schule den Kindern einen Raum bietet, in dem sie sich sicher und in ihrer Einzigartigkeit angenommen fühlen, kann Inklusion funktionieren.“ (WS10/11_07)</p>

Tabelle 27: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 3.1 (Inklusive Haltung)

Dass die Haltung der Lehrpersonen einen zentralen Stellenwert im Zuge der schulischen Realisierung von Inklusiver Bildung wie in den theoretischen Ausführungen postuliert auch hier einnimmt, wird von den PinI-Studierenden mit unterschiedlichen Konnotationen reflektiert:

„Meiner Ansicht [nach] ist die Einstellung zum Thema „Inklusion“ die signifikante Variabel [!] für den Grundstein von Entwicklung und Innovation. Nur wer völlig hinter dieser Idee steht und „Inklusion“ als „Chance“ statt als „Belastung“ sieht, kann auch in seinem Unterricht viel mehr erreichen, da die Grundeinstellung viel positiver ist. Natürlich birgt dieses Modell Chancen wie auch Risiken und oftmals ist es nicht immer möglich[,] die Idee ideal umzusetzen, aber meine Erfahrung hat mir gezeigt, dass Lehrer[,] die Heterogenität als Chance verstehen[,] viel mehr im Unterricht bei Schülern bewirken können als Lehrer[,] die gegen dieses Modell sind.“ (WS10/11_13)

Wie in diesem Anker wird neben der Notwendigkeit einer inklusionsbefürwortenden Haltung aber auch die (erlebte) Ablehnung einer Potenzialorientierung von Teilen der KollegInnen betont, was auch als Herausforderung erlebt wird. Es wird zudem auch die Notwendigkeit unterstrichen, dass Lehrpersonen im Kontext Inklusiver Bildung aufgefordert sind, im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses die Chancen einer Weiterentwicklung der eigenen professionellen LehrerInnenrolle zu nutzen:

„Inklusion verändert die Rolle des Lehrers in der Schule grundlegend und setzt bei ihm die ständige Bereitschaft voraus, sich weiter zu entwickeln.“ (WS10/11_06)

Diese Bereitschaft im Sinne eines diversitätsorientierten, begrüßenden Umgangs mit Vielfalt gepaart mit Innovationsbereitschaft, die auch eine zentrale inhaltliche Ebene im Vorbereitungsseminar ist, wird von den Studierenden, gerade auf der Basis der in PinI erworbenen Erfahrungen, immer wieder betont.

„Vor meiner Praxisphase, nur mit dem bisher erworbenen theoretischen Wissen ausgestattet, habe ich mir den Weg zur Inklusion einfacher vorgestellt. Ich habe gesehen, dass es viel Erfahrung, Teamarbeit aber auch den Mut zum Ausprobieren von unbekanntem Methoden benötigt, um Schritt für Schritt ein kleines Stück weiterzugehen. Rückblickend auf mein Praktikum kann ich die zuvor erwähnten Eigenschaften einer Lehrperson im [!] Inklusiven Setting nur bestätigen. Flexibilität, Offenheit, Ruhe und Spontanität wurden mir bei meinen Aufgaben abverlangt.“ (SS12_62)

Bei diesem Zitat wird auch deutlich, dass diese notwendige Haltung ein komplexes Konstrukt ist, was die Lehrpersonen, laut Aussage der Studierenden, vielfältig fordert. Gleichzeitig ist in dieser genannten Aussage auch deutlich geworden, dass den Studierenden mit der systematischen Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen von PinI ein differenzierter Blick auf die professionellen Anforderungen an Lehrpersonen in inklusiven Settings ermöglicht wird. Die erlebten Hürden bei der Realisierung inklusiv-orientierter Settings geben den Studierenden Anlass ihren eigenen Professionalisierungsprozess bezogen auf die Anforderungen Inklusiver Bildung (vernetzt) zu reflektieren.

2. Fachliche Kompetenz

Definition	Ankerbeispiel
Beispiele: - Grundlagen von Individueller Förderung im Rahmen Inklusiver Bildung - Kenntnisse zu einzelnen Diversitätsfacetten: <ul style="list-style-type: none"> • Gender-Aspekte • Hochbegabung und Hochleistung/ Underachievement • Interkulturelle Bildung • Sonderpädagogischer Förderbedarf • Soziale Ungleichheit - Lern- und Leistungsschwierigkeiten - Lehr- und Lernstile - Lernkompetenzen - Schulentwicklung (...)	„Lehrer, die noch keine Erfahrung mit Inklusion gemacht haben, benötigen Schulungen, um ihren Unterricht neu auszurichten. Zunächst ist es notwendig, das Wissen über Inklusion zu erweitern. Lehrer sollten über verschiedene Förderbedarfe informiert werden und wissen, was sie bedeuten. Nur so können sie gezielter fördern und ihren Unterricht didaktisch anders auslegen.“ (SS11_24) „Lehrer, die bereits im Berufsleben sind, sollten regelmäßig Veranstaltungen zum Thema Inklusion besuchen, auf denen man Erfahrungen austauschen kann.“ (WS11/12_36)

Tabelle 28: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 3.2 (Fachliche Kompetenz)

Neben dem sonderpädagogischen Wissen, das einige Studierende betonen, werden auch andere fachliche Aspekte, die weitere Diversitätsfacetten ansprechen, von den Studierenden genannt, wobei auch Bezüge zur Individuellen Förderung hergestellt werden, wie es im folgenden Zitat mit dem direkten Verweis auf pädagogische Diagnostik erfolgt:

„Allerdings müssen die diagnostischen Kenntnisse noch mehr geschult werden. Schüler brauchen differentielle Beurteilungen, auch im Hinblick [.. auf] Leistungsbehinderungen, Teilleistungsstörungen oder Hochbegabungen etc. Im Bereich der Beurteilung und Diagnostik müssen Regelschullehrer auf jeden Fall noch besser ausgebildet werden, da es nicht möglich ist, dies den Förderschulpädagogen allein zu überlassen. Ein gewisses Hintergrundwissen ist absolut notwendig[,] um jeden Schüler individuell optimal fordern und fördern zu können.“ (WS10/11_13)

Aber diese Bezüge werden auch auf den eigenen Professionalisierungsbereich hergestellt. So führt beispielsweise eine Studentin ihre Überlegungen hinsichtlich weiterer Zusatzausbildung folgendermaßen für sich aus:

„Zudem erwäge ich, nach meinem Studium und dem Referendariat noch eine zusätzliche sonderpädagogische Ausbildung zu machen, um schwerpunktmäßig an Regelschulen arbeiten zu können, an denen auch Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, langfristig gesehen vielleicht sogar mit einem eigens dafür ausgebildeten Therapiehund.“ (WS12/13_104)

Ein weiterer, notwendiger Aspekt, der in den untersuchten Portfolios noch nicht explizit genannt wurde, ist der fachdidaktische Bezug. Dieser, so könnte angenommen und sollte noch in einer anschließenden Forschung kontrastierend beleuchtet werden, wird wahrscheinlich im Rahmen von spezifischen, fachdidaktischen Veranstaltungsformaten, wie PinI-Sport (Pfitzner & Veber, 2016b i.V.; Veber, Pfitzner et al., 2015), deutlicher fokussiert werden. Diese in dem in diese Untersuchung einbezogenen Sample war nicht explizit mit fachdidaktischen Fragen im Vorbereitungseminar konfrontiert; ein Sample zum aktuellen Zeitpunkt würde u.U. deutlicher fachdidaktische Fragen in diesem Kontext beleuchten.

3. Diagnostische Kompetenz

Definition	Ankerbeispiele
<p>Allgemeine Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Bestandsaufnahme der Lernausgangslage • unterschiedliche Verfahren zur Beobachtung von Lernprozessen • Leistungsbeurteilung • Befragung/Testung • Qualitätsanalyse/Qualitätsentwicklung • formative und summative Evaluation <p>Der Studierende äußert sich (positiv) zur speziellen Bedeutung von pädagogischer Diagnostik in Inklusiver Bildung:</p> <p><i>Anforderungen an eine „inklusive“ Diagnostik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Untersuchung von exkludierenden Bedingungen und beeinträchtigenden Erziehungs- und Lernprozessen • Einbeziehung der Person und ihres sozialen Umfeldes • hohe Bedeutung qualitativer Aussagen (quantifizierende Daten haben ergänzenden Charakter) • Entwicklung von Arbeitshypothesen • Ressourcenorientierung (keine Beschreibung von Defiziten, sondern Betonung von Entwicklungsmöglichkeiten) • Diagnostik ist und muss Grundlage der Förderplanung sein • Flexibilität in der Verwendung („Eingangsdiagnostik“, „förderungsbegleitende Diagnostik“, „Auswirkungsdiagnostik am Ende des Förderungsprozesses“) <p>(Rittmeyer, 2012)</p>	<p>„Zudem orientiert sich ein guter ‚inklusive‘ Unterricht am Können und nicht an den Defiziten der Kinder. Zentral ist demnach nicht die Frage, wie gewisse Defizite „weggefördert“ werden können, sondern im Mittelpunkt sollte das Kind selbst mit seinen individuellen Ressourcen und Fähigkeiten stehen: Was kann das Kind schon? Was kann es als nächstes lernen? Welche Unterstützung braucht es gegebenenfalls dabei?“ (WS10/11_12)</p> <p>„Ergänzend zu den oben getätigten Ausführungen finde ich es wichtig, dass ein Lehrer/ eine Lehrerin über die häusliche Situation eines Kindes informiert ist, dass er/ sie wenigstens eine persönliche Information von dem Kind selbst weiß und sich diese merkt, z.B. die Anzahl der Geschwister, ob es ein Haustier hat oder ein Instrument spielt. Man braucht als Lehrer/ Lehrerin Informationen, die über das bloße Schulleben hinausgehen, um eine persönliche Ansprache gegenüber dem Kind zu ermöglichen, ohne dabei allzu sehr die Distanz zu verlieren. Ideal wäre ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz.“ (SS11_32)</p> <p>„So scheint es mir nach wie vor das Wichtigste zu sein, Schülerbegabungen individuell wahrzunehmen und zu beurteilen, zu diagnostizieren und zu differenzieren. So sollte der Lehrer auch bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf v.a. auf die Fähigkeiten schauen, mit dem Ziel, diese auszubauen, und weniger die Defizite wahrnehmen. Während ich vor dem Praktikum eher versucht habe, wahrzunehmen, was die SchülerInnen (noch) nicht können, habe ich gelernt, individuell zu sehen, was bereits gelernt wurde und wie dies genutzt und ausgeweitet werden kann.“ (WS11/12_37)</p>

Tabelle 29: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 3.3 (Diagnostische Kompetenz)

„Jedes Kind muss nach seinen Stärken und Schwächen beurteilt und dann individuell gefördert werden.“ (WS11/12_38)

In diesem Zitat wird deutlich, auch wenn die politisch unkorrekte Betonung von vermeintlichen Schwächen nicht (ganz) im Sinne einer Potenzialorientierung ist, könnte in dem sprachlichen und theoretischen Kontext dieser Studie (vgl. Kap. 2) verstanden werden, dass eine differenzierte Diagnostik (mit einer gemäßigten Dekategorisierung) die Basis für eine Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung (auch für die PinI-Studierenden) ist bzw. als inklusionssensibel betrachtet wird. Dabei sind jedoch differenzierte Diagnostische Kompetenzen notwendig, die sich nicht nur auf sonderpädagogische Aspekte beschränken.

Um diesen Anforderungen einer umfangreichen, differenzierten pädagogischen Diagnostik in schulischer Inklusion gerecht zu werden, zieht z.B. die folgende Studentin exemplarisch die Konsequenz, dass sie in ihrem weiteren Studium möglichst noch zahlreiche Veranstaltungen zur Individuellen Förderung besuchen will:

„Dennoch werde ich die letzten Kurse, die ich besuche, schwerpunktmäßig auslegen auf die Bereiche Diagnose und Förderung, da ich denke, dass dies ganz wichtige und alltägliche Aspekte im Lehrerberuf sind.“ (WS11/12_45)

4. Didaktische Kompetenz

Definition	Ankerbeispiele
<p>Allgemeine Beispiele für diese Kategorie sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisationsformen Individueller Förderung • Vermittlung intelligenten Wissens • Formen/ Strategien Selbstgesteuerten Lernens • Kooperatives Lernen und Lehren • ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung (...) <p>Konkret zeigen sich diese Aspekte folgendermaßen: Der Studierende äußert sich (positiv) zur speziellen Bedeutung von didaktischen Anforderungen in Inklusiver Bildung: „Inklusiver Unterricht bewegt sich in diesem Verständnis im Spannungsfeld der Pole Individualisierung und Gemeinsamkeit einerseits, Offenheit und Strukturierung andererseits. Zentrale Prinzipien sind dabei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Individualisierung der Lernangebote für alle Kinder; • die Unterstützung der Lerngruppe beim Aufbau einer solidarischen Kultur; • die kollegiale Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen, die ihre je eigenen professionellen Perspektiven in den Unterricht einbringen; • die Berücksichtigung der außerschulischen Lebenswelt und • die Orientierung an den Fähigkeiten statt an den Defiziten der Schüler.“ (Lütje-Klose, 2011, S. 15) 	<p>„Gerade weil die Klassen in einer inklusiven Schule extrem unterschiedlich zusammengesetzt sind, ist es wichtig, den Unterricht offener zu gestalten und Maßnahmen innerer Differenzierung zu verwirklichen. Es gilt, jedem Kind die Möglichkeit zu geben, gemäß seinen individuellen Voraussetzungen zu lernen. Lehrkräfte müssen das Lernangebot und die Hilfestellungen so gestalten, dass jedes Kind optimal gefördert wird. Dabei sind Phasen individueller Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Kind besonders wichtig.“ (WS10/11_12)</p> <p>„Nach Möglichkeit sollte der Lehrer auch in der Lage sein[,] sich unterschiedlichster Unterrichtsformen zu bedienen, da gerade in einer bunt gemischten Klasse viele Möglichkeiten bestehen sollten[,] die Stärken der verschiedenen Schüler „herauszukitzeln“.“ (SS11_21)</p> <p>„Um inklusiven Unterricht zu ermöglichen, müssen [.. den] Lehrkräften möglichst viele Materialien zu Verfügung stehen. Da sie auf jede Schülerin, jeden Schüler individuell eingehen müssen, so müssen für alle auch individuelle Lernmöglichkeiten vorhanden sein.“ (WS11/12_36)</p>

Tabelle 30: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 3.4 (Didaktische Kompetenz)

Neben den bereits im Codierleitfaden genannten Ankerbeispielen wird deutlich, dass die Studierenden, wie der nun folgende Student, deutliche Unterschiede zwischen tradiertem Unterricht und inklusiven schulischen Settings sehen, die dann jedoch auch besondere Anforderungen an die dortigen Lehrpersonen stellen:

„Den Unterschied zu herkömmlichen Schulen sehe ich vor allem in der offenen Art des Unterrichts. Dies birgt Vorteile, aber auch Nachteile. Ich erlebte in meiner Zeit an der Schule z.B. weniger Mobbing, als in meinen bisherigen Erfahrungen an Schulen. Die Kinder waren offener im Umgang miteinander als ich es zuvor erlebt

habe und halfen sich oft und bereitwillig gegenseitig. Doch war der Unterricht auch unruhiger und die Lehrer meist etwas gestresster als ich es zuvor erlebt habe. Der Unterricht stellte meiner Meinung nach eine größere Herausforderung da[r], als es der oft frontale Unterricht herkömmlicher Schulen tut.“ (WS11/12_93)

Es muss somit, laut Ansicht der folgenden Studentin, zu einer Rollenveränderung kommen, um in inklusiven Settings schulisch individuell zu fördern:

„Die Rolle des Lehrers ist es, in inklusiven Lerngruppen, die Lernenden individuell und gleichzeitig zu unterrichten und alle in gleicher Weise wertzuschätzen und dabei nicht den Überblick zu verlieren.“ (WS12/13_81)

Es geht demnach um eine komplexe Aufgabe, die Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung. Dies steht in der Wahrnehmung der PInI-TeilnehmerInnen sowohl im Vorbereitungsseminar als auch in der Praxisphase deutlich im Mittelpunkt und spricht die Studierenden in ihrem individuellen Professionalisierungsprozess an, die eine Studierende als die Notwendigkeit, dass „Jedes [!] Kind [...] nach seinen Stärken und Schwächen beurteilt und dann individuell gefördert“ (WS11/12_38) wird, bezeichnet hat. Diese inklusive Förderung wird aber als Herausforderung von den Studierenden wahrgenommen:

„Die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler sowie weitere Facetten des Konzepts Inklusion stellen Lehrerinnen und Lehrer vor komplexe, aber nicht unmögliche Aufgaben, denen sie durch eine gute Ausbildung und durch die Weiterentwicklung mit praktischen Erfahrungen gewachsen sein sollten. Letztendlich kann ich mir gut vorstellen, in meinem späteren Berufsleben an einer Schule zu arbeiten, an der Inklusion durchgeführt wird. Durch die Erkenntnisse aus dem Seminar und der Praxisphase fühle ich mich entsprechend auf diese Aufgabe vorbereitet.“ (SS12_66)

5. Kommunikative Kompetenz

Definition	Ankerbeispiele
<p>Die Arbeit in multiprofessionellen Teams (Sonntag & Veber, 2014) wird hier in den Fokus der Kommunikations- und Kooperationsprozesse gestellt:</p> <p>„Die Begründung für ein multiprofessionelles Team bestehend aus u.a. RegelschullehrerInnen, FörderschullehrerInnen, SozialpädagogInnen, TherapeutInnen, IntegrationsassistentInnen, Studierenden und/oder Ehrenamtlichen lässt sich aus der theoretischen Diskussion um Inklusion ableiten [...]: Die Vielfalt im Klassenzimmer erfährt eine Umdeutung, einen auf Wertschätzung beruhenden Umgang mit Diversität. Dieser Diversität kann ein multiprofessionelles Team vielfältig begegnen, kann vielfältige Zugänge auf die Gestaltung und Begleitung der Lernprozesse ermöglichen. Löser verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „an inklusiven Schulen Kooperationsprozesse mit anderem Fachpersonal und/oder mit Lehrkräften unterschiedlicher Qualifikationen eine Möglichkeit darstellen, auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler professionell einzugehen und eine Überforderung der Regelschullehrkraft zu vermeiden“ [...] Kurz: Die Vielfalt der Lerngruppe bedarf einer Vielfalt im pädagogischen Team.“ (Sonntag & Veber, 2014)</p> <p>Allgemeine Beispiele von Kommunikativen Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfall- und Systemberatung • Gesprächsführung • Teamentwicklung/ Kooperation/ Netzwerkbildung • Moderations- und Medienkompetenz • Coaching/ Intevision/ Lernbegleitung (...) 	<p>„Die Umsetzung des Anspruchs, allen Kindern durch individuelle Förderung gerecht zu werden, stellt meiner Ansicht nach eine pädagogische Herausforderung dar, die nur durch multiprofessionelle Teamarbeit erfolgreich bewältigt werden kann. Hier stellen Teamfähigkeit und die Bereitschaft zur Kooperation wichtige Schlüsselkompetenzen dar.“ (WS10/11_12)</p> <p>„Ein Lehrer allein kann die Anforderungen der Inklusion nur schwer bewältigen; deshalb ist inklusiver Unterricht im Idealfall Teamarbeit.“ (WS10/11_06)</p> <p>„Die Kommunikation innerhalb des Teams ist [...] fundamental[,] um Klassenentwicklungen und Unterricht abstimmen zu können.“ (WS12/13_87)</p>

Tabelle 31: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 3.5 (Kommunikative Kompetenz)

Um mit der Vielfalt im Klassenzimmer umzugehen bedarf es – auch von der Warte der PinI-Studierenden aus – , umgangssprachlich artikuliert, einer Vielfalt im LehrerInnenzimmer, die, wie es in den Ankerbeispielen deutlich wird, sich im Besonderen in der multiprofessionellen Teamarbeit zeigt, wie eine Studierende ausführt: „Eine gemeinsame Grundlage ist notwendig, um Entscheidungen zu treffen, sich inklusiv weiterzuentwickeln“. (WS11/12_48) Die entlastenden Teamstrukturen werden, wie bei der folgenden Studentin, auch als solch entlastender Faktor angesehen:

„Auch die für mich komplett neue Arbeit im Team hat mich sehr begeistert. Dadurch ergab sich eine enorme Erleichterung für den einzelnen Lehrer. Sie verschafft ihm die Möglichkeit vor, nach und sogar während des Unterrichts Rücksprache mit seinen Kollegen zu halten, es findet eine Aufteilung der Aufgaben in Stresssituationen statt und es erschien mir ein viel entspannteres und gesünderes Arbeiten als im normalen Lehreralltag zu sein. Von dieser Situation profitieren unmittelbar die SuS. Ist die Lehrperson gestresst, so sind es gerade Kinder in der Grundschule zumeist unabdingbar auch. Wenn die Lehrperson keinen Stress empfindet, überträgt sich ihre Ruhe auf die Klasse und es entwickelt sich ein angenehmes Lernklima. Darum halte ich die Arbeit in einem Lehrerteam auch für mich persönlich für sehr sinnvoll.“ (SS12_73a)

Dieser hier beschriebene Entlastungsfaktor durch Kommunikation und Kooperation in multiprofessionellen Teamstrukturen wird aber primär dann von den Studierenden aufgezeigt, wenn sie dies auch in ihren Praxisphasensettings aktiv erlebt haben. Studierende, die Kooperationsstrukturen als nicht positiv bzw. unterstützend im Umgang mit Vielfalt erlebt haben, zeigen eher die Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen auf. An dieser Stelle wird auch die Verbindung zu einem Teil der PinI-Evaluation (Kategorie 6.2: Beurteilung der Praktikumsschule) besonders deutlich.

4.3.2.4. *Einstellung zum Inklusionsgedanken*

Nicht nur die Tatsache, dass Inklusive Bildung ihre Ursprünge auch in der nordamerikanischen Bürgerrechtsbewegung hat, was normativ geprägte Diskussionen begünstigt, sondern auch dass bildungspolitische Fragen, wie die Einführung von Gesamtschulen, in Deutschland hoch emotional aufgeladen diskutiert werden (vgl. Kap. 2), haben bei den Studierenden im Verlauf ihrer PinI-Teilnahme dazu geführt, dass sie sich intensiv mit ihren individuellen Bewertungsmustern zur schulischen Inklusion auseinandergesetzt haben. Die vielfältigen Aussagen der Studierenden wurden, wie erwähnt, mit den vier Argumentationsfiguren codiert, die Wocken im Rahmen eines Essays in den Gegenreden zur Inklusion identifiziert (Wocken, 2011, S. 245-254). Es wurde jeweils zwischen einer Zustimmung oder einer Ablehnung im Prä-Post-Vergleich unterschieden.

1. Argumentationsfigur „Homodoxie“

	Definition	Ankerbeispiele
Eher zustimmend	Überzeugung, dass Homogenität grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen ist, wird geteilt; Überzeugung, dass die SchülerInnen einer Lerngruppe in ihren Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -bedürfnissen möglichst gleich sein sollten, um optimale schulische Lernprozesse zu gewährleisten, wird geteilt.	„Die wohl größte Frage stellt sich mir, wie eine Lehrperson in einer stark heterogenen Schulklasse allen Schülern auf ihrem individuellen Lernstand gerecht werden kann. Wie sind schwache Schüler zu fördern, ohne das starke Schüler gebremst werden? Hier denke ich, dass es auch schon in Grundschulen hohe Lernstands-Differenzen geben kann und ich bin der Meinung, dass zwangsläufig im Unterricht Schüler zu kurz kommen müssen, da man einer so vielfältigen Klasse nicht völlig gerecht werden kann.“ (WS10/11_11)
Eher ablehnend	Der oben beschriebenen Überzeugung wird widersprochen.	„Scheinbar homogene Klassen zu bilden führt zu keiner Differenzierung und als letzte Konsequenz resultiert daraus oft Schulversagen.“ (WS10/11_07)

Tabelle 32: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 4.1 (Argumentationsfigur ‚Homodoxie‘)

Das Ziel von Pinl, dass die Studierenden sich intensiv mit den tradierten, auf Homogenität ausgerichteten Argumentationsmustern auseinandersetzen, um so einen Gewinn für ihren individuellen Professionalisierungsprozess zu erreichen, scheint in vielen Fällen erreicht worden zu sein, wie das folgende Zitat beispielhaft verdeutlicht:

„Bevor ich das Seminar besucht und mein Praktikum absolviert habe, hat es mich relativ wenig interessiert, wie Schüler auf die verschiedenen Schulformen aufgeteilt werden. Ich konnte mir auch gar nicht vorstellen, dass körperlich Eingeschränkte in einer Gemeinschaft mit „normalen“ Kindern lernen können. Durch das Seminar, aber besonders durch das Praktikum, hat sich dieses Verständnis nach und nach bei mir verändert.“ (WS11/12_36)

Dabei werden aber auch, was das Ankerbeispiel zeigt, Bestätigungen der „homodoxen“ Selektionsmechanismen durch die Studierenden bestätigt und teilweise befürwortet, worauf auch die quantitative Auswertung hingedeutet hat. Dies ist, um an dieser Stelle daran zu erinnern, auch aufgrund der transgenerationalen Weitergabe von auf Selektion ausgerichteten Bewertungsmustern nicht verwunderlich. Jedoch ist ein klarer Trend zu sehen, dass die Studierenden sich kritisch mit den aussondernden Tendenzen und den dazugehörigen Argumentationsmustern intensiv beschäftigen.

„Ich denke, dass gerade diese frühe Konfrontation mit Unterschiedlichkeit für die ganze Gesellschaft einen Mehrwert bringen kann. Heterogenität wird zur Normalität, es wird Toleranz, Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber Andersartigkeit beigebracht. Dies sind Eigenschaften, die nicht erreicht werden können, wenn Kinder voneinander nach ihren Leistungen separiert werden und so anstatt miteinander nebeneinander her leben. Dies ist meines Erachtens die Ursache für einige ungeklärte gesellschaftliche Konflikte.“ (WS10/11_09)

Wie bei diesem Anker deutlich wird, werden auch Verbindungen von gesamtgesellschaftlichen und affinen schulischen Selektionspraktiken reflektiert. Teilweise sogar nach der Beobachtung von Schwierigkeiten im Umgang mit Heterogenität in den Praktikumschulen resümieren die Studierenden, dass eine Ausweitung der Teilhabe zu mehr Vielfalt und somit zu einer Vergrößerung der Entwicklungsmöglichkeiten der SchülerInnen führen kann:

„Eine bessere Durchmischung der Klasse und breiter gefächerte Heterogenität hätte unter Umständen höhere Kompetenzzuwächse bei den Schülerinnen und Schülern erzielen können.“ (WS12/13_81c)

2. Argumentationsfigur „Sowohl – als auch“

Definition		Ankerbeispiele
Eher zustimmend	Erfordernis eines inklusiven Bildungssystems wird toleriert, dabei aber Erhaltung des bestehenden Sonderschulsystems in seiner Differenziertheit für notwendig erachtet. Quantitativer Rückgang der Sonderschülerzahlen wird hingenommen, qualitative Minderung der Sonderschul-typen wird abgelehnt	„Es gibt außerdem an den Schnittstellen Probleme, wenn es in den Definition[en] von Inklusion heißt: "Es soll eine Schule für alle geben." Denn nicht jedes Kind kann in einer Regelschule aufgenommen werden. Es gibt Kinder, die haben schwerwiegende geistige Behinderungen und bekommen sehr wenig von ihrer Umwelt mit. Wie kann man diese Schüler in einer Regelschule integrieren? Sie benötigen Einzelbetreuung, die nicht vorhanden ist. Auch bei Wachkomapatienten wird es solche großen Probleme geben, da die Regelschule[n] auf Kinder mit solch großen kognitiven, physischen und psychischen Schwierigkeiten nicht eingestellt sind.“ (WS11/12_38) „Um zu einem Gesamtfazit zu kommen, halte ich inklusive Schulen als eine gute Alternative zu Förderschulen, die jedoch nicht abgeschafft werden sollten.“ (WS11/12_34)
Eher ablehnend	Der oben beschriebenen „Sowohl – als auch“-Argumentation wird widersprochen.	„Während meiner gesamten Praktikumszeit habe ich keine offensichtlichen Grenzen von Inklusion bemerken können.“ (SS12_74)

Tabelle 33: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 4.2 (Argumentationsfigur ‚Sowohl – als auch‘)

Die Studierenden sind mit zahlreichen, auch systemisch begründeten, Schwierigkeiten bei der Umsetzung von schulischer Inklusion in ihren Praxisphasen konfrontiert, so dass eine „Sowohl-als auch“-Argumentation (zunächst) sinnvoll und wahrscheinlich erscheint, was in den beiden Ankerbeispielen zur Zustimmung zu dieser Argumentationsfigur (Tab. 33) deutlich wird. Die Studierenden erleben jedoch auch (teilweise) starke Kontraste, wie im folgenden Zitat Gymnasium – Förderschule, die die individuellen Bewertungsmuster deutlich beeinflussen:

„Ich habe während meines Praktikums die Chance bekommen, einen Tag lang eine Sonderpädagogin, die am [.. Gymnasium] teilzeitbeschäftigt ist, in ihre eigentliche Schule [...] besagte zu begleiten. Die [.. Stammschule] ist eine Förderschule mit den Schwerpunkten Lernen sowie soziale und emotionale Entwicklung im Norden Münsters. Obwohl ich nur einen Tag an der Schule hospitieren durfte, war das für mich doch ein relativ einschneidendes Erlebnis. Da ich mich bislang nicht genauer auf wissenschaftlicher Ebene mit dieser Thematik beschäftigt habe, kann ich nur meine Eindrücke beschreiben und das wiedergeben, was ich in Gesprächen mit den dort tätigen Sonderpädagogen erfahren habe. So festigte dieser Besuch meine Vorstellung, dass eine solche Förderschule leider nicht in der Lage ist, die Situation der Kinder zu verbessern, sondern im Gegenteil, dass sie in vielen Fällen nur eine Station in einer Art „Teufelskreislauf“ ist, aus dem es besonders schwierig ist auszubrechen.“ (SS12_79)

Obwohl in der Konstruktion der integrativen Lerngruppe im gymnasialen Kontext (z.B. Selektion von SchülerInnen ohne Gymnasialempfehlung bei gleichzeitiger Aufnahme von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf), den die Studentin in ihrer Praktikumschule erlebt hat, deutliche antinome Strukturen sichtbar und erlebbar sind, die Förderschule Entlastung von vermeintlichen „ProblemschülerInnen“ ermöglichen kann, werden die Chancen von Inklusiver Bildung zumeist, wie die quantitative Auswertung bereits angedeutet hat, wahrgenommen. Dies verdeutlicht auch das Zitat der folgenden Studentin:

„Inklusion bietet also auch für das Gymnasium Chancen zur Verbesserung des Schulalltags.“ (WS12/13_106)

Inklusive Bildung im schulischen Kontext wird von der Pini-TeilnehmerIn zumeist als qualitätssteigernder Gewinn für die Unterrichtsentwicklung in Regelschulen betrachtet. Der proaktive Umgang mit Vielfalt könnte somit allen SchülerInnen dieses Settings zugute kommen. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass Abwägungen im Sinne eines „Sowohl – als auch“ nicht mehr bedacht werden. Dies könnte ggf. auch im Sinne der prozessualen Bewertung von Inklusiver Bildung als Zwischenschritt verstanden werden.

3. Argumentationsfigur „Elternwille“

		Definition	Ankerbeispiele
Eher zustimmend	Es wird argumentiert, dass Sonderschulen bestehen bleiben sollen, weil es Eltern gibt, die sich diese Schulform für ihr Kind wünschen.	„Natürlich frage ich mich auch, in wieweit wohlhabende und „Elite-Schüler“ dazu bereit sind[,] gemeinsam unterrichtet zu werden? Meiner Meinung nach steckt in vielen Köpfen einfach der Leistungsgedanke und ich könnte mir vorstellen, dass viele Eltern Sorge um den Schulerfolg ihrer Kinder bei einer gemeinsamen Beschulung haben. Könnte hier die Zwei[-]Klassengesellschaft noch weiter auseinanderdriften, indem „Elite-Schulen“ entstehen und privatisiert werden?“ (WS11/12_40)	„Zum anderen muss das Lehrpersonal besser ausgebildet werden[,] um mit dieser extremen Heterogenität umgehen zu können und das auch zu wollen. Es kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass alle SchülerInnen damit gut umgehen können, denn Vorurteile werden immer bestehen, und es wird sicherlich auch Eltern geben, die diese Idee nicht unterstützen, und Angst haben, dass ihr Kind nicht gut genug gefördert wird.“ (WS12/13_81e)
Eher ablehnend	Der oben beschriebenen Argumentation wird widersprochen	Hier wurde aufgrund fehlender Nennungen kein passender Anker gefunden.	

Tabelle 34: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 4.3 (Argumentationsfigur ‚Elternwille‘)

Wie die geringe Anzahl der Codings zu dieser Subkategorie bereits angedeutet hat, beschäftigen sich die Studierenden mit dem Elternwillen explizit nicht sehr intensiv. Wenn sie sich jedoch mit dem Themenbereich auseinandersetzen, erleben sie oft, wie das folgende Coding verdeutlicht, die Tragweite des Elternwillens bzw. die dem Elternwillen zugesprochene Tragweite:

„Eine Situation[,] die mir bewusst macht, dass die Grenze von Inklusion leider sehr schnell erreicht ist, ist folgende: Eine Erzieherin der Ringelblumen erzählte mir, als wir mit der gesamten Gruppe durch den Stadtteil liefen, dass ihre im Viertel wohnende Freundin ihre Tochter, die eingeschult wird nächstes Jahr, nicht zur Gemeinschaftsgrundschule schicken möchte, weil sie sich nicht vorstellen kann, dass ihr Kind in einer heterogenen Lerngruppe optimal gefördert werden kann. Diese Aussage hat mich sehr bestürzt. Wie schwierig muss es sein, die gesamte Gesellschaft von der Notwendigkeit und Sinnigkeit des Inklusionsgedankens zu überzeugen, wenn selbst Eltern daran zweifeln, die in ihrem direkten Umfeld von inklusiv arbeitenden Pädagogen leben? Und ohne die Überzeugung aller Beteiligten, dass Inklusion richtig und wichtig ist, ist eine praktische Umsetzung meiner Ansicht nach nicht möglich.“ (WS12/13_83)

Auch wenn, wie bei Wocken (2011, S. 39-51), darüber diskutiert wird, welche Tragweite der Elternwille haben sollte, wird (für die Studierenden) an dieser Argumentationsfigur die stark aufgeladene Debatte deutlich:

„Auf einer Podiumsdiskussion, an der auch der Direktor [... dieser Schule] beteiligt war, wurde von einem vor[.. Stolz] beinahe platzenden Vater zweier Kinder, die das Gymnasium besuchen, gesagt, man müsse unterschiedliche Menschen auch unterschiedlich behandeln. Deshalb wären Gesamtschulen eine Zumutung für „Behinderte“ und für „Nichtbehinderte“. Wenn die Schulen von solchen Leuten geleitet werden, ist es wirklich eine Zumutung. Und das[.. Schlimme] ist, dass solche Leute Politik machen und dass einem, wenn man solche Aussagen zurecht als braun bezeichnet, nachgesagt wird, man sei polemisch.“ (SS12_60)

Diese Debatte rund um Inklusive Bildung (gerade in der Sekundarstufe I & II) ist, wie das Zitat beispielhaft zeigt, oftmals von beiden bzw. allen Seiten sehr normativ, aggressiv aufgeladen, was die Studierenden deutlich auf vielfältigen Ebenen erleben. Dies wird (bzw. kann) auch Auswirkungen auf die Bewertungsmuster der Studierenden haben.

4. Argumentationsfigur „Kindeswohl“

	Definition	Ankerbeispiele
Eher zu- stim- mend	Meinung, dass einige be- hinderte Kinder für nicht behinderte Kinder „unzu- mutbar“ sind, wird vertre- ten. Überzeugung, dass behin- derte Kinder nichtbehin- derte Kinder behindern, wird geteilt. Überzeugung, dass Unter- richt an einer Sonderschule dem Wohle des behinder- ten Kindes dient, wird ge- teilt.	„Skeptisch stehe ich außerdem dem Aspekt gegenüber, dass leistungs- starke Schülerinnen und Schüler in einem inklusiven Unterricht ent- sprechend ihrer Stärken gefördert werden. Kann das in der Realität wirklich umgesetzt werden? Ebenfalls bin ich nicht davon überzeugt, dass sich beispielsweise ein taubstimmtes Kind erfolgreich in die Klassengemeinschaft integrieren kann, ohne ein Außenseiter zu bleiben. Denn wie sollen sich die Kinder untereinander verständigen?“ (WS11/12_34)
Eher ab- leh- nend	Der oben beschriebenen Überzeugung wird wider- sprochen.	„Ich bin der Meinung, dass Inklusion eine Bereicherung in der Schule ist, es wird dadurch mit Vorurteilen ausgeräumt[,] und auch die leis- tungsstarken Schüler profitieren dadurch.“ (WS12/13_80) „Als äußerst positiv an inklusiven Schulen empfinde ich den besonde- ren Gewinn für jeden Einzelnen. Alle Schüler, ob mit oder ohne Behin- derung, können, wenn die Rahmenbedingungen erfüllt sind, von die- sem Schulsystem profitieren. Sie lernen, dass das „anders sein“ ganz normal ist, entwickeln keine Scheu vor anderen Menschen und lernen Rücksicht zu nehmen auf andere. Die Lernmotivation steigt bei allen Schülern, weil es immer wieder etwas Neues zu entdecken gibt. Auch kann das Selbstwertgefühl gefördert werden, da nun jede Schülerin, je- der Schüler ein Experte auf einem bestimmten Gebiet ist. Man kann anderen zeigen, wie es sich in seiner eigenen Lebenslage leben lässt. So werden auch die anderen SchülerInnen für die Schwierigkeiten eines Einzelnen sensibilisiert. Zusammenfassend für die positiven Punkte lässt sich festhalten, dass in einer funktionierenden inklusiven Schule die Gemeinschaft aller gestärkt wird, eine Akzeptanz für das „anders sein“ entwickelt wird, womit alle zu Gewinnern des Systems werden.“ (WS11/12_36)

Tabelle 35: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 4.4 (Argumentationsfigur ‚Kindeswohl‘)

Neben der kognitiven Leistungsentwicklung ist für viele PinI-TeilnehmerInnen die emotionale-soziale Situation der bzw. aller SchülerInnen erwähnenswert, die jedoch zumeist nicht als wechselseitig verbunden wahrgenommen wird. Sie beobachten oft sehr intensiv den Umgang zwischen den SchülerInnen. Dabei werden, teilweise auch aufgrund der Erlebnisse im Praktikum, gelungene, proaktive Umsetzungsformen beschrieben, die dem Kindeswohl, laut Aussage des folgenden Studierenden, zugute kommen.

„Am eindrucksvollsten war für mich jedoch die Tatsache, dass die Schüler/Innen der Inklusionsklasse in ihrem sozialen Umgang miteinander keinerlei Vorurteile erkennen lassen. Auch die Schüler/Innen mit Förderbedarf sind vollkommen akzeptiert, haben Freunde und nehmen am Klassenleben teil. Insgesamt war das Klima eher von großer Hilfsbereitschaft und Verständnis für den Einzelnen geprägt. Probleme wurden im wöchentlichen Klassenrat behandelt[,] und allen Schülern waren Regeln und Strukturen klar. Dies ist für mich ein Anzeichen dafür, dass die Inklusion in der Klasse, zumindest in diesem gemeinschaftlichen Bereich zwischen den Schülern, gelungen ist.“ (WS11/12_49)

Dabei beobachten die Studierenden nicht nur die Entwicklung z.B. der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Sie verdeutlichen teilweise auch, dass nach ihrer Einschätzung für alle Kinder und Jugendlichen bzw. deren Kindeswohl ein Vorteil mit der schulischen Inklusion verbunden sei.

„Auch auf die Regelschüler hat die Inklusion meiner Meinung nach einen positiven Einfluss, da sie Vielfalt in der Gesellschaft, Akzeptanz und Respekt kennenlernen. Sie erkennen, wie verschieden Menschen sind, dass alle unterschiedliche Talente [...] bzw. Fähigkeiten haben und wie man gemeinsam davon profitieren kann. Sie lernen nicht nur diese Vielfalt zu akzeptieren und zu respektieren, sondern sogar sie wertzuschätzen.“ (SS12_79)

Allgemein kann bezugnehmend auf die bei dieser Subkategorie angeführten Codings aber auch allgemein vorab resümierend festgehalten werden, dass sowohl die (vermeintlich) progressiven, inklusionsbejahenden als auch die skeptischen, inklusionskritischen Aussagen zumeist einen hohen Reflexionsgrad aufweisen, der sich auf Anteilen sowohl des Vorbereitungsseminars und als auch der Praxisphase aufbaut. Da wie im dritten Kapitel, in dem Pinl dargestellt wird, ausgeführt wurde, dass ein zentrales Ziel von Pinl ist, die intensive Reflexion über Inklusive Bildung anzuregen, lassen diese Codings den vorsichtigen Schluss zu, dass das Erreichen dieses Ziels dadurch begünstigt werden könnte.

4.3.2.5. *Persönlichkeit und Inklusion*

Diese Kategorie wurde zwar ebenso wie die anderen im Rahmen der ‚SPSS-Methode‘ entwickelt, jedoch sind auf diesen Bereich, was die quantitative Auswertung bereits andeutend aufgezeigt hat, nur sehr wenige Studierende eingegangen. Nichtsdestotrotz werden im Folgenden aufbauend auf zentralen Codings die geschilderten Erfahrungen mit Inklusiver Bildung außerhalb von Pinl skizziert.

Definition	Ankerbeispiele
Persönliche Erfahrungen und Begegnungen mit Inklusion außerhalb des Praktikums werden reflektiert.	<p>„Die Schule ist ein neutraler Ort[,] und das sollte auch in allen Instanzen so sein. Ich selbst bekam nach der Grundschule eine Empfehlung für eine Hauptschule[,] obwohl meine Leistungen im guten Mittelmaß waren. Schnell bemerkte man auf der Hauptschule, dass ich unterfordert war[,] und wechselte zur Realschule und absolvierte daraufhin mit Bravour mein Abitur. Die Hauptschuleempfehlung bekam ich im Endeffekt nur[,] weil ich einen Migrationshintergrund habe. Dies sollte es an einem neutralen Ort nicht geben.“ (WS12/13_80)</p> <p>„Die Arbeit mit Kindern, die ein Handicap besitzen, mag ich sehr gerne und liegt mir, da ich selbst an einer Stoffwechselstörung leide und Mentorin sowie Ansprechpartner bei einer Selbsthilfegruppe bin.“ (WS11/12_38)</p> <p>„Durch das Seminar, aber besonders durch das Praktikum, hat sich dieses Verständnis nach und nach bei mir verändert. Ich bin seitdem mit vielen Menschen ins Gespräch über Inklusion, deren Vorstellungen und Ziele, gekommen und konnte jedes Mal einen festen Standpunkt pro Inklusion vertreten. Zwar musste ich auch Schwächen eingestehen, wie beispielsweise die enormen Kosten, aber konnte mich auch immer auf die vielen Vorteile stützen.“ (WS11/12_36)</p>

Tabelle 36: Auszug aus Codierleitfaden zur Kategorie 5 (Persönlichkeit und Inklusion)

Einige Studierende berichten davon, dass die Erfahrungen in und durch Pinl ihre weiteren Planungen verändert haben, so dass sie sich beispielsweise vorstellen können, später anderswo als bisher geplant beruflich tätig zu werden, wie eine Studentin nach ihrem Praktikum in einer Sek.I-Schule berichtet:

„Bisher war mein Berufswunsch das Lehramt an einem Gymnasium gewesen. Inzwischen kann ich es mir sogar besser vorstellen, an einer inklusiven Gesamtschule zu arbeiten. Denn die Schulform der Gesamtschule ist meine[s] Erachtens die einzige weiterführende Schulform, an der sich Inklusion konsequent durchsetzen lässt.“ (SS11_33)

Jedoch wird auch teilweise ein Bezug zum außerschulischen Bereich hergestellt, wie das folgende Coding aufzeigt:

„Das Thema hat mich so gepackt, dass ich meine Masterarbeit zu diesem Gebiet verfassen [.. werde]. Ich möchte genauer analysieren, wie Inklusion innerhalb von Kirchengemeinden gelebt werden kann.“ (WS11/12_39)

Jedoch muss an dieser Stelle erneut relativierend erwähnt werden, dass nur insgesamt 54 Codings in der gesamten Kategorie zugeordnet wurden bzw. werden konnten, was aus quantitativer Sicht die Bedeutung der gesamten Kategorie für die Studierenden deutlich kleiner erscheinen lässt. Dieser quantitative Aspekt entspricht auch dem qualitativen Umfang; die Studierenden gehen auf diese Facette, möglicherweise weil sie im PinI-Portfolio nicht direkt darauf hingewiesen werden, kaum ein.

4.3.2.6. Konkrete Fragen zu PinI

Die sechste Kategorie bildet eine Ausnahme in dem Kategoriensystem, welches dieser Studie zugrunde gelegt wurde. Die Ausrichtung hier ist klar evaluativ und direkt, d.h. es wurde direkt nach den Veränderungen in und durch sowie die Beurteilung der Studierenden von PinI gefragt. Bereits in der quantitativen Auswertung wurde deutlich, dass in diesem Bereich deutliche Veränderungen stattgefunden haben. Diese sind jedoch als Teil eines Prozesses einzuordnen, in welchem PinI einen Baustein (für die Studierenden) darstellt, wie etwa die folgende Aussage verdeutlicht:

„Mein Inklusionsverständnis hat sich durch das Praktikum eindeutig erweitert, wobei ich sagen muss, dass mir viele Dinge noch unklar sind.“ (WS11/12_56)

Die Aussagen der Studierenden wurden, wie bereits oben erläutert, drei Subkategorien zugeordnet:

1. Beurteilung des PinI-Seminars

Definition		Ankerbeispiele
Eher positiv	Es werden Aussagen zum PinI-Seminar getätigt, beispielsweise zum Lernzuwachs oder zur durch das Seminar angeregten persönlichen Reflexion zum Thema Inklusion. Die Betreuung des Praktikanten durch die Universität (während des Praktikums) wird beurteilt.	„Während des Seminars habe ich viel über Inklusion nachgedacht. Für mich war es vor allem hilfreich, den Unterschied von Integration und Inklusion zu verstehen. Langsam habe ich Inklusion mehr und mehr begriffen.“ (SS12_60) „Ich finde[,] das Seminar hat mich gut vorbereitet[,] und fand, dass es auch mit meinen Vorstellungen von inklusiven Unterricht kongruent ist.“ (WS12/13_80)
Eher negativ		„Um selbstständig eine inklusive Unterrichtsstunde oder eine Unterrichtseinheit zu gestalten, sollte den Studentinnen im Vorbereitungsseminar eine Anzahl an Methoden/ Inhalten vorgestellt werden. Gerade Studentinnen, die ein Praktikum außerhalb ihrer Schulform machen, sollten im Seminar Inhalte, Methoden und Materialien vorgestellt bekommen. Dies erlaubt ihnen eine souveränere und konkretere Herangehensweise. Projektideen können so im Vorfeld schon handfester entwickelt werden.“ (WS10/11_04)

Tabelle 37: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 6.1 (Beurteilung des PinI-Seminars)

Für die Studierenden ist das Vorbereitungsseminar meist die erste systematische Heranführung an das Themenfeld der Inklusiven Bildung. Bis zum Wintersemester 2013-14 haben zwar Lehrende der WWU Münster das Thema Inklusion teilweise im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen gestreift; eine systematische Einführung ist, bis auf wenige Ausnahmen, bisher nur in den Veranstaltungen des Autors erfolgt, die er teilweise auch in Kooperation mit anderen DozentInnen wie Michael Pfitzner durchgeführt hat. Dieses Themenfeld, das konträr zu dem Gros der Erfahrungen der Studierenden während ihrer eigenen Schulzeit steht und in der Regelschullehramtsausbildung in Münster allgemein bislang noch kein integraler Bestandteil ist, erfordert eine intensive Betreuung der Studierenden im Theorie-Praxis-Transfer bereits im Seminar, um die Entstehung von kognitiven Dissonanzen (Veber, 2010b, S. 186) zwischen

inklusivem Anspruch der Theorie im Seminar und den bisherigen Erfahrungen zu vermeiden. Dies scheint (zumindest bei der folgenden Studentin) im Rahmen von PinI bislang gut gelungen zu sein:

„Die Teilnahme am Projekt hat sehr großen Wert für mich. Denn besonders durch das Seminar habe ich eine Menge über das Thema Inklusion erfahren. Im Studienverlauf hätte ich mir diese Informationen alle selbst aneignen müssen, da die Ausbildung Inklusion als Bestandteil noch nicht vorsieht. Ich war sehr angetan von der Betreuung, die über das Seminar hinaus lief, war deshalb ein wenig von der Schule enttäuscht, in der ich untergekommen bin. Die Lehrer wussten leider nicht, dass ich kommen würde.“ (WS11/12_38)

Wichtig ist, dass die theoretischen Inhalte nicht im Gegensatz bzw. in Konkurrenz zur schulischen Praxis stehen, da dies wiederum negative Auswirkungen auf den Professionalisierungsprozess haben könnte (vgl. Kap. 2). Angesichts der Tatsache, dass sich auch die PinI-Kooperationsschulen auf dem Weg der Inklusion befinden, ist eine Passung nicht statisch zu gestalten. Trotz auch mancher vereinzelter negativer Rückmeldungen und Entwicklungen sind die Bewertungen, wie es schon die quantitative Auswertung sehr deutlich aufzeigen konnte, in den allermeisten Fällen sehr positiv. Möglicherweise einschränkend müssen hier jedoch auch Aspekte der sozialen Erwünschtheit mit berücksichtigt werden, was jedoch bei einer detaillierten Betrachtung der Codings dieser Subkategorie an Bedeutung verliert. Doch muss gerade hier bedacht werden, dass es sich bei dem betrachteten Setting um eine anfallende Stichprobe handelt; die Studierenden haben sich bewusst für die Teilnahme an PinI entschieden und werden dementsprechend auch die Teilnahme bewerten.

2. Beurteilung der Praktikumsschule

Definition		Ankerbeispiele
Eher positiv	Die an der Praktikumsschule angebotenen Bedingungen und die Betreuung des Praktikant/der Praktikantin durch die Praktikumsschule werden beurteilt.	„Ich selbst bin sehr zufrieden mit meinem Praktikum an [... dieser Hauptschule]. Ich habe dort sehr viel gelernt und ich würde dort auch gerne noch weiter Praktika durchführen.“ (WS12/13_80)
Eher negativ		„Ich bin jedoch der Meinung, dass ich durchaus erwarten kann, dass mir in einem Praktikum verschiedene Dinge beigebracht und meine Fragen beantwortet werden[,] und dieses war bei dem Praktikum an [... dieser Grundschule] nicht der Fall. Ich habe leider für mich nichts aus diesem Praktikum mitnehmen oder lernen können, was ich sehr schade finde. Leider hat dieses Praktikum eine sehr hohe Frustration bei mir ausgelöst[,] und ich musste beim Erstellen dieses Portfolios feststellen, dass mich das Verhalten mir gegenüber immer noch wütend macht und sehr enttäuscht. Ich habe seit dem ersten Tag versucht mich einzubringen und habe Interesse und Neugier gezeigt, was leider komplett ignoriert wurde. Schon nach der ersten Woche war ich soweit, dass ich ernsthaft darüber nachgedacht habe, dieses Praktikum abzubrechen[,] und dieser Gedanke nahm von Woche zu Woche enorm zu.“ (WS10/11_08)

Tabelle 38: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 6.2 (Beurteilung der Praktikumsschule)

Neben den wahrgenommenen Diskrepanzen zwischen (inklusive) Theorie und (integrativer) Praxis, wie es einige Studierende formuliert haben, ist die Kommunikation zwischen der PinI-Teilnehmerin bzw. dem PinI-Teilnehmer und ihren MentorInnen ein entscheidender Punkt, der die Studierenden zu einer positiven oder negativen Beurteilung der (Arbeit in der) Praktikumsschule bewegt, wie das folgende Zitat beispielhaft zeigt.

„Leider ist es mir aufgrund der wenigen Informationen und der fehlenden Bereitschaft zur Kommunikation nicht möglich, eine gute Reflexion über den inklusiven Bereich abzuhandeln.“ (WS10/11_08)

Und gerade, wie bereits bei der kommunikativen Kompetenz aufgezeigt, die als tragend wahrgenommene Kommunikation zum Abbau von Bedenken und teilweise auch von Ängsten gegenüber neuen

Situationen wie Inklusiver Bildung kann aber auch allgemein neue schulische Rahmenbedingungen wie eine neue Schulform unterstützen.

„Vor Beginn meines Praktikums war ich etwas verunsichert, denn bisher hatte ich noch nie unterrichtet[,] und vorherige Praktika habe ich an einer Grundschule im außerschulischen Bereich absolviert. Nun sollte ich meine erste[n] Erfahrungen an einer Hauptschule sammeln. Doch in einem ersten Vorstellungsgespräch an der Schule konnten mir diese Ängste genommen werden. Ich lernte das Team der Klassen- und Förderlehrer kennen. Sie waren sehr freundlich und sind mir offen gegenüber getreten. Schon nach kurzer Zeit wurde mir das „Du“ angeboten. Ich war sehr erleichtert und hatte das Gefühl, dass sie mir auf Augenhöhe gegenüber treten, obwohl ich „nur“ Praktikantin sein würde. Nach dem Gespräch wusste ich, dass, wenn es im Praktikum zu Problemen,[!] z.B. im Umgang mit den Schülern kommen sollte, ich Ansprechpartner habe, die mir gerne und engagiert weiterhelfen. Dieser gute erste Eindruck bestätigte sich auch während meines Praktikums. Das ganze Kollegium machte einen offenen, interessierten und hilfsbereiten Eindruck auf mich.“ (WS10/11_18)

Dies ist sicherlich ein allgemeiner Aspekt, der sich in anderen, nicht auf Inklusion ausgerichteten Praxisphasenformaten auch finden wird. Zentral scheint gerade beim Blick auf die beschriebenen Diskrepanzen zwischen einerseits erwarteter, theoretisch fundierter und andererseits realer Praxis die noch weiter auszubauende Begleitung der Studierenden zu sein, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

„Mein Praktikum ist leider meinen vorherigen Erwartungen in Bezug auf Inklusion kaum gerecht geworden. Die Mitarbeiter [... dieser] Grundschule bezeichnen ihre eigene Schule nicht als inklusive[,] sondern viel mehr als integrative Schule.“ (WS11/12_42)

Mit diesem Anker wird deutlich, dass die Studierenden noch intensiver begleitet werden sollten, um die inklusive Unterrichtsentwicklung auch als Prozess wahrzunehmen, der als solcher viele Zwischenschritte erfordert, die nicht einer strikten Einteilung zwischen Integration und Inklusion genügen können. So könnte beispielsweise auch das folgende Zitat eingeordnet werden: „Ich dachte, dass gerade das gemeinsame Lernen das Besondere am Inklusionskonzept ist. Jeder lernt soviel er kann und will, aber alle lernen zusammen. 4 [!] Schüler, die ständig in einem Nebenraum verschwinden – das ist doch nicht mal Integration.“ (SS11_28). Jedoch sind differenzierte, fundierte Betrachtungen gerade im Kontext Inklusiver Bildung insgesamt sinnvoll, damit die Studierenden sich für die komplexe Aufgabe der Gestaltung von inklusiven schulischen Settings schrittweise professionalisieren können.

„Mein Inklusionsverständnis hat sich nicht wesentlich geändert. Die Praxisphase gab mir jedoch Anreize[,] bestimmte Situation differenziert zu [.. betrachten] und mir ein Urteil über bestimmte Vorgehensweisen zu bilden. Da ich bisher noch keine intensiveren Erfahrungen im inklusiven Bereich sammeln konnte, war die Praxisphase für mich besonders sinnvoll, um bestimmte Situationen, die die Inklusion betreffen, zu beurteilen.“ (WS12/13_86)

Es werden jedoch auch Aussagen zu deutlich stärker wahrgenommenen Veränderungen in der Beurteilung von schulischer Inklusion getroffen, wie im folgenden Coding deutlich wird:

„Das Praktikum an der [...] Schule hat mir eindrucksvoll gezeigt, dass Inklusion mehr ist als die reine Integration von Schülern mit Förderbedarf in eine normale Schulklasse. Letzten Endes gibt es für eine Schulklasse keine Norm, da jeder Schüler und jede Schülerin eigene Stärken und Schwächen aufweist. Individuelle Förderung muss jedem Schüler nach seinen eigenen Fähigkeiten zu Teil werden. Es reicht nicht[,] sich auf die besonders guten oder die besonders schlechten Schüler zu konzentrieren. Gerade die Schüler im Mittelfeld, die Schüler die mal sehr motiviert und im nächsten Moment unheimlich unmotiviert und lustlos sind, machen einem Lehrer das Leben oft schwer.“ (WS11/12_55)

3. Resümee über das Praktikum insgesamt

Definition		Ankerbeispiele
Eher positiv	Der Gesamtlernzuwachs wird beurteilt. Es werden Aussagen zur Organisation des Praktikums und zum Theorie-Praxis-Bezug getroffen.	„Abschließend kann ich festhalten, dass ich durch die Praxisphase sehr viel Neues über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion erfahren habe. Nach der Seminarzeit kam der Wechsel in die Schule genau zum rechten Zeitpunkt, um die bis dato theoretische und abstrakte Vorstellung von Inklusion einem Praxistest zu unterziehen.“ (WS10/11_06)
Eher negativ	Es werden Aussagen zu einem weiteren Praktikum in Inklusion oder einer späteren Tätigkeit in Inklusion gemacht.	Werden „die Klasse und ihr Unterricht nur punktuell kennengelernt (z.B. semesterbegleitend nur an einem Tag) kann der/die Praktikantin sich nicht in das Team einleben und sich sinnvoll integrieren. Vielleicht würde der/die Praktikantin einige Dinge anders wahrnehmen, wenn er die Klasse und Schule ganzheitlicher kennenlernen dürfte. Meines Erachtens ist eine punktuelle Partizipation nur ein unbefriedigender Gewinn für den/die Praktikantin als auch die Klasse.“ (WS10/11_04)

Tabelle 39: Auszug aus Codierleitfaden zur Subkategorie 6.3 (Resümee über das Praktikum insgesamt)

Die Aussage des Zitats zu Darstellungsbeginn der studentischen Aussagen zu dieser Kategorie wiederholt sich auch teilweise im Gesamtresümee zur Teilnahme an Pinl. Dass Inklusion ein Prozess ist und somit die individuelle Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex im eigenen Professionalisierungsprozess ebenso schrittweise verläuft, ist für einige Studierende eine anstrengende Erfahrung, wie die folgende Studentin es beschreibt:

„Es bleibt ein fader Beigeschmack, weil ich innerhalb des Praktikums nicht auf alle Fragen eine Antwort bekommen habe. Ich möchte mich eigentlich nicht damit zufrieden geben, dass die Inklusion an ihre Grenzen stößt. Es ist wichtig[,] sich weiter in diese Thematik hinein zu arbeiten, damit ein umfassenderes Bild entsteht.“ (WS11/12_39)

Neben primär organisatorischen oder kommunikativen Aspekten, die die Gesamtbeurteilung teilweise beeinflusst haben, ist das Gros der Rückmeldungen zu Pinl mit seiner Kopplung von Theorie und Praxis insgesamt sehr positiv, wie das folgende Coding es beispielhaft aufzeigt.

„Ich bin dem gesamten Pinl-Projekt nach wie vor sehr dankbar, denn durch die Kombination aus Seminar und Praktikum konnte ich einen sehr umfassenden Blick auf dieses, für meine kommende Tätigkeit als Lehrer, sehr wichtige Thema gewinnen. Der vorher leicht verklärte, skeptische Blick auf die Umsetzbarkeit von Inklusion ist einer aufgeklärteren, positiven Mentalität gewichen, die sich dem Thema mit dem Bewusstsein stellt, dass der Weg der richtige ist und dass das Ziel erreichbar ist.“ (WS12/13_87)

Dabei wird auch in zahlreichen Aussagen der Studierenden Bezug zum Forschenden Lernen mit dem Index für Inklusion (vgl. Kap. 3) hergestellt, auch wenn dieser Terminus nicht direkt genannt wird. Dieser bildet offenbar für einige Studierende die Möglichkeit, die reflexive Verbindung von Theorie und Praxis systematischer zu gestalten.

„Die Teilnahme an dem Projekt war insofern für mich wertvoll, als [.. dass] man die Situation durch die Indexarbeit aus einer wissenschaftlichen Sichtweise einmal gesehen hat und so weiter in seinem Vorgehen bestärkt wurde sowie neue Ideen bekommen hat.“ (WS12/13_84)

Insgesamt nehmen zahlreiche Studierende im Rahmen ihres Gesamtresümees zu Pinl Bezug auf fehlende inklusionspädagogische Inhalte in ihrer eigenen ersten Phase der LehrerInnenbildung. Sie erleben die Auseinandersetzung mit diesem Thema als wichtig und regen an, dass dies ein zentrales Mosaik für alle Lehramtsstudierenden sein sollte.

„Ohne die Teilnahme an dem Projekt würde mir mit Sicherheit ein wesentlicher Teil meiner Lehrerpersönlichkeit noch fehlen. Zudem würde ich ohne Hintergrundwissen an die Schule gehen und ich weiß nicht[,] ob ich dann dieser Pädagogik so offen gegenüberstehen würde[,] wie ich es jetzt tue. Daher halte

ich es für empfehlenswert, dass jeder Student einen Einblick in die Inklusionspädagogik erhält.“ (WS11/12_56)

4.4. Zusammenfassung der empirischen Untersuchung

Eingangs dieses Kapitels wurden im Rahmen der Darstellung der empirischen Fragestellung dieser Untersuchung zwei zentrale Fragenbereiche genannt und in vier Teilfragen operationalisiert, wobei hier in gebündelter Form der Blick auf die beiden Fragenbereiche gerichtet wird:

- Facetten studentischer Teacher Beliefs über Inklusive Bildung: In welcher Form zeigen sich die Teacher Beliefs der Regelschullehramtsstudierenden – v.a. bezogen auf die Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung?
- Entwicklung von studentischen Teacher Beliefs über Inklusive Bildung: Welche Auswirkungen hat PinI auf die Teacher Beliefs der Studierenden?

Diese Bereiche sollen nun auf der Basis der in dieser Studie empirisch gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassend mit den Kernaussagen beleuchtet werden. Die Ausführungen beziehen sich sowohl auf die qualitativ-verstehenden als auch die quantitativ-überblicksgewinnenden Auswertungsschritte. Abschließend erfolgt eine kurze Reflexion zum Geltungsbereich dieser Studie und zum Charakter der hier gewonnenen Ergebnisse.

4.4.1. Facetten studentischer Teacher Beliefs über Inklusive Bildung

Zentraler Anker für die Studierenden im Rahmen ihrer Bewertung von Inklusiver Bildung sind die Kompetenzen, die Lehrpersonen benötigen, um in inklusiven Settings erfolgreich professionell zu agieren. Dabei nehmen spezielle fachliche Kompetenzen für die Arbeit in schulischer Inklusion den am wenigsten beachteten Raum ein. Wichtiger für die Studierenden sind Didaktische und Kommunikative Kompetenzen, eine Inklusive Haltung sowie Diagnostische Kompetenzen, wobei diese Bereiche sehr stark reflexiv miteinander in Verbindung stehen, wie v.a. die kategorienbasierte qualitative Auswertung anhand der Ankerbeispiele verdeutlicht hat. Diese Ergebnisse stehen konträr zur öffentlichen Diskussion zur (engen) inklusionsorientierten LehrerInnenbildung, in der oftmals spezielle fachliche (zumeist auf sonderpädagogische Expertise bezogene) und (sonderpädagogisch-orientierte) Diagnostische Kompetenzen eingefordert werden. Im Fokus steht für die hier zu Wort gekommenen Studierenden die Frage, wie die SchülerInnen im Rahmen von inklusiven Settings individuell gefördert werden können. Damit diese anspruchsvolle Aufgabe erfolgreich übernommen werden kann, verweisen die Studierenden intensiv auf die Kommunikation(sstrukturen) der Lehrpersonen (und die Arbeit in multiprofessionellen Teams). Ebenso wie in der wissenschaftlichen Diskussion (u.a. Feyerer, 2013b), wenn diese von einem umfassenden Inklusionsverständnis ausgeht (vgl. Kap. 2.1), stehen für die Studierenden hier eher konkrete schulpädagogische Fragestellungen der Diagnose und Förderung im Fokus. Spezielle fachdidaktische Implikationen, die für die Realisierung inklusionssensibler Settings ebenso wichtig sind, werden – vielleicht auch aufgrund der zum Erhebungszeitraum noch zu wenig ausgeprägten Thematisierung im PinI-Seminar und im -Portfolio – wenig berücksichtigt; eine intensivere Verknüpfung von schulpädagogischen und fachdidaktischen Themen ist bei speziellen Lehrveranstaltungsformaten zu erwarten (als Beispiel: Pfitzner & Veber, 2016b i.V.).

Diese zentrale Bedeutung der Kompetenzbereiche wird, wohin die quantitative Auswertung hindeutet und was sich ebenfalls in den qualitativ orientierten Auswertungsschritten zeigt, auch nicht vom individuellen Inklusionsverständnis erreicht, das im Rahmen des PinI-Portfolios auch durch zahlreiche Schreib-Reflexionsanregungen (siehe Kap. 3) einen prononcierten Platz einnimmt. Eine erst nachrangige Bedeutung nehmen für die Studierenden im Rahmen ihrer Ausführungen zu den individuellen

Teacher Beliefs über Inklusive Bildung eher akademisch verankerte Fragenstellungen ein, beispielsweise hinsichtlich der (terminologischen) Differenzierung zwischen Integration und Inklusion, was sicherlich auch durch das prozessual reflexive Verständnis von Integration und Inklusion, das im Seminar erarbeitet wird (Kap. 2 & 3), begünstigt wird. Die PinI-TeilnehmerInnen gehen zudem sehr selten auf ihre Erfahrungen, Erlebnisse ein, die sie außerhalb von PinI mit dem Themenbereich Inklusiver Bildung gesammelt haben; eine bei der Kategorienbildung deduktiv formulierte vermutete Verknüpfung an dieser Stelle von beruflicher und sonstiger Sozialisation konnte in den Portfolios mit diesem Erhebungs- und Auswertungsinstrument kaum beobachtet werden.

Im Rahmen dieser vier genannten Bereiche („LehrerInnenpersönlichkeit und Inklusion“ (3), „Inklusionsverständnis“ (1), „Inklusionsumsetzung“ (2), „Persönlichkeit und Inklusion“ (5)) setzen die Studierenden sich (teilweise implizit) differenziert mit Argumentationsmustern gegen schulische Inklusion auseinander. Die für Deutschland typischen tradierten, eher ablehnenden Muster gegenüber (schulischer) Vielfalt sind bei den Studierenden (in Ansätzen auch) festzustellen. Insgesamt stehen die PinI-TeilnehmerInnen Inklusiver Bildung jedoch sehr aufgeschlossen gegenüber. Und dies betrifft nicht nur die oberflächlichen Strukturen; auch differenziertere Fragen, beispielsweise ob Inklusion teilbar sei, wird vom Gros der TeilnehmerInnen im Sinne einer diversitätsorientierten, umfassenden Interpretation von Inklusiver Bildung verneint. Gleichzeitig betrachten und reflektieren die Studierenden jedoch auch die Stolpersteine (auf allen Ebenen des Bildungssystems und bezogen auf alle AkteurInnen) im Zuge der Implementation inklusionssensibler Settings. Bei dieser inhaltlichen Einordnung ist wiederum darauf zu verweisen, dass PinI ein Wahlpflichtangebot ist und eine einfache Übertragbarkeit auf die gesamte Studierendenpopulation (am Standort Münster) sicherlich nicht (ohne deutliche Einschränkungen) möglich ist.

Auch wenn die Bewertung von PinI sicherlich kein (direkter) Aspekt der Teacher Beliefs über Inklusive Bildung ist, sei an dieser Stelle auf die Ergebnisse zur sechsten Kategorie (konkrete Fragen zu PinI) verwiesen. Die Studierenden (bis auf wenige Ausnahmen) bewerten die Gesamtmaßnahme PinI (u.a. mit Vorbereitungsseminar, Vermittlung an PinI-Kooperationsschulen, begleiteter Praxisphase an einer Schule auf dem Weg zur Inklusion, Forschendem Lernen mit dem Index für Inklusion), ein Wahlpflichtangebot für die Studierenden, auch im Vergleich zu anderen Angeboten zur Praxisphasengestaltung als sehr positiv. Es wird von den Studierenden darauf verwiesen, dass grundlegende Aspekte des diversitätsorientierten Umgangs mit Vielfalt auf der Schulsystemebene wie auch auf der konkreten schulischen Praxisebene erst(mals) in, durch und mit PinI individuell hinterfragt und reflektiert wurden. Hier ist der Erhebungszeitraum zu berücksichtigen, in dem PinI als inklusionsorientiertes Angebot an der Universität Münster ein Alleinstellungsmerkmal und eine Vorreiterstellung hatte. Auf das Seminar wird im Vergleich zur Praktikumsschule recht selten eingegangen. Die Bewertung der konkreten schulischen Erfahrungen bzw. der Praktikumsschule ist v.a. durch zwei Aspekte geprägt: Erstens ist dies die wahrgenommene, mögliche Diskrepanz zwischen inklusionspädagogischem Anspruch und schulischer Realität. Zweitens ist dies die Unterstützung und Zusammenarbeit mit den MentorInnen in der jeweiligen Schule.

4.4.2. Entwicklung von studentischen Teacher Beliefs über Inklusive Bildung

Bei einer ersten, sehr oberflächlichen Betrachtung der quantitativen Ergebnisse (v.a. der Entwicklungsvariablen) könnte auch unter Berücksichtigung der methodischen Hürden und der damit verbundenen Aussagekraft ein eher ernüchterndes Gesamtergebnis über die Entwicklung der inklusionsorientierten Teacher Beliefs der Studierenden im Rahmen ihrer PinI-Teilnahme dargestellt werden. Die gemessenen Ergebnisse bzw. die berechneten Korrelationen zeigen im Verlauf von PinI nicht durchweg (vermeintlich) positive Ergebnisse auf. So nimmt die Skepsis gegenüber (Teilaspekten) von Inklusiver Bil-

derung meist (bis auf einige Ausnahmen) „nur“ in kleinem Ausmaß ab, wobei auch (erlebte) Schwierigkeiten u.a. im Rahmen multiprofessioneller Teamstrukturen deutlicher in den Blick genommen werden. Große Veränderungen, sog. Quantensprünge, sind insgesamt nicht zu verzeichnen, was jedoch – soviel sei vorweg genommen – auch nicht zu erwarten gewesen ist.

Bei der zusätzlichen, vertiefenden qualitativen Auswertung der Codings wird deutlich, dass die Studierenden (in der Selbstwahrnehmung) im Sinne des Expertiseerwerbs (Kiesel & Koch, 2012, S. 123-131) einen (entscheidenden) Schritt vom Laien zum Novizen im Verlauf ihrer PinI-Teilnahme durchlaufen. Sie suchen, typisch für die Problemlösungsmuster von Novizen (Kiesel & Koch, 2012, S. 126), nach neuen Lösungen, wobei, im Gegensatz zu laienhaften Betrachtungen von komplexen Aufgaben, wie schulischer Inklusion, die Probleme bzw. die Herausforderungen deutlich wahrgenommen werden, da ansonsten keine Lösung möglich ist. Zudem wird im Zuge der qualitativen Betrachtung der Entwicklung deutlich(er), dass – wie zuvor schon die überblicksgenerierenden Analyseschritte angedeutet haben – die inklusionsorientierten Beliefsysteme komplexer und vielschichtiger im Verlauf des Theorie-Praxis-Transfers werden – ein für inklusionsensible Professionalisierungsprozesse zentraler Aspekt. Dies wird (anscheinend) auch durch das Forschende Lernen in und mit PinI angeregt bzw. begünstigt.

Somit kann zur Entwicklung der inklusionsbezogenen Beliefsysteme der Studierenden folgendes Resümee skizziert werden: In und mit PinI erhalten die Studierenden einen theoretisch fundierten Einblick in die schulische Praxis auf dem Weg zur Inklusion. Dabei nehmen sie die Aufgabe Inklusive Bildung zunehmend komplexer, differenzierter und kritischer wahr, was auch dazu führt, dass die Skepsis gegenüber vermeintlich einfachen, plakativen Lösungen zunimmt. Sie durchlaufen somit einen üblichen Weg vom Laien zum Novizen, um später Expertise im Kontext Inklusiver Bildung zu erwerben.

4.4.3. Geltungsbereich der gewonnenen Erkenntnisse

Zunächst ist (erneut) zu erwähnen, dass PinI ein schulpädagogisch verankertes Praxisphasen-Wahlpflichtangebot im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnenbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ist und die hier gewonnenen Ergebnisse sich auf die Auswertung von 103 Fällen, einer anfallenden Stichprobe, beziehen. Zum einen ist das Sampling ein kleiner Ausschnitt aus der Gesamtpopulation der angehenden Lehrpersonen in Münster. Zum anderen sind Standortspezifika vorhanden, die eine pauschale Übertragung der Ergebnisse nicht möglich machen. Zudem haben sich die PinI-TeilnehmerInnen aus einer großen Auswahl von Praxisphasenangeboten für PinI entschieden; sie hätten auch einen anderen Schwerpunkt (z.B. Kollegiale Fallberatung) wählen können. Dies schränkt im Verständnis der quantitativen Sozialforschung den Geltungsbereich dieser Erkenntnisse ein. Ein weiterer kritischer Aspekt ist die hier notwendige Quantifizierung der qualitativen Daten, die auf methodologischer und methodischer Ebene wie auch bei der konkreten Beschreibung des Designs begründet und diskutiert wurde; nichtsdestotrotz ist auch hier noch einmal abschließend der überblicksgewinnende, einer Subsumtionslogik folgende und nicht in Tiefendimensionen verstehende Anspruch der quantitativen Auswertungsschritte festzuhalten. Mittels weiterer Auswertungsschritte, die Möglichkeiten der Anschlussforschung aufzeigen (u.a. Veber & Dixel, 2016 i.V.), sind sicherlich noch weitere Tiefendimensionen erreichbar (als anregende methodische Beispiele: u.a. Köpfer, 2015; Sturm, 2015b), die jedoch auch aus forschungsökonomischen Gründen hier nicht mit einbezogen werden konnten.

Diese Untersuchung hat, aufgrund der geringen empirischen Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand, einen explorativ verstehenden Anspruch, wie v.a. in der Darstellung der methodologischen Basis verdeutlicht wurde. Und genau dieser Anspruch kann und soll Ausgangspunkt für die nun im letzten Kapitel folgende abschließende Einordnung der Erkenntnisse mit dem Rückbezug zu der in der Einleitung aufgezeigten Fragestellung sowie dem Ausblick sein.

5. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Studie wurden inklusionsbezogene Beliefsysteme (Niedermair, 2014, S. 255-256) von angehenden Regelschullehrpersonen, TeilnehmerInnen von Praxisphasen in Inklusion – PinI, erhoben und ausgewertet. Mittels dieser Untersuchung, die mit einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Brunner, 2013) der Entwicklungsportfolios (Bolle & Denner, 2013) der Studierenden durchgeführt wurde, sollten Erkenntnisse einerseits über die Facetten der studentischen Teacher Beliefs und andererseits über die Veränderungen im Rahmen der PinI-Teilnahme gewonnen werden. Anlass für diese Forschungsarbeit war das aufgezeigte deutsche Forschungsdesiderat studentischer Teacher Beliefs im Kontext von Inklusion sowie die damit verbundene Frage, inwieweit PinI bzw. dessen Adaptation ein Element für eine inklusionsorientierte universitäre LehrerInnenbildung (am Standort Münster) sein kann. Verstärkt wird dieser Bedarf aus dem Bereich der allgemeinen Forschung zu Praxisphasen in der ersten Phase der LehrerInnenbildung, in der zu wenig darüber bekannt ist, wie die Studierenden die Eindrücke aus der Praxis verarbeiten (Meyer & Kiel, 2014, S. 24).

Im Anschluss an die Einleitung (Kap. 1) wurde zunächst (Kap. 2) aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive mit schulpädagogischer Verankerung eine detaillierte Beleuchtung von inklusiver Bildung durchgeführt, wobei hier in deutlicher Abgrenzung zur derzeit verbreiteten einseitigen Betrachtung von Aspekten sonderpädagogischer Förderung, einer Sonderpädagogisierung des Inklusionsdiskurses (Hinz, 2013), ein eigenes Verständnis erarbeitet wurde. Hier wurde, im Gegensatz zur sich eher durch Defizite legitimierenden, tradierten sonderpädagogischen scientific community in Deutschland, eine Potenzialorientierung als Ausgangsbasis für sämtliche inklusiven Bemühungen gesetzt. Relativierend bezogen auf „die“ Sonderpädagogik, die wiederum auch ein sehr heterogenes Bild darstellt, wie in Kap. 2.1 ausgeführt wurde, sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass beispielsweise in einem qualitativ-explorativen Forschungsprojekt an der Universität Siegen kürzlich darauf hingewiesen wurde, dass nicht nur SonderpädagogInnen, sondern auch RegelschulpädagogInnen ihre schulische Förderung eher defizitorientiert ausrichten (Greiten, 2014a, S. 31). Dieser Perspektivwechsel von einer Defizit- zu einer Potenzialorientierung hat Auswirkungen u.a. auf die Theoriebildung, das professionelle Selbstverständnis mit den entsprechenden Systemlogiken und nicht zuletzt auf die Praktiken in schulischen inklusiven Settings, die in tradierten Fördersettings schnell stigmatisierende Tendenzen aufweisen können (Rabenstein, 2014, S. 68-70) und gerade im Bereich der Leistungsbewertung deutlich werden.

Daran anschließend (Kap. 2.2) wurde erarbeitet, welche Kompetenzen Lehrpersonen für die Arbeit in inklusiven Settings benötigen und welche Bedeutung Beliefsysteme im kompetenzorientierten Professionalisierungsprozess einnehmen: „Dass die Beliefs einen Einfluss haben, wird kaum noch bestritten; vielleicht deshalb werden seit den letzten fünf Jahren die Beliefs deutlich stärker von Lehrerinnen, aber auch von Eltern wissenschaftlich untersucht.“ (Langner, 2014, S. 262) Aufgrund des dieser Studie zugrunde liegenden umfassenden Inklusionsverständnisses, aber auch aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen des Universitätsstandorts Münster wurde hier der Fokus auf Regelschullehrpersonen gerichtet. Da Inklusion nicht primär ein bzw. kein sonderpädagogisches, sondern vielmehr ein allgemeinpädagogisches, schulpädagogisches Thema ist bzw. sein sollte, muss die Betrachtung nicht hauptsächlich sonderpädagogischen Kompetenzen bzw. Lehrpersonen, sondern (angehenden) Regelschullehrpersonen gelten. In diesem Zusammenhang wurde ein bestehendes Kompetenzmodell aus dem Bereich der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen mit dem Schwerpunkt Umgang mit Diversität hinsichtlich der erweiterten inklusionsorientierten Anforderungen ergänzt und als Ausgangspunkt für die weiteren Ausführungen und Analysen genommen.

Die Verbindung von kompetenzorientierter LehrerInnenbildung und individueller SchülerInnenförderung, d.h. die Umsetzung der zuvor beschriebenen inklusionsorientierten Professionalisierungsansätze, wurde daran anschließend beleuchtet (Kap. 2.3), indem eine entsprechende Maßnahme am Standort Münster, in der auch PinI (institutionell) verortet ist, dargestellt wurde. Neben den phasenübergreifenden sowie an Theorie und Praxis orientierten Facetten wurde hier u.a. bezugnehmend auf Qualitätskriterien der LehrerInnenbildung eine reflexive Verbindung von LehrerInnenbildung und dem Lernerfolg der SchülerInnen gezogen.

Praxisphasen in Inklusion – PinI, als Teilprojekt der Gesamtmaßnahme kompetenzorientierte LehrerInnenbildung durch Individuelle SchülerInnenförderung in der Arbeitseinheit von Prof. Fischer, wurde aufbauend auf den theoretischen Ausführungen dargestellt (Kap. 3). Der Aspekt der Selbstwirksamkeitsförderung wurde hierbei besonders herausgestellt, der im Rahmen von PinI eine zentrale Bedeutung hat, da die Studierenden sich mit ihren jeweiligen Domänen konkret in den schulischen Settings einbringen können. Des Weiteren wurde u.a. das Forschende Lernen in inklusiven Settings mit dem Index für Inklusion, ein Novum in der deutschen inklusionsorientierten LehrerInnenbildung, dargestellt.

Bevor nun ein Fazit gezogen wird, in dem die beiden Aspekte, Facetten und Entwicklung von studentischen Beliefsystemen, aufbauend auf den Forschungsfragen resümierend dargestellt werden, um die forschungsleitenden Fragen zu beantworten, wird im Rahmen eines Ausblicks, unter Berücksichtigung des Geltungsrahmens der hier gewonnenen empirischen Erkenntnisse, eine Einordnung vorgenommen, in der eruiert wird, welche Anschlussmöglichkeiten mithilfe der Gesamtergebnisse bestehen. Im Rahmen der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen wird der Versuch unternommen, aufbauend auf den qualitativen und quantitativen Ergebnisdarstellungen des vorangegangenen Kapitels die Aussagen- bzw. Bedeutungsebenen (Kruse, 2014, S. 655) der Rückmeldungen der Studierenden in ihren Portfolios herauszustellen. In diesem abschließenden Kapitel soll eine Darstellung auf der Metaebene erfolgen: „Nicht Äußerungen als solche (und von wem sie getroffen worden sind – oder nicht) bilden den Referenzpunkt der Ergebnispräsentation, sondern die Regeln hinter den spezifischen Mustern jener Äußerungen – also ‚Muster hinter Mustern‘.“ (Kruse, 2014, S. 661)

Neben der empirischen Auswertung der Portfolios der Studierenden erfolgte, wie dargestellt, vorab eine inhaltliche Neu(aus)gestaltung einerseits der Verbindung von Individueller Förderung und Inklusiver Bildung:

„Individuelle Förderung ist in diesem Sinne eine wichtige Bedingung für die Gestaltung einer inklusiven Schule. Sie steht dabei in einem dialektischen Verhältnis zur bewussten Herstellung von Gemeinsamkeit, die unter der Zielperspektive sozialer Partizipation über dem stark individuellen Fokus nicht aus dem Blick geraten darf.“ (Lütje-Klose, 2014, S. 26)

Zudem erfolgte daran anknüpfend die Entwicklung von Kompetenzaspekten für die Arbeit in inklusiven Schulsettings. Dieses Kompetenzmodell nahm auch einen zentralen Stellenwert in der Auswertung der Portfolios ein. Angesichts dieser Parallelität muss vor der Darstellung des Fazits an dieser Stelle, unter Berücksichtigung des Geltungsrahmens dieser Studie u.a. mit ihrem Sampling, auf den Aspekt der Reifizierung, der sog. Vergegenständlichung (Dlugosch, 2014, S. 237; Kruse, 2014, S. 680), hingewiesen werden. Dies wurde hier berücksichtigt und daher entsprechend zur Vermeidung der Gefahren von Reifizierungen, wie in der Darstellung des konkreten methodischen Vorgehens detailliert begründet (Kap. 4.1), u.a. mithilfe kommunikativer Validierung sowie dem systematischen Einsatz einer zweiten Codiererin umgangen. Die Datenbasis (102 Portfolios plus ein Erhebungsbogen zu sozialstatistischen Daten aus der Gruppe der PinI-TeilnehmerInnen aus fünf Semestern) im Rahmen dieser explorativen Studie folgt dem ‚klassischen‘ qualitativen Sampling (Kruse, 2014, S. 241-255), da hier eine empirisch

begründete Auswahl der Datenbasis erfolgt ist. Zudem stellt dieses Sampling, eine anfallende Stichprobe, die Grundgesamtheit (Bortz, 2005, S. 86) der empirisch vollständig erfassten Entwicklungsverläufe der PinI-TeilnehmerInnen dar. Daher kann bezogen auf die o.g. Forschungsfrage resümiert werden: Hinsichtlich der Erfassung der studentischen Teacher Beliefs über Inklusive Bildung stellt dieses Sample ein eher exploratives Design dar; die Ergebnisse können als erster Einblick verstanden werden, da hier Beliefs eines kleinen Teils der angehenden Lehrpersonen am Standort Münster erfasst wurden. Bezogen auf PinI stellt sich das Bild anders dar: Aufgrund der annähernd vollständig abgebildeten Population bilden die Ergebnisse mehr als nur explorativen Einblick. Übertragungen und Verallgemeinerungen sind, mit Berücksichtigung theoretischer Bezüge und unter Rückgriff auf weitere empirische Erkenntnisse, daher vorsichtig zu äußern bzw. zu verstehen.

Trotz dieser methodenkritischen Anmerkungen zur Aussagekraft der in dieser Studie gewonnenen Ergebnisse lassen sich die forschungsleitenden Fragen, die in der Einleitung ausgeführt und im vierten Kapitel operationalisiert dargestellt wurden, resümiierend beantworten. Doch zunächst werden die hier die beiden Aspekte, Facetten von Teacher Beliefs und deren Entwicklung bei angehenden Regelschullehrpersonen skizziert, um darauf aufbauend das ausblickende Fazit zu ziehen.

5.1. Facetten studentischer Teacher Beliefs über Inklusive Bildung

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Frage, in welchen Facetten sich studentische Beliefsysteme zur Inklusiven Bildung zeigen, zusammenfassend und einordnend dargestellt. Dabei könnte das folgende Zitat aus einem kürzlich erschienenen kontroversen Artikel des ‚Inklusionsvor-/querdenkers‘ Georg Feuser auch die resümierende Zusammenfassung dieser Facetten sein:

„Erforderlich ist eine LehrerInnen-Bildung, ausgerichtet auf eine Allgemeine Pädagogik, die nicht mehr erforderlich macht, von Integration und/oder Inklusion zu sprechen (Feuser 2011, 2013b). Grundlegend dafür sind das Weltbild, in dem wir erkennend gründen, das Menschenbild, das als eine Dimension des Weltbildes den Mensch selbst als Natur begreift und eine ethische Fundierung, wie Menschen mit Menschen und mit der Natur, die sie sind, umgehen – und das ist primär und allem voran in der Pädagogik eine Frage der Didaktik.“ (Feuser, 2014, S. 201)

An vorderster Stelle steht für die Studierenden die Frage, welche Kompetenzen sie selbst als (angehende) Lehrpersonen für die Arbeit in inklusiven Settings benötigen. Kein anderer Bereich wird von den PinI-TeilnehmerInnen so häufig und so intensiv fokussiert. Inklusive Bildung ist für sie, kurz gefasst, eine didaktische Frage. Bei genauerer Betrachtung fällt zudem auf, dass die didaktischen Aspekte, die hier im Deduktions-Induktions-Schluss in fünf Kompetenzbereichen (Inklusive Haltung, Fachliche Kompetenz, Diagnostische Kompetenz, Didaktische Kompetenz, Kommunikative Kompetenz) operationalisiert wurden, von den Studierenden aus allgemeinpädagogischer Perspektive betrachtet wurden. So wurde im Bereich der Didaktischen Kompetenzen in den studentischen Entwicklungsportfolios v.a. auf Facetten zur Realisierung Individueller Förderung (Fischer, 2013b) im schulpädagogischen und nicht (!) sonderpädagogischen Verständnis (Wocken, 2013, S. 163-164) verwiesen. Daraus kann vorsichtig geschlossen werden, dass die Studierenden zur Realisierung Inklusiver Bildung keine besondere Didaktik, wie beispielsweise spezielle sonderpädagogische Didaktiken je nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (bspw. für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung: u.a. Hansen, 2002, S. 31), als notwendig erachten. Es kommen jedoch neue Aspekte mit den weiteren Kompetenzbereichen hinzu; aktuell intensiviert sich die Diskussion über die Notwendigkeit sowie die möglichen Elemente einer Inklusiven Didaktik, was sich u.a. an einer steigenden Anzahl von aktuellen Publikationen zeigt (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Reich, 2014). Und diese Ergänzungen könnten darauf hindeuten, dass die Studierenden keine besondere, separate Didaktik, sondern vielmehr eine Didaktik der Individualisierung als wichtigen Baustein für die Arbeit in Inklusiven Settings betrachten. Bezogen auf sonderpädagogische Aspekte in inklusiven Settings wurde darauf schon seit geraumer Zeit oftmals

u.a. von Mand hingewiesen: „Schulschwache und auffällige Kinder und Jugendliche brauchen also keine besondere Pädagogik, sie brauchen eine Pädagogik der Individualisierung.“ (Mand, 2003, S. 190) Diese Aussage lässt sich sicherlich auch auf andere Diversitätsfacetten wie Interkulturalität oder Begabungen übertragen. Im Sinne der Diversitätsorientierung in Inklusiver Bildung (Wocken, 2013, S. 200) könnte für diesen Forschungskontext formuliert werden, dass die Studierenden nicht nach separaten Didaktiken, sondern vielmehr nach didaktischen Aspekten zur Individualisierung fragen.

Neben dem didaktischen Kompetenzbereich wurde von den Studierenden besonders deutlich auf die zentrale Bedeutung von Kommunikativen Kompetenzen zur Arbeit in und für Inklusive Bildung hingewiesen. Hier wurden zumeist die Chancen einer multiprofessionellen Teamarbeit in schulischer Inklusion (Lütje-Klose, 2014) beschrieben, die für das Gros der PinI-TeilnehmerInnen eine ungewohnte, neue Erfahrung gewesen ist. Da einerseits Teamarbeit eine wichtige Voraussetzung für die Realisierung schulischer Inklusion ist und andererseits Kooperationen von Lehrpersonen häufig als belastend empfunden werden (Erbring, 2014, S. 50-55), ist dieses Ergebnis ein positives Signal. Es bleibt an dieser Stelle jedoch offen, wie diese wichtige, positive Einschätzung phasenübergreifend (hochschul-)didaktisch ‚konserviert‘ werden kann.

Die Relevanz einer Aufgeschlossenheit gegenüber Vielfalt in der Schule und Veränderungen in ihr wird durch die Studierenden noch häufiger genannt bzw. wichtiger eingeschätzt als z.B. (spezifische) Diagnostische Kompetenzen, die im Rahmen dieser vorliegenden Arbeit als grundlegendes Element einer Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung (Lütje-Klose & Rödiger, 2014, S. 126) verstanden werden (vgl. Kap. 2.1). An die Ausführungen zu Didaktischen Kompetenzen anschließend könnte hier resümiert werden, dass die Studierenden eine besondere Diagnostik eher nicht als essenziell erachten. Vielleicht stellt sich hier aber auch die Bedeutung von pädagogisch-fundierter Prozess- gegenüber psychologisch-basierender Statusdiagnostik heraus, gerade angesichts der Tatsache, dass im Zuge der Kodierung der qualitativen Daten eine Differenzierung zwischen Codings zur Förderung und zur Diagnostik diffizil gewesen ist und es auch zu Doppelungen gekommen ist. Daher könnte hier ggf. auch eher eine Abkehr von einer sonderpädagogisch fokussierten Diagnostik (Feyerer, 2013b, S. 69-71) als von diagnostischen Aspekten allgemein gemeint sein, worauf auch die quantitativen Daten hindeuten (könnten).

Aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden ein schulpädagogisch verankertes Inklusionsverständnis haben, verwundert es nicht, dass spezifische ‚inklusionspädagogische‘ Fachliche Kompetenzen im traditionellen Verständnis für die PinI-TeilnehmerInnen nur eine geringe Bedeutung haben. Hier könnte, auch entgegen dem aktuellen Trend der sonderpädagogisch fokussierten LehrerInnenbildung, vermutet werden, dass der Fokus auf die schulpädagogisch verankerte Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung (Veber & Fischer, 2016a) gerichtet wird.

Welche Kompetenzen sehen nun die Studierenden als zentral für die Arbeit in inklusiven Settings an? Didaktische und Kommunikative Kompetenzen sind für die Studierenden die wichtigsten Bausteine ihrer eigenen inklusionsorientierten Professionalisierung. Die gegenüber inklusiven Settings aufgeschlossene Haltung ist dabei als verbindende Basis (ebenfalls) wichtig. In dieser Studie wurden Beliefs als entscheidende Teilaspekte innerhalb der pädagogischen Haltung verstanden; der „Rückgriff auf die geisteswissenschaftlich geprägte Kategorie der Haltung ist nicht ganz unkompliziert [...]. Detailstudien rekurren deshalb auf Konzepte wie z.B. beliefs, die umgrenzter untersucht werden können“ (Dlugosch, 2014, S. 239) Geringere Bedeutung haben, auch in Abgrenzung zum sonderpädagogischen Verständnis von Inklusion, spezifische Diagnostische Kompetenzen sowie spezielles Inklusions-Fachwissen eingenommen.

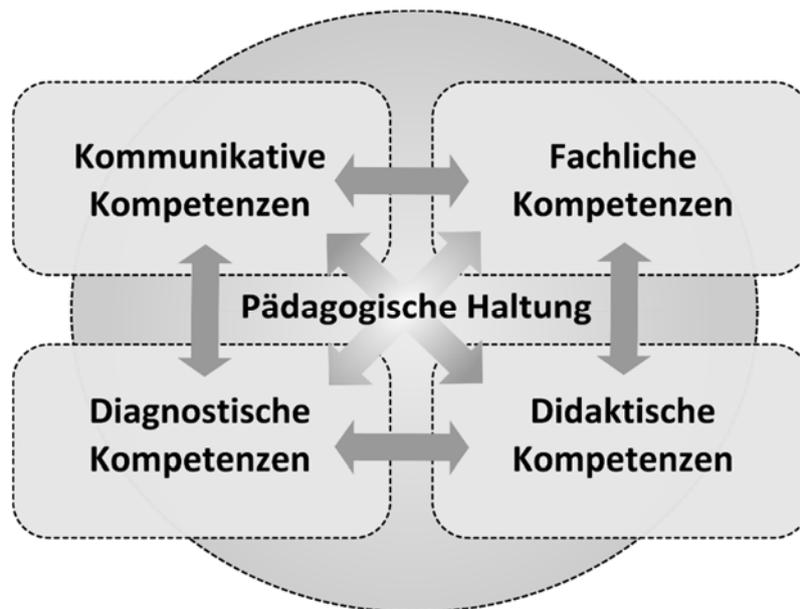


Abbildung 63: Pädagogische Haltung als Querlage der LehrerInnenkompetenzen

Kurzgefasst könnte sich die besondere, zentrale Bedeutung der pädagogischen Haltung für die Arbeit in Inklusiver Bildung, die beispielsweise von Ziemer (2013a, S. 125) ebenfalls herausgestellt wird, auch in den Teacher Beliefs der Studierenden wiederfinden (Abb. 63). Sie bilden die Basis für die weiteren schulpädagogisch fundierten Kompetenzbereiche. Anders, deutlicher wäre es möglich zu formulieren: Die Studierenden betrachten Individuelle Förderung als entscheidenden, operationalisierenden Anker zur Realisierung Inklusiver Bildung; es bedürfte jedoch einer diversitäts- und innovationsfreundlichen Haltung der Lehrpersonen.

Die Studierenden haben zumeist ein sehr umfassendes Verständnis von Inklusiver Bildung, das z.B. viele Diversitätsdimensionen einschließt und die Vielfalt der SchülerInnen oft positiv konnotiert betrachtet. Zudem werden klassische Argumente gegen schulische Inklusion (Kindeswohl, Elternwille, Homodoxie, Sowohl – als auch (vgl. Kap. 4): Wocken, 2011, S. 243-254) von ihnen zwar berücksichtigt, aber nicht sehr häufig übernommen.

Kurzgefasst: Die hier fokussierten Studierenden stehen schulischer Inklusion aufgeschlossen gegenüber, formulieren Skepsis, jedoch wird der Blick häufiger auf die Chancen als auf die Schwierigkeiten bei der Realisierung schulischer Inklusion gerichtet, ohne Schwierigkeiten auszublenden.

Es stellte sich die Frage, von welchen Einflussgrößen die Beliefsysteme über Inklusive Bildung abhängig sind bzw. welche Variablen Einfluss auf die inklusionsbezogenen Teacher Beliefs der Studierenden ausüben. In verschiedenen Studien werden meist uneinheitliche Einflüsse aufgezeigt; als Beispiel kann hier u.a. die sog. Kontakthypothese genannt werden, die besagt, dass die Überzeugungen bzw. Bewertungsmuster sich aufgrund des Kontakts zu bestimmten Personengruppen verändern. In der vorliegenden Studie konnten kaum signifikante Korrelationen aus sozialstatistischen Daten (z.B. Alter oder Studiengang) rechnerisch ermittelt werden. Dieses zunächst vielleicht erstaunliche Ergebnis stimmt mit den Ergebnissen einer aktuellen Studie aus NRW überein (Langner, 2014, S. 266). Jedoch konnten zwischen den einzelnen Bereichen der Beliefsysteme zahlreiche (hoch) signifikante Korrelationen rechnerisch ermittelt werden. So sind beispielsweise zahlreiche wechselseitige Einflüsse zwischen den Kompetenzen für die Arbeit in inklusiven Settings sowie den Facetten der Skepsis gegenüber schulischer Inklusion zu verzeichnen; auch hier sind wiederum Parallelen zu den Ergebnissen Langners, die sich auf Lehrpersonen konzentriert hat, zu beobachten (Langner, 2014, S. 268). Daraus kann, als Zwischenfazit,

geschlossen werden, dass es notwendig ist, im Rahmen einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung möglichst viele Facetten der Beliefsysteme zu berücksichtigen bzw. anzusprechen.

Zusammenfassende Einordnung:

Die Beliefsysteme der (hier betrachteten) angehenden Lehrpersonen sind kompetenzorientiert, stark auf die schulische Praxis bezogen sowie schulpädagogisch und diversitätsorientiert ausgerichtet. Die studentischen Beliefs korrelieren zumeist marginal mit äußeren Einflüssen wie Geschlecht oder Studienfach; sie sind jedoch sehr stark aufeinander bezogen. So stehen das Inklusionsverständnis und die konkrete Bewertung schulischer Inklusion in direktem, vielfachem Wechselverhältnis zu den von den Studierenden genannten Kompetenzen für die Arbeit in inklusiven Settings. Daher sollten die einzelnen Facetten der inklusionsbezogenen Überzeugungen auch möglichst gemeinsam intersektional in Professionalisierungsprozesse einbezogen werden.

5.2. Entwicklung von studentischen Teacher Beliefs über Inklusive Bildung in und mit PinI

Das Wahlpflichtangebot Praxisphasen in Inklusion wurde konzipiert und durchgeführt, um Regelschullehramtsstudierenden ein Professionalisierungsangebot mit dem Schwerpunkt Inklusiver Bildung an der Schnittstelle von Theorie und Praxis zu ermöglichen (vgl. Kap. 3). Einen entscheidenden Anker für die Professionalisierung in und für Inklusive Bildung bilden die Beliefsysteme von (angehenden) Lehrpersonen. Daher wurden im Rahmen dieser Arbeit die Veränderungen der studentischen Teacher Beliefs über Inklusion untersucht, um Informationen allgemein über die Entwicklungsverläufe innerhalb der universitären Professionalisierungsprozesse sowie damit verbunden konkret über den Einfluss von PinI zu erhalten.

Im Rahmen der statistischen Auswertung der quantifizierten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Entwicklungsportfolios wurden die individuellen studentischen Entwicklungen bezogen auf die Hauptkategorien quantifiziert gewonnen (vgl. Kap. 4.3.1.4). Abgesehen von den direkten Bewertungen von PinI, auf die noch separat einzugehen ist, zeigen sich meist geringe und auf den ersten Blick auch nicht durchgehend – auf den ersten Blick – positiv erscheinende Entwicklungen der Überzeugungen, der Beliefsysteme der Studierenden. So ist beispielsweise hinsichtlich des Inklusionsverständnisses der Studierenden im Verlauf der PinI-Teilnahme aus quantitativer Überblicksperspektive zunächst eine neutrale Entwicklung hinsichtlich der Skepsis gegenüber Inklusion zu verzeichnen. Wenn nun, wie in zahlreichen Publikationen herausgestellt wird (Holzinger, Komposch, Kopp-Sixt, Much & Pickl, 2014, S. 272; Saldern, 2013, 2013, S. 9), eine Aufgeschlossenheit der Lehrpersonen gegenüber Diversität eine entscheidende Voraussetzung zur erfolgreichen professionellen Arbeit in inklusiven Settings darstellt, könnte, beispielhaft bezogen auf diesen Teilaspekt, der Einfluss von PinI ggf. vorerst relativiert werden, wenn die intensive Reflexion der Studierenden nicht mit berücksichtigt wird.

Zunächst ist jedoch festzuhalten, dass die Arbeit im Rahmen der LehrerInnenbildung in und mit habituellen Mustern, Haltungsaspekten, die sich in Teacher Beliefs zeigen, generell von geringen Veränderungen gekennzeichnet ist (Sturm, 2010, S. 91-92) und somit zeitweise, metaphorisch artikuliert, als eine Sisyphosarbeit erscheinen kann. Darüber hinaus sind im Rahmen der hier vorgenommenen statistischen Auswertung eher ausgeprägtere Veränderungen abgebildet worden. Detaillierter werden Nuancen im Rahmen der qualitativen Auswertung deutlich. So hat beispielsweise eine Studentin, die vielfältige Erfahrungen als Trainerin im schulischen wie außerschulischen Sport gesammelt hat, durch ihre PinI-Teilnahme für sich z.B. festgestellt, wie weitreichend auch soziale Ausgrenzungsprozesse aufgrund von finanziellen Hürden zur Teilhabe an Sportmöglichkeiten sein können; sie hat in PinI zum ersten Mal Kontakt zu von sozialer Benachteiligung betroffenen SchülerInnen gehabt und so ihren Fokus auf Teilhabemöglichkeiten am Leben in der Gesellschaft erweitert (vgl. u.a. WS12/13_84_103 im

Anhang). Dies zeigt beispielhaft, dass z.B. bezogen auf das Inklusionsverständnis für Beliefsysteme eher kleine, dafür aber wichtige Haltungsänderungen bei den Studierenden als typisch zu verzeichnen sind.

Besonders im Bereich der Kompetenzen, die Lehrpersonen für die Arbeit in inklusiven Settings benötigen, wird aber in Verbindungen, die u.a. in zahlreichen Korrelationen ermittelt werden konnten, zu anderen Kategorien wie den direkten Bewertungen von schulischer Inklusion eine klare Veränderung deutlich; eine besondere Bedeutung kommt direkt oder indirekt einer inklusionsfreundlichen Haltung der Lehrpersonen zu. Die Skepsis der Studierenden gegenüber schulischer Inklusion nimmt im Verlauf der PinI-Teilnahme ab. Gleichzeitig erleben die Studierenden jedoch auch Antinomien der schulischen Realisation von Inklusion, die sie persönlich vor neue Herausforderungen stellen. Daher nehmen die Studierenden unter Berücksichtigung dieser zahlreichen Antinomien der schulischen Praxis ihre individuelle Auseinandersetzung mit Inklusiver Bildung im Theorie-Praxis-Transfer i.d.R. nicht als geradlinig – eindeutig verlaufenden Prozess wahr, wie es besonders markant das resümierende Zitat einer Studentin verdeutlicht, die an einer reformpädagogisch arbeitenden Gesamtschule ihre Praxisphase absolviert hat:

„Als Lehrer zu arbeiten im Rahmen der Inklusion kann ich mir nur vorstellen in einem ähnlichen Konzept, wie dem der Montessoripädagogik. Anders kann ich mir diese Arbeit nicht vorstellen. Jedoch konnte ich mir diese Arbeit vor dem Praktikum noch überhaupt nicht vorstellen.“ (SS12_75).

Die Studierenden entwickeln ihre Bewertungsmuster im Theorie-Praxis-Transfer in enger Auseinandersetzung mit der erlebten und für sich persönlich als (mehr oder weniger) stimmig eingeordneten konkreten schulischen Praxis in ihrem Praxisfeld. Dieses Zweifeln, das in obigem Zitat deutlich geworden ist, spiegelt auch die intensiver werdenden Auseinandersetzungen der Studierenden mit dem Themenfeld schulischer Inklusion im Verlauf der PinI-Teilnahme wider. Plakativ, beziehend auf den Expertiseerwerbsprozess (Schneider, 2008), formuliert, kann resümiert werden, dass die PinI-TeilnehmerInnen nach dem PinI-Vorbereitungsseminar als NovizInnen in die Praxis gehen und in den schulischen Settings weitere Schritte im Expertiseerwerb gehen, jedoch auch als NovizInnen PinI mit einem höheren Reflexionsniveau verlassen. Hierbei ist (erneut) deutlich zu betonen, dass es mit und in uni-versitären Praxisphasen neben dem akademischen Anspruch universitärer LehrerInnenbildung u.a. aufgrund der Langfristigkeit des Expertiseerwerbs nicht das Ziel sein kann, dass die PinI-TeilnehmerInnen das Projekt als ExpertInnen für Inklusion verlassen. Es wird neben zahlreichen Faktoren auch der Zeitaspekt berücksichtigt: "Ebenso wichtig sind überdies Engagement und emotionales Involviertsein in die Sache [...]. Auch diese Annahme wird von der Expertiseforschung der letzten Jahre geteilt, die bestätigt, dass Leistungsexzellenz in der Regel auf langen Lernwegen beruht." (Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger, 2013, S. 96) Um das weitreichende Wissen und Können von Lehrpersonen als ExpertInnen (Bromme, 2008, S. 163-164) professionell zu erwerben, sind weitere Schritte notwendig. Diese sollten u.a. dadurch geprägt sein, dass eine Passung zwischen Lernendem und Lerngegenstand besteht (Kiesel & Koch, 2012, S. 131). Dies könnte auch die starke Fokussierung von schulpädagogisch verankerten LehrerInnenkompetenzen für die Arbeit in Inklusiver Bildung erklären, die im Verlauf der PinI-Teilnahme noch zunimmt.

Um eine Passung des Anforderungsniveaus im individuellen Expertiseerwerb zu realisieren, sind die Studierenden darauf angewiesen, die schulische Inklusion positiv zu „meistern“, was in der zukünftigen Gestaltung von PinI berücksichtigt werden sollte. Damit die konkrete schulische Praxis professionell erlebt und gestaltet werden kann, sind pädagogisch-didaktische Kompetenzbereiche (Kommunikation, Didaktik...) besonders wichtig. Gleichzeitig hat dies einen entscheidenden Vorteil, indem ein in der empirischen Bildungsforschung immer wieder berücksichtigter Aspekt zur Bewältigung schulischer Inklusion befördert wird (Hecht, 2014; Urton et al., 2014): die positiv erlebte Selbstwirksamkeit. Jedoch ist nicht nur die positive Selbstwirksamkeit entscheidend (zum Forschungsdesiderat in diesem Bereich:

Heyl & Seifried, 2014, S. 47). Es ist auch erforderlich, dass von den Studierenden ein realistischer(er) Blick auf die Möglichkeiten, aber auch auf die realen Antinomien schulischer Praxis individuell erworben wird, um vom Laienstatus zum Novizenstatus zu schreiten. Und genau diese Antinomien, die die Studierenden teilweise als „Stolpersteine“ wahrnehmen, sind notwendig, auch im Fokus der TeilnehmerInnen. Abermals metaphorisch könnte resümiert werden, dass es in und mit PinI als inklusionspädagogischem Angebot auch darum geht, Stolpersteine wahrzunehmen und diese zu benennen, um dann professionell damit umgehen zu können.

Die Studierenden nehmen PinI, im Vergleich zu anderen, klassischen Angeboten zur Gestaltung der universitären Praxisphasen als sehr gut und im Verlauf von PinI noch weiter positiv bereichernd wahr. Dabei wird auch, wie v.a. in der qualitativen Auswertung transparent wird, auf die für alle universitären Praxisphasen existenzielle Passung von universitärem und schulischem Lernort hingewiesen. Die Studierenden nehmen einerseits die Vermittlung in die PinI-Kooperationsschulen, die sich durch eine Mischung aus Next- und Best-Practice auszeichnen, als bereichernd wahr. Darüber hinaus stellen die Studierenden auch das Gesamtkonzept von PinI (als für ihren inklusionsorientierten Professionalisierungsweg) im Vergleich zu anderen, klassischen universitären Lehrangeboten besonders positiv dar (Kap. 4.3.2.6).

„Zwar gilt allgemein, dass Praktika in der Lehrerbildung stärker vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden müssen (vgl. Falgmeyer & Rotermund 2007), im Rahmen des Wandels hin zu einer Ausbildung, die auf inklusive Praxen vorbereitet, gewinnt diese Forderung allerdings noch einmal neu an Bedeutung. In dem Wissen darum, dass frühe Erfahrungen sehr prägend sein können, ist es wesentlich, dass die Studierenden nicht in ihren ersten Praxiskontakten bereits mit Schulsystemen konfrontiert werden, die Inklusion ablehnen oder dieser Aufgabe relativ hilflos bzw. ohnmächtig gegenüberstehen. Dies gilt insbesondere für die Praktika und die Erfahrungen im Praxissemester, da in vielen Bundesländern inzwischen eigenverantwortliches Unterrichten einen festen Bestandteil des Referendariats ausmacht.“ (Heinrich et al., 2013, S. 106)

Zusammenfassende Einordnung:

Die Studierenden entwickeln in und mit PinI ein differenzierteres, weniger naives, teilweise kritisches Beliefsystem über Inklusive Bildung mit einem erhöhten Reflexionsgrad. Dies ist als wichtiger und positiver Schritt zur Professionalisierung in und für Inklusive Bildung zu werten. Bildlich gesprochen: Die Studierenden müssen erkennen, dass es dunkel ist, um das Licht anzumachen zu wollen bzw. zu können. Als besonders relevant deutet sich die strukturierte, intensive Verbindung von universitärer Lehre und pädagogischer Praxis durch feste Kooperationsstrukturen an (vgl. Kapitel 3). Die Studierenden bewerten PinI, auch oder gerade im Vergleich zu ‚klassischen‘ Praktikumsveranstaltungen, im Verlauf der Teilnahme immer positiver. Neben den Erfahrungen in den Praktikumschulen sehen sie v.a. das Gesamtkonzept PinI als deutliche Bereicherung an.

5.3. Professionalisierung in und für Inklusive Bildung in der ersten Phase der LehrerInnenbildung

Abschließend soll diese Studie in einen Ausblick münden, in den die hier gewonnenen Ergebnisse einfließen und der auf zwei Ebenen erfolgt: Zum einen werden bezogen auf die hochschuldidaktische Gestaltung inklusionspädagogischer Inhalte in der ersten Phase der LehrerInnenbildung abschließend Thesen als Handlungsempfehlungen formuliert. Zum anderen werden offene Fragen genannt, die sich im Verlauf dieser Untersuchung ergeben haben und Anschluss für kommende inklusionsorientierte Forschungsvorhaben im Bereich der LehrerInnenbildung sein könnten bzw. sollten. Doch zunächst folgen die Konsequenzen für eine inklusionsorientierte erste Phase der LehrerInnenbildung, die u.U. als nicht neu und allgemein erscheinen könnten, jedoch aufgrund gegenläufiger kategorisierender Tendenzen im Bereich der LehrerInnenbildung deutlich an Relevanz gewinnen. Kurzum: Mit den folgenden

thesenhaften Zusammenfassungen sollen vorhandene Potenziale im Rahmen der LehrerInnenbildung – ganz im Sinne des hier erarbeiteten Ansatzes – deutlichere Beachtung und Ausschärfung finden.

Inklusive Bildung ist ein sozialkonstruktionistischer Prozess. Dies sollte in der universitären Lehre berücksichtigt werden.

Inklusive Bildung, wenn sie, wie international üblich, umfassend verstanden wird, bezieht im intersektionalen Verständnis alle inter- wie auch intrapersonalen Diversitätsfacetten ein, um mit gesamtgesellschaftlichem Anspruch einen systemverändernden Prozess mit dem Ziel der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft für alle Menschen zu realisieren. Dies ist ein überaus ambitioniertes, stark normativ geprägtes Ziel, wobei die konkrete Ausgestaltung an die spezifischen Rahmenbedingungen angepasst werden muss. Um diesen komplexen Prozess proaktiv zu begleiten bzw. zu fördern, ist es notwendig, die verschiedenen AkteurInnen mit ihren individuellen Blickwinkeln und Expertisen einzubeziehen.

Damit neben der notwendigen empirischen Fundierung und mit ihr wechselseitig korrespondierend die einzelnen persönlichen Fokuse einbezogen werden, erscheint es sinnvoll, Inklusive Bildung als sozialkonstruktionistischen Prozess zu verstehen und entsprechend hochschuldidaktisch zu adaptieren. Konkret auf die Gestaltung von inklusiven Schulsettings bezogen, könnte es (kompakt artikuliert) heißen, dass die konkrete Umsetzung einer vielfaltsbejahenden, potenzialorientierten schulischen Bildung mit entsprechenden Kulturen, Strukturen und Praktiken in und für die deutschen Rahmenbedingungen (weiter-)entwickelt werden muss. Ein zentraler Aspekt zur Gestaltung dieser Bedingungen ist die multiprofessionelle Teamarbeit. Die einzelnen Teammitglieder bringen ihre unterschiedlichen Fachexpertisen in den Kommunikationsprozess ein, um gemeinsam Lösungen zu entwickeln.

Diese Notwendigkeit zeigt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems, wenn einer einseitigen Sonderpädagogisierung des Inklusionsdiskurses, einem singulär deutschsprachigen Weg, entgegengewirkt werden soll. So sind beispielsweise auf der Wissenschaftsebene vielfältige Forschungen (z.B. interkulturelle, fachdidaktische, soziologische) zu vernetzen; gleiches gilt für schuladministrative Ebenen. Aber gerade in der LehrerInnenbildung sind die verschiedenen Blickwinkel kommunikativ einzubeziehen. Die ProbandInnen dieser Studie haben, obwohl dieser Aspekt im PinI-Konzept (noch) nicht direkt angesprochen wurde, sehr deutlich und differenziert auf kommunikative Aspekte in der multiprofessionellen Teamarbeit in inklusiven Settings verwiesen. Dies ist für das Gros der (angehenden) Lehrpersonen ein neuer und anspruchsvoller Bereich.

In dem wechselseitigen Austausch nimmt die Frage, mit welcher pädagogischen Haltung, die sich in Form von Teacher Beliefs zeigt und relativ stabil ist, sich Inklusiver Bildung genähert wird, eine strukturierende, leitende Funktion für die Studierenden ein. Daher sollte verstärkt hierauf eingegangen werden:

„Zum einen müssen folglich Inhalte verändert werden und zum anderen müssen bestehende Lehrkonzepte in der Lehrerinnenausbildung überdacht werden, denn Hochschullehre unterstützt selten individuelle Entwicklungs- und Lernwege. Zugleich können Beliefs nicht direkt verändert werden, sondern sie können nur durch „andere“ Erlebnisse und Erfahrungen infrage gestellt werden, die Schaffung anderer Erfahrungen bzgl. des Beschreitens eines individuellen Lernweges muss folglich auch der Auftrag an LehrerInnenausbildung sein.“ (Langner, 2014, S. 268)

Um diese Veränderungen konkret hochschuldidaktisch umzusetzen, wird in PinI der Index für Inklusion als hochschuldidaktisches Instrument (siehe Kap. 3) eingesetzt, um im Prozess des Forschenden Lernens den Studierenden die strukturierte Möglichkeit zu bieten, sich im Theorie-Praxis-Transfer sowie im Austausch mit ihren MentorInnen anhand konkreter Fragestellungen aus der pädagogischen Praxis mit ihren individuellen Beliefsystemen direkt wie indirekt auseinanderzusetzen. In diesem Forschenden Lernen in inklusiven Settings erleben die Studierenden als Novizen im Kontext Inklusiver Bildung

einen Austausch über die Grenzen der klassischen Trennung von MentorIn und StudentIn hinaus. Mit unterschiedlichen Blickwinkeln begleitet durch die universitäre Lehre und gestützt auf den Index für Inklusion als Kommunikationshilfe werden im Austausch kleine Aspekte der inklusiven Unterrichtsentwicklung bearbeitet, was von den Studierenden zumeist als überaus bereichernd eingeschätzt wird. Und diese Verbindung von Forschendem Lernen, inklusionsorientierter Unterrichtsentwicklung und inklusionssensibler LehrerInnenbildung ist neu und bietet Ansätze zur Ausweitung auch für das Praxissemester sowie weitere Phasen der LehrerInnenbildung (Veber et al., 2016 i.D.).

Um diesen Prozess weiter zu unterstützen, ist es notwendig, dass, wie bereits beschrieben, eine intensivere didaktische Aufbereitung der Indexarbeit im Rahmen von PinI sowohl für die Studierenden als auch für die Schulseite erfolgt. So würde es wahrscheinlich erleichtert, dass die Chancen im Rahmen dieser Arbeit intensiver genutzt würden.

Ein weiterer Schritt könnte, aufgrund der deutlich herausgestellten Bedeutung von multiprofessioneller Kommunikation und Kooperation für schulische Settings, eine Übertragung dieses Anspruchs im Sinne des Pädagogischen Doppeldeckers auf die universitäre Lehre (in diesem Projekt) sein. Ein erster Versuch wurde bereits mit einer sportdidaktischen Adaption von PinI als Pilot unternommen (Pfitzner & Veber, 2014). Hier wurde Teamteaching von einem Sportwissenschaftler und einem Inklusionspädagogen mit Sportstudierenden realisiert. Weitere interdisziplinäre Kooperationen vergleichbarer Form befinden sich gerade im Aufbau (u.a. Benölken, Berlinger & Veber, 2016 i.V.).

Gerade dieser Aspekt der hochschuldidaktischen Teamarbeit als Chance des Modelllernens für die Studierenden auf dem Weg zur Professionalisierung für multiprofessionelle Teamarbeit in Inklusion erhält, nicht zuletzt aufgrund der Betonung der Relevanz durch die Studierenden, besondere Bedeutung u.a. für die Gestaltung des Praxissemesters in NRW. Aktuell wird erneut im Rahmen empirischer Inklusionsforschung auf Hürden innerhalb der multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings verwiesen, so dass in der pädagogischen Praxis „in den Kooperationsbeziehungen meist noch keine für beide Berufsgruppen gleich befriedigende Einigungssituation hergestellt ist und noch nicht von „Teampartnern auf Augenhöhe“ gesprochen werden kann“ (Gebhard et al., 2014, S. 17). Das unterstreicht die Notwendigkeit, diesem Aspekt proaktiv zu begegnen. Eine Begegnung von Inklusiver Bildung und Fachdidaktik könnte v.a. der Weg sein, auf vorhandene allgemein-pädagogische Ressourcen zu bauen: „Im Hinblick auf eine inklusive Bildung muss der Stellenwert von Didaktik und Fachwissenschaft neu überdacht werden.“ (Prammer-Semmler, 2014, S. 251) Die unterschiedlichen in der LehrerInnenbildung bereits etablierten Blickwinkel sollten vernetzt werden, um Inklusive Bildung schrittweise zu realisieren.

Eine Potenzialorientierung auf vielfältigen Ebenen ist der entscheidende Anker zur Realisierung Inklusiver Bildung. Daher sollten aufbauend auf den individuellen Potenzialen der beteiligten Personen gerade positive Selbstwirksamkeitserfahrungen hochschuldidaktisch angebahnt werden.

Ein umfassendes Verständnis von Inklusiver Bildung, das hier schulpädagogisch verankert ist, kann sein volles Potenzial v.a. dann ausschöpfen, wenn es auf allen Ebenen (theoretische Konzeption, rechtliche Rahmenbedingungen, institutionelle Organisationsformen, konkrete Praktiken) an den jeweiligen Potenzialen in den Systemebenen anknüpft (vgl. Kap. 2.3). Wenn, wie derzeit oftmals zu beobachten, an den Defiziten angesetzt und z.B. Individuelle Förderung (in Inklusiven Settings) von den inter- und intraindividuellen Potenzialen abgewendet wird, werden die Chancen eines diversitätsorientierten Umgangs mit Vielfalt nicht ergriffen. Als markantes Beispiel sind hier beispielsweise die Ausführungen von Trautmann und Wischer (2014) zu nennen, die prominent und aber zugleich – dies sei relativierend eingefügt – praxisrelevant fordern, dass Individuelle Förderung sich eher klassisch-traditionell schulschwachen Kindern und Jugendlichen zuwenden sollte, da eine weitere Förderung z.B. von SchülerInnen mit besonderen Begabungen ungerecht und gesellschaftspolitisch nicht zu vertreten sei. Konsequenz zu

Ende gedacht würde dies bedeuten, dass auf der interpersonellen Ebene auch Förderung an den vermeintlichen Schwächen anstatt an den Potenzialen ansetzen solle. Aktuelle empirische Erkenntnisse zur Wirkung von Fördermaßnahmen weisen in eine andere, potenzialorientierte Richtung (Fischer, 2014, S. 70-83). Demnach könnte plakativ festgehalten werden, dass nicht nur eine potenzialorientierte Individuelle Förderung der SchülerInnen, sondern auch der Studierenden von besonderer Bedeutung ist.

Eine besondere Bedeutung haben im Rahmen der inklusiven Umgestaltung des Bildungssystems die Lehrpersonen bzw. die (rechtlichen Rahmenbedingungen zur) LehrerInnenbildung, wie Georg Feuser (resigniert) feststellt:

„Das zentrale Manipulationsinstrument der herrschenden Bildungspolitik, um die Entwicklung einer Allgemeinen Pädagogik im Sinne eines Kindergartens und einer Schule für alle zu verhindern, zumindest aber zu blockieren, sind die Lehrerinnen und Lehrer; auch die Eltern, die aus Angst über die Zukunft ihrer Kinder in der Gegenwart erstarren und einer, wie heute auch Neurowissenschaftler und Philosophen aufzeigen, dem Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder abträglichen Schule das Wort reden und veränderungswilligen Lehrerinnen den Kampf ansagen, während Lehrerinnen mit einem mangelnden Willen zur eigenen Veränderung diesen durch inklusionsfeindliche Lehrerbildungsgesetze, Lehramtsgesetze und das Beamtenrecht noch untermauert bekommen.“ (Feuser, 2014, S. 202)

Letztlich stellt sich bezogen auf Feusers Einwurf die Frage, wie potenzialorientiert inklusionsorientierte LehrerInnenbildung gestaltet werden kann, damit (angehende) Lehrpersonen die Chance erhalten, diversitätsbejahende Beliefsysteme (weiter) zu entwickeln. Durch die empirische (LehrerInnen-)Bildungsforschung ist vielfach bestätigt worden, dass positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit inklusionsfreundlichen Beliefsystemen korrelieren (u.a. Hecht, 2014, S. 233-234). Daher sollte gerade inklusionsorientierte LehrerInnenbildung darauf ausgerichtet sein, positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu erleichtern (Langner, 2014, S. 268). So sind z.B. bezogen auf die dritte Phase der LehrerInnenbildung die auf dem Salutogeneseansatz basierenden Ausführungen von Erbring einzuordnen (Erbring, 2014, S. 89-110): Kurzgefasst geht es darum, wie Lehrpersonen gesund und auch mit positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfolgreich in inklusiven Settings gestalterisch wirken können.

In PinI wird dies u.a. durch die potenzialorientierte Vermittlung der Studierenden zu den jeweiligen Kooperationsschulen realisiert (Kapitel 3); die Studierenden sollen so die Möglichkeit erhalten, ihre individuellen Potenziale, die sie vorab extern erworben haben (z.B. Erfahrungen als TrainerIn), in das neue Setting schulischer Inklusion einzubringen. Für die zukünftige Gestaltung von (inklusionsorientierter) LehrerInnenbildung (in und mit PinI) ist sowohl konzeptionell als auch praktisch zu eruieren, wie die jeweiligen Potenziale der weiteren AkteurInnen (z.B. MentorInnen) systematisch(er) mit in den Prozess einbezogen werden können. Dies ist bislang noch nicht untersucht worden.

Einerseits profitieren die Schulen von den Potenzialen der Studierenden, und andererseits erhalten die Studierenden Sicherheit im neuen Terrain durch die Fokussierung ihrer individuellen Potenziale. Trotzdem oder gerade deshalb haben die Studierenden ihr Hauptaugenmerk auf die Frage gerichtet, welche Kompetenzen (angehende) Lehrpersonen für die Arbeit in schulischer Inklusion benötigen. Die Ermöglichung einer positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist auch für die Studierenden dieser Studie von zentraler Bedeutung. Dies unterstreichen deutlichen auch die zahlreichen (hoch) signifikanten Korrelationen zwischen den LehrerInnen-Kompetenzbereichen und den konkreten Bewertungen von schulischer Inklusion: Je konkreter den Studierenden (greifbare) schulpädagogische Kompetenzbereiche erscheinen, die für die Arbeit in Inklusiver Bildung notwendig sind, desto eher stehen sie schulischer Inklusion positiv gegenüber. Mit PinI ist dies offenbar schon gut angebahnt worden. Es stellt sich jedoch die Frage, wie dieser Zusammenhang weiter systematisch hochschuldidaktisch ausgebaut werden kann. Ein Anker könnte eine noch stärker biografisch ausgerichtete Hochschullehre sein (Langner, 2014, S. 268).

Die Studierenden haben die Gesamtkonzeption von PinI u.a. mit ihren engen Kooperationsstrukturen zu den PinI-Praktikumsschulen als für ihren individuellen Professionalisierungsprozess sehr sinnvoll erachtet. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden auch die Adaption des inklusiven Anspruchs der universitären Lehre an die schulische Praxis – und umgekehrt – als sehr sinnvoll erachten. Um Überforderungssituationen zu vermeiden, die vereinzelt zu beobachten waren, wird es zukünftig noch wichtiger sein, aufbauend auf den hier gewonnenen Erkenntnissen zu den inklusionsorientierten Beliefsystemen PinI und v.a. das PinI-Seminar (ggf. in seiner Grundkonzeption) deutlicher an die Ausgangslagen der Studierenden zu adaptieren. Überforderungssituationen, die u.a. auch durch eine nicht tragfähige Kooperation zwischen universitärer Seite und den Kooperationsschulen begünstigt werden könnten, sind nicht nur auf konzeptioneller Ebene zu vermeiden, worauf vermehrt in jüngerer Vergangenheit hingewiesen wird (u.a. Hascher & Zordo, 2015). Damit ist auch eine Überschneidung zum folgenden thesenhaften Resümeeaspekt aufgezeigt.

Inklusive LehrerInnenbildung sollte in Beziehung(en) stattfinden: Bildung ist Beziehung – Inklusive Bildung erst recht.

Inklusive Bildung mit allen ihren vielfältigen Facetten erhöht die Komplexität der (wahrgenommenen) schulischen Vielfalt, wobei in den unterschiedlichen Systemebenen (individuell wie auch institutionell) eigene Systemlogiken greifen, die die Komplexität wiederum erhöhen. Dies stellt die (angehenden) Lehrpersonen vor große Herausforderungen, wobei eine Reduktion dieser Komplexität nicht sinnvoll erscheint. „Die Schlüsselfrage der reformierten Bildung von Lehrerinnen und Lehrern wird es sein, die Komplexität pädagogischen Denkens und Handelns nicht zu reduzieren.“ (Prammer-Semmler, 2014, S. 251) Vielmehr erscheint es ratsam, z.B. die auf institutioneller Ebene durch Systemlogiken erzeugten Widersprüche, Antinomien, in die universitäre Lehre mit einzubeziehen, um ein Verstehen und dann auch Verändern zu ermöglichen:

„Da aufgrund der bestehenden Struktur- und Funktionslogik der Schule nicht davon auszugehen ist, dass sich die antinomischen Zustände auf der Unterrichtsebene auflösen lassen, kommt dem Arbeiten an und in diesem Widerspruch eine besondere Bedeutung zu. Handelnde Akteurinnen und Akteure sollten sich im Rahmen reflexiver Prozesse konsequent der Antinomie von Auslese und Förderung widmen können [...]. Hierfür müssten Konzepte einer inklusiven Pädagogik im Kontext inklusiver Schulentwicklungsmaßnahmen gesichtet [...] und für die Rezeption in die Unterrichtswirklichkeit bearbeitet werden. Hilfreich könnte dabei auch das Arbeiten mit Beispielen sein, die zeigen, wie trotz Fortbestehen der hier beschriebenen Zielkonflikte von Unterricht unter der bestehenden Struktur- und Funktionslogik der Schule gemeinsames Lernen realisiert werden kann.“ (Amrhein, 2014, S. 19)

Aber nicht nur die institutionellen Systemebenen, die von den Studierenden immer wieder z.B. im Rahmen der Diskussion um Benotung in inklusiven Settings angeführt werden, sind für die Umsetzung Inklusiver Bildung entscheidend. Da Individuelle Förderung der notwendige praktische Weg zur Realisierung schulischer Inklusion ist (siehe Kap. 2.1) und Bildung – nicht nur auf der Ebene von SchülerInnen – in Beziehungen realisiert wird, sollte gerade in der inklusionsorientierten LehrerInnenbildung ein besonderer Fokus auf die vielfältigen Beziehungsebenen gerichtet werden. Im pädagogischen Alltag erhält dieser potenzialorientierte, beziehungssensible Ansatz v.a. im Kontext der ökosystemisch fundierten Prozessdiagnostik, die die bzw. eine Basis für Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung ist, besonderes Augenmerk. Best-Practice-Beispiele aus etablierten Verfahren (u.a. Geiling & Liebers, 2014a), die genau diesen Fokus haben, könnten vermehrt in die LehrerInnenbildung (im pädagogischen Doppeldecker) einbezogen werden, was die Studierenden in PinI erleben. Die PinI-Studierenden haben vielfach auf die Bedeutung der Vernetzung von Diagnose und Förderung in inklusiven Settings hingewiesen.

Grundlage für eine solche pädagogische oder didaktische Diagnostik (Geiling et al., 2013) ist die Berücksichtigung der Potenziale der einzelnen Beziehungen auf den unterschiedlichen Systemebenen.

Daher erscheint es sinnvoll, dass die Studierenden im Rahmen von vernetzten Praxisphasen, wie z.B. dem Praxissemester in NRW, die Chance erhalten, aus inklusionspädagogischer Perspektive die vielfältigen Beziehungsebenen, mit denen Lehrpersonen in der Schule konfrontiert sind, zumindest (teilweise) kennenzulernen.

Nicht zuletzt lernen die Studierenden auch in Beziehung und daher sollten ihnen, zur Parallelisierung von Hochschullehre und schulischer Praxis, wie in PinI konzeptionell gerahmt, feste Beziehungsebenen z.B. mit den MentorInnen geboten werden. Da im Rahmen dieser Studie jedoch nur einzelne bestätigende Aussagen dazu gefunden wurden, könnte im Rahmen von Folgeprojekten ein spezieller Fokus darauf gerichtet werden, wie eine produktive Beziehung zwischen den PinI-TeilnehmerInnen und den jeweiligen MentorInnen gefördert werden kann und welchen Einfluss dies auf die Professionalisierung der Studierenden hat, wobei das bereits vorgestellte Modell zur adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Diversität (Fischer, Rott et al., 2014) (in adaptierter Form) hier den konzeptionellen Rahmen bieten könnte.

Wie schon angedeutet, wurden im Rahmen dieser Studie nicht nur Fragen beantwortet. Es sind auch neue Fragen entstanden, die hier cursorisch als Anregungen für Folge-Forschung (am Standort Münster) genannt sein sollen:

Zunächst ist es notwendig, potenzialorientiert die Chancen zu nutzen, die die tradierte LehrerInnenbildung bietet. Dies impliziert v.a. dass, gerade wenn Inklusion schulpädagogisch verankert ist, die Verbindung zu den Fachdidaktiken vielfältig gestärkt wird. Erste Schritte sind im Rahmen von PinI unternommen worden. Jedoch erscheint es ratsam, dies – unter Berücksichtigung der notwendigen Rahmenbedingungen – noch auf weitere Fachdidaktiken zu übertragen. Neben der Vernetzung in Praxisphasen wäre es sinnvoll, auch auf didaktischer Ebene zusammenzufinden, um aus inklusionspädagogischem Blickwinkel und unter Berücksichtigung von fachdidaktischer Expertise die Didaktisierung des Inklusionsdiskurses zu bereichern. PinI könnte hier mit dem inklusionspädagogischen Forschenden Lernen eine Basis bieten, die von den Studierenden als sehr bereichernd wahrgenommen wird.

Um für die Studierenden die Arbeit mit dem Index für Inklusion zu erleichtern, wurde ein Manual entwickelt (Kapitel 3). Ein solches Manual wäre auch für die MentorInnen sinnvoll; daher wäre es ratsam, ein solches Instrument zeitnah zu entwickeln.

In der vorliegenden Untersuchung wurde durch die Analyse der Entwicklungsportfolios die Entwicklung der Studierenden während ihrer PinI-Teilnahme untersucht. Neben der genauen Betrachtung von weiteren Personengruppen wie den Lehrpersonen und Kindern erscheint es notwendig, die Nachhaltigkeit von PinI zu untersuchen. Dies könnte im Rahmen einer Follow-Up-Befragung erfolgen.

Gerade mit dem in NRW bevorstehenden Praxissemester wird die Vernetzung zwischen den einzelnen Phasen der LehrerInnenbildung beschleunigt. Ein erster Ansatz wurde in PinI ebenfalls bereits unternommen. Um die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden zu fördern, sind u.a. feste Kooperationsstrukturen zwischen LehrerInnenbildung und Schulpraxis notwendig, wobei an dieser Stelle abschließend auf die besondere Bedeutung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen im Kontext einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung verwiesen sei, wie es beispielsweise aktuell eine internationale ForscherInnengruppe aufgezeigt hat (Loreman, Sharma & Forlin, 2013, S. 42). Um diesen selbstwirksamkeitsfördernden Prozess zu erleichtern, wäre beispielsweise universitätsintern eine engere Zusammenarbeit mit anderen Praxisphasenprojekten wie dem FörderFörder-Projekt sinnvoll. V.a. bezogen auf das Praxissemester könnten die Lehrangebote mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung abgestimmt werden. Oder in der dritten Phase der LehrerInnenbildung könnten gemeinsame Lehr- und Lernräume geschaffen werden.

In der vorliegenden Studie wurden inklusionspädagogische Teacher Beliefs von Studierenden im Verlauf ihrer Pini-Teilnahme untersucht. Es wäre sinnvoll, in anschließenden Untersuchungen einerseits einen längeren Zeitraum zu fokussieren und andererseits beispielsweise Kontrollgruppen in einem quantitativen Design mit einzubeziehen.

Inklusive Bildung ist ein Prozess. Wie Tony Booth bereits sagte, gibt es keine inklusiven Einrichtungen; es gibt Einrichtungen auf dem Weg zur Inklusion. Das Gleiche betrifft die (Forschung zur) inklusionsorientierte(n) LehrerInnenbildung und nicht zuletzt meinen individuellen Weg zur Inklusion. Daher sind die Ergebnisse dieser Studie als Zwischenschritt zu lesen. Weitere potenzialorientierte, schulpädagogisch verankerte, empirisch fundierte Forschung zur inklusiven LehrerInnenbildung ist notwendig. Vielleicht können die in dieser Studie gewonnenen Ergebnisse Ausgang für solche Folgeforschung sein. Um bei dem Eingangsbild zu bleiben: Ein Start in etwas Neues. Oder wie Merz-Atalik formuliert:

„Es gibt jedoch noch viele Gipfel zu erklimmen auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem. Dabei dürfen wir uns nicht in unser Wolkenkuckucksheim der Wissenschaft zurückziehen, sondern müssen auch weiterhin einerseits die real existierende Praxis begleiten und andererseits aber auch zukünftige Vorstellungen von inklusiver Bildung und dem was möglich und sinnvoll ist entwickeln und unterstützen.“ (Merz-Atalik, 2014a, S. 42)

Literaturverzeichnis

- Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.). (2010). *Wirkt Lehrerbildung? Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Abram, S. & Brugger, E. (2012). Die Vielfalt macht es. Inklusiver Alltag in Südtiroler Kindergärten und Grundschulen. *Grundschule*, 44 (3), 20-23.
- Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 63-84). Münster u.a.: Waxmann.
- Abu-Hamour, B. & Muhaidat, M. (2013). Special Education Teachers' Attitudes Towards Inclusion of Students with Autism in Jordan. *The Journal of the International Association of Special Education*, 21 (2), 34-40.
- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2010). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aichele, V. (2010). Das Recht auf inklusiv Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 11-25). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Ainscow, M. (2007). Taking an Inclusive Turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3-7.
- Akremiti, L. & Baur, N. (2011). Kreuztabellen und Kontingenzanalysen. In L. Akremiti, N. Baur & S. Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik* (3., überarb. und erw. Aufl, S. 169-210). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Albers, T. (2012). Multiprofessionell unterrichten. Gemeinsames Unterrichten in inklusiven Lerngruppen. *Grundschule*, 44 (3), 10-13.
- Albers, T. (2014). Partizipative Förderplanung. Kinder und Familien als Mitgestalter von Individuellen Förderplänen. *Friedrich Jahresheft*, 32 (1), 116-118.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Althans, B., Blasse, N., Budde, J., Huf, C., Raggl, A. & Schütz, A. (2016). Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat? In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 45-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Jordanian Schools. *The Journal of the International Association of Special Education*, 21 (2), 55-62.
- Amrhein, B. (2011a). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2011b). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Zugriff am 31.07.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/123/121>
- Amrhein, B. (2011c). Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation - Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion. In K. Ziemer, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion - Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (1. Aufl, S. 125-138). Hamburg: Kovac, J.
- Amrhein, B. (2014). Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. *Friedrich Jahresheft*, 23, 17-19.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion - Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140-164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3). Münster u.a.: Waxmann.
- Amrhein, B. & Kricke, M. (2013). Lehrer/innen/bildung für eine inklusive Schule: Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von (Orientierungs-)Praktika. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 2, S. 37-48). Münster: Waxmann.

- Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3, S. 31-44). Münster u.a.: Waxmann.
- Amrhein, B., Veber, M. & Fischer, C. (2014). Potenzialorientierung in der Inklusiven Bildung – Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen. *Journal für Begabtenförderung*, 14 (2), 7-19.
- Arens, B., Blotzheim, D., Koch-Priewe, B., Roters, B., Schneider, R., Thiele, J. et al. (2009). Forschendes Lernen im Theorie-Praxis-Modul an der TU Dortmund. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 107-125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Rothe, A. & Urban, M. (2013). Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58 (1), 70-84.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aulenbacher, B. & Riegraf, B. (2012). *Intersektionalität und soziale Ungleichheit*. Zugriff am 19.02.2014. Verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schlussetexte/aulenbacherriegraf/>
- Avci-Werning, M. & Lanphen, J. (2013). Inklusion und Kooperatives Lernen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 150-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-210.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 277-293.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Avramidis, E. & Nowich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- 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.
- Baur, N. (2011). Das Ordinalskalensproblem. In L. Akremi, N. Baur & S. Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik* (3., überarb. und erw. Aufl, S. 211-221). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Bayer, A. (2009). *Individuelle Förderung von Strategien selbstgesteuerten Lernens im Regelunterricht*. Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (2014). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 29.12.2014.
- Beck, A. (2014). Inklusive Bildung in Grundschulen. In G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms* (S. 101-148). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Becker, U. (2013). Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. Eine Herausforderung für die Inklusive Pädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82 (3), 227-241.
- Behrensen, B., Kiso, C. & Solzbacher, C. (2014). Auf dem Weg zur Inklusion - Eine Sekundäranalyse zu Positionen von Grundschullehrkräften. *Schulpädagogik heute*, 5 (10). Zugriff am 09.09.2014. Verfügbar unter http://schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_10/sh10_03_Forschung_07_Behrensen_et_al_cti.pdf/download
- Behrensen, B., Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (2012). Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung. In C. Solzbacher, S.

- Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 3-16). Köln: Link.
- Behrensen, B., Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (2014). „...“, dass die Kinder sich wohlfühlen in der Schule“ – Zum Zusammenhang von Beziehung, Motivation und Selbstkompetenz im Schulalltag. *Schulpädagogik heute*, 5 (9). Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter http://www.schulpädagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_9/Sh9_03_Forschung_04_Behrensen%20et%20al_final.pdf/download
- Behrmann, L. & Souvignier, E. (2013). Pedagogical content beliefs about reading instruction and their relation to gains in student achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (3), 1023-1044.
- Beller, S. (2008). *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps* (2., überarb. Aufl). Bern: Huber.
- Bellmann, J., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016). Was müssen wir bedenken? Potentiale, Risiken und Nebenwirkungen von Bildungsmonitoring. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Mehr Daten - mehr Qualität? Qualitätsentwicklung durch Bildungsmonitoring* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 36, S. 32-37). Berlin.
- Benkmann, R. (2009). Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 143-156.
- Benkmann, R. (2012). Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft? In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 54-70). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Benner, D. (2010). Schule und Bildung - Widerspruch oder Entsprechung? In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Schule* (S. 7-28). Stuttgart: UTB.
- Benner, D. (2014). Gibt es eine pädagogisch ausgewiesene und didaktisch anschlussfähige empirische Bildungsforschung? Zur Bedeutung der Konzeption des erziehenden Unterrichts für bildende Erfahrungserweiterungen und gesellschaftliche Partizipation. In C. Fischer (Hrsg.), *Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 30, S. 85-114). Münster, Westf: Waxmann.
- Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl, S. 43-59). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Benninghaus, H. (2007). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler* (11. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Benoit, V. & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 209-226.
- Benölken, R., Berlinger, N. & Veber, M. (2016 i.V.). Wie lassen sich universitäre Lehrveranstaltungen zu Inklusiver Bildung unter fachdidaktischer Perspektive konzipieren? Ein Erfahrungsbericht aus dem Lehrprojekt „Inklusiver Mathematikunterricht“ an der Universität Münster. *MNU Journal*.
- Bertelsmann Stiftung. (2009). *Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. J. Oelkers*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bielefeldt, H. (2012). Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 149-166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Biewer, G. (2009a). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (2., durchges. Aufl). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G. (2009b). Vom Verschwinden der Etiketten zum Verlust der Inhalte. Kritische Anmerkungen zur heilpädagogischen Kategorisierung im internationalen Vergleich. In A. Bürli, U. Strasser & A.-D. Stein (Hrsg.), *Integration und Inklusion aus internationaler Sicht* (S. 169-176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G. & Fasching, H. (2012). Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem - die Perspektive der Schulentwicklung. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 117-152). Stuttgart: Kohlhammer.
- Black-Hawkins, C., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. New York: Routledge.
- Bleidick, U. (1999a). *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Bleidick, U. (1999b). Teil B: Das Lebens- und Bildungsrecht behinderter Menschen. In U. Bleidick (Hrsg.), *Allgemeine Behindertenpädagogik* (S. 164-223). Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Bleidick, U. (2016). Sonderpädagogik. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 172-174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömeke, S. (2004). Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 262-274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ-quantitativ, induktiv-deduktiv, Prozess-Produkt, national-international. zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivistischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 13-36). Münster u.a.: Waxmann.
- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) - Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Voß, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert et al. (Eds.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (pp. 7-24). Münster, Westf.: Waxmann.
- Blömeke, S. (2012a). Kompetenzerfassung in der empirischen Bildungsforschung. Historische und disziplinäre Entwicklungen sowie aktuelle Umsetzung in Studien. In M. Pfadenhauer & A. M. Kunz (Hrsg.), *Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung* (S. 18-38). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Blömeke, S. (2012b). Wie sich Rekrutierungs Nachteile während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ausgleichen lassen. Zur Förderung von Grundschullehrkräften mit schwächeren Eingangsvoraussetzungen. In C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 227-243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. (2010). Bürgerzentrierte Zukunftsplanung in Unterstützernetzen. Inklusiver Schlüssel zur Partizipation und Empowerment pur. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (2., durchges. Aufl., S. 230-247). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Boban, I. (2015). Erfahrungen von Kindern mit inklusiver Schulentwicklung auf der Basis des Index für Inklusion. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (Diskurs inklusive Schule, S. 138-153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003a). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Boban, I. & Hinz, A. (2003b). Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den "Index für Inklusion". *BEHINDERTE*, 2-13. Zugriff am 01.08.2013. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-qualitaetsentwicklung.html>
- Boban, I. & Hinz, A. (2011). "Index für Inklusion" - ein breites Feld von Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Konvention. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 169-176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012a). Auf dem Weg zur inklusiven Schule. mit Hilfe des Index für Inklusion. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 71-76). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012b). Index für Inklusion - auf dem Weg zu einer Schule für alle. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 75-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012c). Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 68-82). Köln: Link.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012d). Kooperation (inklusive). Wie sich inklusive Pädagogik und Kooperatives Gruppenlernen ergänzen. *Grundschule*, 44 (3), 16-18.
- Boban, I. & Hinz, A. (2013). Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11>
- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion- eine Einführung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (Diskurs inklusive Schule, S. 11-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.

- Boban, I., Kruschel, R. & Wetzel, A. (2013). Doing Inclusion - radikal und 'expansiv'. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 72-84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boer, H. de (2014a). Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft als Themen der Schulentwicklung. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 122-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Boer, H. de (2014b). Potenziale in den Blick nehmen und Haltungen verändern - im Dialog professionalisieren. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 137-152). Weinheim u.a.: Beltz.
- Böhme, J. (2008). Qualitative Sozialforschung auf Konsolidierungskurs. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl, S. 125-155). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2008). Quantitative Ansätze und Methoden der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl, S. 91-123). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Böing, U. (2011). Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulentwicklung. Eine effektive Wechselbeziehung. In K. Ziemer, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion - Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (1. Aufl, S. 59-74). Hamburg: Kovac, J.
- Böing, U. (2012). *Professionalisierung*. Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/Professionalisierung_Boeing.php
- Böing, U. (2013). *Schritte inklusiver Schulentwicklung. Erkenntnisse für die barrierefreie Teilhabe hochgradig sehbehinderter und blinder Kinder und Jugendlicher an inklusiven Bildungsprozessen*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Böing, U. (2014). Zum Bildungsverständnis eines inklusiven Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 5 (10). Zugriff am 09.09.2014. Verfügbar unter http://schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_10/sh10_04_Forum_06_Boeing_cs.pdf/download
- Böing, U., Bracklow, B., Giurgolo Tomaso, Köpfer, A., Mirau, A., Salchow, M. et al. (2014). Fragestellungen im Kontext inklusiver Schulentwicklung - Chancen kooperativer Schulbegleitforschung am Beispiel der Offenen Schule Köln und der Universität zu Köln. *Schulpädagogik heute*, 5 (10). Zugriff am 09.09.2014. Verfügbar unter http://schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_10/sh10_02_Praxis_15_Boeing_Koepfer_format.pdf/download
- Bolland, A. (2008). *Forschendes und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (Klinkhardt forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolle, R. & Denner, L. (2013). Das Portfolio „Schulpraktische Studien“ in der Lehrerbildung - Genese, empirische Befunde und ein bildungstheoretisch fokussiertes Modell für eine theoriegeleitete Portfolioarbeit. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 74-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2011). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 731-747). Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. & Priebe, B. (2013). Unterwegs zu einem Berufsethos in der Schule. Zur Professionalität gehört eine pädagogische Berufsethik. *Lernende Schule*, 62, 4-7.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3. Aufl.). Bristol: CSIE.
- Börnert, M., Debus, L., Gerdes, S., Lübber, T., Norden, S. & Temme, L. (2014). Was lerne ich, wenn ich selbst forsche? Ein Erfahrungsbericht aus der Oldenburger Teamforschung. In E. Feyerher, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2, S. 43-53). Münster u.a.: Waxmann.
- Bortz, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit ... 242 Tabellen. *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 3., überarb. Aufl). Berlin [u.a.]: Springer.

- Bos, W. & Hovenga, N. (2010). Diagnostische Kompetenzen. Besser individuell fördern. *Schule NRW* (8), 383-385.
- Bosse, D. (2012). Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 11-28). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279-299.
- Böttcher, W. (2014). Messen, testen - und dann? *Schule heute*, 54 (5), 5-7.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandl, S. Y. (2007). „wir schauen nach, ob auch alles in Ordnung ist“ Kritische Anmerkungen über Machbarkeitsphantasien zur Schwangerschaft und Planbarkeit des Lebens. *Psychosozial*, 29 (4), 49-61.
- Brandl, S. Y. (2013). Beratung ist Beziehung. Psychodynamische Überlegungen zu einer fördernden Haltung. *Journal für Begabtenförderung*, 13 (1), 19-31.
- Bräuer, G. (2007). Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 45-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braunsteiner, M.-L. & Germany, S. (2011). Wiener Neudorf und United Nations aus dem Blickwinkel des begleitenden ForscherInnenteams – ausgewählte Ergebnisse der Begleitforschung zum Projekt „INKLUSION – Vernetzung der Bildungseinrichtungen der Gemeinde Wiener Neudorf“. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 177-196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bretländer, B. (2009). Keine Angst vor Selbsterfahrung! Plädoyer für mehr Persönlichkeitsbildung in der (universitären) Hochschulausbildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78 (4), 278-282.
- Breyer, C. & Erhardt, M. (2013). Inklusive Schule gestalten durch inklusive Lehrerbildung. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (4). Zugriff am 22.02.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/197/203>
- Brodkorb, M. (2013). *Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung*. Zugriff am 31.07.2013. Verfügbar unter http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/05/brodkorb_warum_inklusion_unmoeglich-ist.pdf
- Brokamp, B. (2011). Ein kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale inklusive Entwicklungsprozesse unterstützt werden? In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 237-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brokamp, B. (2012). Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 62-76). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brokamp, B. & Lawrenz, W. (2013). Inklusion vor Ort - Erfahrungen mit dem Kommunalen Index für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/15/15>
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt. Darmstadt. Zugriff am 20.02.2014. Verfügbar unter <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/>
- Brügelmann, H. (2013). Die Hattie-Studie: der heilige Gral der Didaktik? Metaanalysen: Nutzen und Grenzen von Allgemeinaussagen in der Bildungsforschung. *Grundschule aktuell* (121), 25-26.
- Brügelmann, H. (2014a). Der "Verschiedenheit der Köpfe" gerecht werden - eine Aufgabe erst seit Einführung der Inklusion? *Lehren und lernen*, 40 (8-9), 62-65.
- Brügelmann, H. (2014b). Gilt nach Hattie: Je häufiger, desto besser? Zur Bedeutung von "Evidenzbasierung" für pädagogisches Handeln vor Ort. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 38-50). Seelze: Kallmeyer.

- Brugger-Paggi, E. (2011). Projekt „Index für Inklusion“ Eine Ressource zur Entwicklung einer inklusiven Schule, eines inklusiven Kindergartens und ein Instrument zur Selbstevaluation. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 227-230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buber, M. (2006). *Ich und du* (Universal-Bibliothek, Nr. 9342). Stuttgart: P. Reclam.
- Buchhaupt, F. & Schallenkammer, N. (2016). Theorie und Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (S. 167-182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13 (2), 1-63.
- Budde, J. (2013). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 40, S. 245-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. & Rißler, G. (2014). Männlicher Habitus und Schulkultur – Zur Analyse von vergeschlechtlichten Passungsverhältnissen. In C. Theurer, C. Siedenbiedel & J. Budde (Hrsg.), *Lernen und Geschlecht* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 22, S. 29-45). Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (ps Psychologie). München [u.a.]: Pearson Studium.
- Buholzer, A. & Joller-Graf, K. (2011). Integration und Inklusion an Schweizer Schulen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (4), 40-44.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A. & Zobrist, B. (2012). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster: Lit.
- Bundschuh, K. (2005). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (UTB, Bd. 999, 6., aktualisierte Aufl.). München: E. Reinhardt.
- Bürli, A., Mürner, C., Egli, H., Niedermaier, C., Schwinge, M., Stein, A.-D. et al. (2009). Sieben Fragen zur Inklusion. *Behindertenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter* (3), 292-305.
- Bürschel, G., Eyben, A., Gottschalk, U., Heiny, P. & Rassouli-Lessmann, F. (2014). Inklusion am Schillergymnasium Münster. Ein Praxisbericht. *Lernende Schule* (67), 35-39.
- Burzan, N. (2007). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien* (3. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butterwegge, C. (2006). Kinderarmut und soziale Exklusion in Deutschland. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 65-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Butterwegge, C., Klundt, M. & Belke-Zeng, M. (2008). *Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Zugriff am 12.11.2013. Verfügbar unter <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/147/139>
- Campbell, P. F. & Malkus, N. N. (2014). The mathematical knowledge and beliefs of elementary mathematics specialist-coaches. *Mathematics education*, 46, 213-225.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' Attitudes Towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools. *The Exceptional Child*, 15 (1), 41-56.
- Cloerkes, G. (1979). *Einstellung und Verhalten gegenüber Körperbehinderten. Eine Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung* (Sonderpädagogische Manuskripte). Berlin: C. Marhold.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender* (Klinkhardt forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2014). Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 177-186). Münster u.a.: Waxmann.
- Creutzburg, A. (2014). Der Unterstützerkreis als zentrales Element Bürgerzentrierter Zukunftsplanung - ein kreatives Feld. In I. Boban, T. Eckmann & A. Hinz (Hrsg.), *Lernen durch Vielfalt. Variationen aus der sozialästhetischen und inklusiven Praxis: demokratische Bildung, kooperatives Lernen, Zukunftsplanung* (Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 12, S. 251-269). Bochum: Projektverl.

- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2011). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 362-380). Münster: Waxmann.
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 468-488). Münster u.a.: Waxmann.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2011). Inklusion in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit – ein Fortbildungsmodul. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 205-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Decker, I. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality Characteristics and Teacher Beliefs among Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35 (2), 45-64.
- Degenhardt, S. (2009). Was meint "Inklusion"? Definitionsmacht und Perspektiven. *Blind, sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen* (1), 4-13.
- Demmer-Dieckmann, I. (2007). »Aus Zwang wurde Interesse.«. Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 153-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. & Textor, A. (Hrsg.). (2007). *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsche Unesco-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. Aufl.). Zugriff am 17.11.2014. Verfügbar unter http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dexel, T. (2013). *Der Index für Inklusion als hochschuldidaktisches Instrument – Eine Manualerstellung für das Projekt Praxisphasen in Inklusion „Pini“*. Bachelor-Thesis, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster. Zugriff am 26.02.2014.
- Dexel, T. & Veber, M. (2016 i.V.). Ungleichheitsforschung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Diekmann, A. (2011). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55678, 5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Ditton, H. (2006). Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 268-281.
- Dlugosch, A. (2004). Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität? *Sonderpädagogische Förderung*, 49 (3), 285-300.
- Dlugosch, A. (2011). Der "Fall" Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalisierungsvorstellungen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 135-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2014). „... weil es eben jeden treffen kann“. Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung - ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung & Unterricht*, 164 (3-4), 236-245.
- Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (Hrsg.). (2013). *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreher, W., Heinen, N. & Münch, J. (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)* (S. 289-298). Würzburg: Ed. Bentheim.
- Drewek, P. (2013). Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe - Zwischenbilanz und Perspektiven im Kontext aktueller politischer Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 21-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (1-2), 71-88.

- Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dunker, N. (2015). Berufsbezogene und epistemologische beliefs von Grundschullehrkräften zum Experimentieren im Sachunterricht. Eine qualitative Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8 (1), 53-64.
- Dürnberger, H. & Hofhues, S. (2010). Gestaltung von Rahmenbedingungen für das forschende Lernen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (2), 47-61.
- Dworschak, W. & Inckemann, E. (2014). Soziale Integration in einer Klasse im festen Lehrertandem - zum Stand nach dem ersten Schuljahr. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 206-209). Wiesbaden: Springer VS.
- Ebel, C., Hollenbach, N. & Müncher, A. (2011). Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. Was „individuelle Förderung“ in der Unterrichtspraxis bedeutet und wie sich Schulen – trotz schwieriger Rahmenbedingungen – auf den Weg machen können. *Podium Schule* (1.11), 1-3.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs: Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 468-476.
- Eberwein, H. (1998). *Ein Rückblick nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" von 1973*, bidok. Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-bildungsrat.html>
- Eberwein, H. (2003). *Ein Rückblick nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" von 1973*. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-bildungsrat.html#idp812192>
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2002). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam; Ein Handbuch* (6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl, S. 17-35). Weinheim: Beltz.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2003). *Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Ein Handbuch*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eckert, E. & Waldschmidt, I. (Hrsg.). (2010). *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*. Berlin u.a.: Lit.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Lücking, C. (2007). *Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis* (5., verb. und überarb. Aufl). Dortmund: Borgmann.
- Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.). (2006). *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung*. Giessen: Psychosozial-Verl.
- Ellger-Rüttgardt, H. (2012). Geschichte der heil- und sonderpädagogischen Institutionen im schulischen Bereich. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 27-79). Stuttgart: Kohlhammer.
- Enzinger, C., Nerdel, C. & Prechtel, H. (2012). Lehrerüberzeugungen zur Fachsprache Biologie. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 183-194). Münster u.a.: Waxmann.
- Erbring, S. (2008). Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision. *bildungsforschung*, 5 (2), 1-15.
- Erbring, S. (2010). Der Nutzen von Supervision für innovativ arbeitende Lehrpersonen. In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität* (S. 106-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erbring, S. (2012). Mehrbelastung durch Inklusion? Eine neue schulische Herausforderung aus salutogenetischer Sicht. *Lernchancen*, 15, 87-88.
- Erbring, S. (2014). *Inklusion ressourcenorientiert umsetzen*. Heidelberg, Neckar: Carl Auer Verlag.

- Ermann, M. (2010). *Psychoanalyse heute. Entwicklungen seit 1975 und aktuelle Bilanz* (Lindauer Beiträge zur Psychotherapie und Psychosomatik, 1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ernst, S. (2008). *Manual Lehr-Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.). (2011). *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Feiner, F. (2008). Heterogenität wahrnehmen - Einmaligkeit fördern. Inklusive Bildung oder: Grenzen im Kopf überwinden - inklusive Bildung. *Christlich-pädagogische Blätter*, 121 (3), 152-158.
- Felsleitner, R. & Ressel, U. (2011). Die Integration sozial und emotional benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Das Wiener Modell: Geschichte und Gegenwart. *Heilpädagogik: Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich* (4), 23-27.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferri, B. A. (2012). Underminding inclusion? A critical reading of response to intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (8), 863-880.
- Feuser, G. (Hrsg.). (2003). *Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (Behinderung Bildung Partizipation, Bd. 4, S. 86-100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2012a). Der lange Marsch durch die Institutionen ... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! *Behinder-tenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*, 51 (1), 5-34.
- Feuser, G. (2012b). Integration ist unteilbar. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 31-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (2013). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 11-66). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Feuser, G. (2014). Inklusion heute - Inklusion morgen? *Erziehung & Unterricht*, 164 (3-4), 200-203.
- Feuser, G. (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 47-67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E. (2011a). Inklusion meint mehr als Integration. *Journal für LehrerInnen und Lehrerbildung*, 11 (4), 9-18.
- Feyerer, E. (2011b). SonderschullehrerInnenausbildung NEU Konzeptionelle Überlegungen zur momentanen Diskussion um die Neugestaltung der LehrerInnenausbildung in Österreich. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Zugriff am 03.08.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/121/119>
- Feyerer, E. (2012a). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Zugriff am 03.08.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/172/162>
- Feyerer, E. (2012b). *Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen. Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen*. Zugriff am 01.02.2016. Verfügbar unter http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/08/Beitrag_Feyerer.pdf
- Feyerer, E. (2013a). LehrerInnenbildung im Umbruch. Aktuelle Entwicklungen in Österreich. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 181-212). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Feyerer, E. (2013b). Pädagogische Diagnostik und Beurteilung als wesentliche Bestandteile einer inklusiven Pädagogik. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. M. Ederer-Fick & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik* (S. 69-82). Wien: facultas.
- Feyerer, E. (2013c). Von Fördern und Fordern: Die inklusive Schule im Spannungsfeld zwischen Begabung und Behinderung. In C. Schenz, A. Schenz & G. Pollak (Hrsg.), *Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule* (S. 33-54). Münster u.a.: Lit.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung & Unterricht*, 164 (3-4), 219-227.

- Fichten, W. (2010). Forschendes lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (1. Aufl., S. 127-181). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2, S. 11-42). Münster u.a.: Waxmann.
- Fichten, W. & Moschner, B. (2009). Forschendes Lernen in der Oldenburger Lehrerbildung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fiegert, M. & Solzbacher, C. (2014). "Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters..." Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung*. Habilitationsschrift, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Fischer, C. (2009). Individuelle Förderung besonders begabter Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. In C. Fischer, U. Westphal & C. Fischer-Ontrup (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als Herausforderung. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Rechenschwierigkeiten* (S. 178-191). Münster u.a.: Lit.
- Fischer, C. (2010a). Das ECHA-Diplom „Specialist in Gifted Education“. In International Panel of Experts for Gifted Education IPEGE (Hrsg.), *Professionelle Begabtenförderung. Eine Dokumentation von Lehr- und Studiengängen* (S. 15-23). Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).
- Fischer, C. (2010b). Individuelle Förderung. Weiterbildung zu ExpertInnen als Teil der Schulentwicklung: Ein Zertifikatsangebot der Universität Münster. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (3), 62-66.
- Fischer, C. (2012a). Individuelle Förderung im schulischen Kontext - Förderung besonderer Begabungen. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (Begabungsforschung, Bd. 14, 1., Aufl, S. 61-73). Münster, Westf: Lit.
- Fischer, C. (2012b). Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell. *Labyrinth*, 35 (5), 11-14.
- Fischer, C. (2013a). Begabung, Begabungsforschung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie* (16., vollst. überarb. Aufl, S. 248). Bern: Huber.
- Fischer, C. (2013b). Individuelle Förderung. Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für die Schule und Lehrerbildung. *Engagement* (4), 281-289.
- Fischer, C. (2013c). Qualifizierung für Lehrer und Lehrerinnen. *Pädagogische Führung*, 24 (1), 13-16.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (Schriftenreihe des Netzwerks Bildung, Bd. 31). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, C. & Käpnick, F. (2014). Förderung eines mathematisch begabten Kindes mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Labyrinth*, 37 (5), 18-19.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 4, 16-33.
- Fischer, C. & Ludwig, H. (2013). Montessori-Pädagogik. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie* (16., vollst. überarb. Aufl, S. 1046-1047). Bern: Huber.
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2013). Individuelle Begabungsförderung als Aufgabe und Herausforderung für Wirtschaftsschulen. *Wirtschaft und Erziehung*, 65 (5), 165-169.
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2014). Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht? *Lehren und lernen*, 40 (22-28).
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2015). Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch Schülerförderung. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgabe und Herausforderung für die LehrerInnenbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Fischer, C. & Schilmöller, R. (Hrsg.). (2010). *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 26). Münster: Aschendorff.
- Fischer, C., Veber, M. & Rott, D. (2013). Inklusive Begabungsförderung als Aufgabe und Herausforderung - auch für Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51 (2), 22-30.

- Fisseler, B. & Markmann, M. (2012). Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. *Journal Hochschuldidaktik* (1-2), 13-16.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Aufl). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Flieger, P. & Schönwiese, V. (2011a). Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 27-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flieger, P. & Schönwiese, V. (Hrsg.). (2011b). *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 533-534.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal: Journal of the British Educational Research Association*, 37 (5), 813-828.
- Florian, L., Linklater & Holly. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.
- Floß, P. & Rotermund, M. (2010). Das Praxissemester als Kern der Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. In A.-K. Krüger, Y. Nakamura & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulpraktische Studien. Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 5, S. 263-278). Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 649-653.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17-32.
- Frances, A. (2013). *Normal. Gegen die Inflation psychiatrischer Diagnosen*. Köln: Dumont.
- Franz, E.-K. (2014). Entwicklungsaufgaben der Lehrerprofessionalisierung im Kontext von Inklusion (Profi). In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Franzkowiak, T. (2010). "Dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!" Was lernen zukünftige Grundschullehrkräfte an der Hochschule über "inklusive Pädagogik"? In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 245-269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 712-744). Münster u.a.: Waxmann.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster: Waxmann.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1-23). Göttingen: Hogrefe.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27.
- Fromme, T. & Veber, M. (2013). Da bin ich noch unsicher - Inklusive Bildung in der persönlichen Bewertung von angehenden Grundschullehrern. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51 (3), 34-43.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz: UVK-Verl.
- Füchter, A. (2011). Pädagogische und didaktische Diagnostik. In A. Füchter & K. Moegling (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung. Teil 1: Didaktische Grundlagen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 14, S. 45-83). Prolog-Verlag.
- Gardner, H. (2012). *Multiple intelligences. New horizons* (Compl. rev. and updated.). New York: Basic books.
- Garz, D. (2013). Objektive Hermeneutik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl, S. 249-262). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Gasse, M. (2012). Individuelle Förderung: Ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 83-101). Köln: Link.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U. et al. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (1), 17-32.
- Gebhardt, I. (2013). Inklusion ist Lifestyle! Der Index erobert eine Gemeinde. Ein Praxisbericht. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/14/14>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 275-290.
- Gehrmann, A. (2007). Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 85-101). Münster u.a.: Waxmann.
- Geiling, U. & Hinz, A. (Hrsg.). (2005). *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geiling, U. & Liebers, K. (2014a). Anforderungen an einen inklusionsorientierten Übergang von der Kita zur Grundschule. Chancen und Grenzen individueller Lernentwicklungsanalysen im Kontext von ILEA T. In S. Schuppener, M. Hauser, N. Bernhardt & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 89-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Geiling, U. & Liebers, K. (2014b). Individuelle Lern-Entwicklungsanalysen im Übergang von der Kita in die Grundschule aus Elternperspektive. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 119-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (2013). *Handbuch ILEA T Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht* (2. Aufl.). Zugriff am 30.12.2013. Verfügbar unter <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=31860&elem=2716971>
- Gerspach, M. (2014). *Generation ADHS. Den "Zappelphilipp" verstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008). *Standards für Evaluation (DeGEval-Standards)*. Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter <http://www.degeval.de/publikationen/standards-fuer-evaluation/>
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. Verfügbar unter <http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=GFD-Stellungnahme-Inklusion-2016.pdf>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2006). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Frankfurt am Main.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2010). *GEW-Online-Umfrage zu „Inklusion“ und zur Umsetzung der UNBehindertenrechtskonvention (BRK)*. Zugriff am 30.01.2015. Verfügbar unter https://www.gew.de/Binaries/Binary72997/PK_%20Umfrage%20Inklusion%20_Hamburg.pdf
- Giagreco, M. F. (2011). *Quick-Guides für Inklusion. Teil 1: Zusammen leben. Nach »Quick-Guides to Inclusion« von Michael F. Giagreco*. Berlin: Druckerei Schlesener KG, Berlin.
- Giagreco, M. F., Doyle, M. B. & Suter, J. C. (2012). Constructively Responding to Requests for Paraprofessionals. We Keep Asking the Wrong Questions. *Remedial and Special Education*, 33 (6), 362-373. Verfügbar unter <http://rse.sagepub.com/content/33/6/362.full.pdf>
- Gläser-Zikuda, M. (2014). Bildungswissenschaftliche Entwicklungslinien für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Jenaer Modell. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 254-267). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., Rhode, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext - ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (Erziehungswissenschaft, Bd. 27, S. 3-31). Landau: Empirische Pädagogik e.V.

- Glathe, B., Heger, B., Schubert, S. & Wergowski, S. (2012). ILEA T – Individuelle Lern- und Entwicklungsanalyse/ Transition: Ein diagnostisches Konzept für den Übergang Kita – Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion* (3).
- Gloystein, D. (2011). Gesucht werden... Pankower Schulen auf dem Weg zur Inklusion. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 231-236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göttgens, C. K. & Schröder, M. (2014). Die ICF als Schlüssel für eine gelingende Interdisziplinäre Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (1), 28-38.
- Gottschlich, S. & Puderbach, R. (2013). Berufswahl und Fächerwahl. Zwei Teilentscheidungen bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 53-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, O. (2014). Kinder wertschätzen. Wie Förderung gelingt. *Friedrich Jahresheft*, 32 (1), 34-36.
- Gravelaar, G. (2012). Lernentwicklungsberichte, eingebettet in das pädagogische Leistungskonzept der Wartburg-Grundschule. In C. Fischer (Hrsg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 28, S. 107-113). Münster u.a.: Waxmann.
- Green, K. & Harvey, D. (1983). Cross-Cultural Validation of the Attitudes toward Mainstreaming Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 1255-1261.
- Greiling, A. (2012). Das Lernen sichtbar machen. Systematisches Vorgehen und pädagogische Diagnostik mit dem Lerntagebuch. *Grundschule*, 44 (12), 15-17.
- Greiner, U. (2014). Vielfalt, Heterogenität, Differenz, Individualisierung, Inklusion: Ansprüche, Einsprüche und Widersprüche eines pädagogischen Zentralthemas. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung* (Schriftenreihe der pädagogischen Hochschule OÖ, Bd. 3, S. 8-26). Linz: Trauner Verlag.
- Greiten, S. (2014a). "Fördern ist ...". Fördern aus Sicht von Sonderpädagogen und Regelschulpädagogen. *Friedrich Jahresheft*, 32 (1), 30-31.
- Greiten, S. (2014b). 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. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107-121). Weinheim u.a.: Beltz.
- Greving, H. (Hrsg.). (2007). *Kompendium der Heilpädagogik. Band 1 A-H* (Bd. 1). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Greving, H. (2011). *Heilpädagogische Professionalität. Eine Orientierung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grittner, F. (2009). *Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groeben, A. von der. (2013). Mit den Augen der Lernenden sehen. Individualisierung als didaktische Herausforderung. *Pädagogik*, 65 (2), 6-10.
- Grosche, M. & Grünke, M. (2008). Das sonderpädagogische Lehramtsstudium wissenschaftlicher gestalten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77 (3), 190-197.
- Gröschke, D. (2007). Behinderung. In H. Greving (Hrsg.), *Kompendium der Heilpädagogik. Band 1 A-H* (Bd. 1, S. 97-101). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Gröschner, A. (2010). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung zur Erfassung und Förderung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119-133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grubmüller, J., Heiß, A. & Trumpa, S. (2014). Und wie sehen das die Studierenden? Ergebnisse einer Online-Umfrage unter Lehramtsstudierenden zu ihrer Einstellung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 153-168). Weinheim u.a.: Beltz.
- Gürtler, L. & Huber, G. L. (2012). Triangulation. Vergleich und Schlussfolgerungen auf der Ebene der Datenanalyse. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 37-50). Münster u.a.: Waxmann.

- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung. Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (10), 404-413.
- Häcker, T. (2007a). Portfolio - Ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 63-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2007b). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1* (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hameyer, U. (2013). Blockaden im Inklusionsprozess. Ein erweitertes Zürcher Model als Referenzrahmen systemischer Schulentwicklungsanalyse. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (3), 52-60.
- Hänsel, D. (2010). Geschichte der Sonderpädagogik als Mythenerzählung. *Behindertenpädagogik*, 49 (2), 175-189.
- Hänsel, D. (2013). Schule für alle oder besondere Schulen für besondere Kinder. Zum Zusammenhang von Grund- und Sonderschule. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 153-170). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hänsel, D. (2014). *Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. & Miller, S. (2014). Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemein-pädagogischer und professionstheoretischer Perspektive. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 91-104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansen, G. (2002). Grundzüge einer Unterstützenden Didaktik in der Zusammenarbeit mit körperbehinderten Kindern. In J. Boenisch & V. Daut (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern* (S. 20). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hany, E. A. & Nickel, H. (1992). *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hänze, M. & Jurkowski, S. (2013). Kooperatives Lernen in der Grundschule. Wie gelingen gemeinsames Lernen und Arbeiten. *Deutsch differenziert* (4), 8-10.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 419-440). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 542-571). Münster u.a.: Waxmann.
- Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung - Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 287-298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. & Zordo, L. de (2015). Praktika und Inklusion. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 165-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haubl, R. (2012). Bindung und Begabung: Soziale und emotionale Aspekte. *Journal für Begabtenförderung*, 12 (1), 26-37.
- Haubl, R. (2014a). Bindung und Begabung. Soziale und emotionale Aspekte. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen - was sie bewegt - wie sie sich entwickeln* (S. 28-39). Weinheim: Beltz.
- Haubl, R. (2014b). Nur kein Neid! Hochbegabung als sozioemotionale Herausforderung. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen - was sie bewegt - wie sie sich entwickeln* (S. 40-55). Weinheim: Beltz.
- Hecht, P. (2014). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Erziehung & Unterricht*, 164 (3-4), 228-235.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 86-102.
- Heilmann, J., Eggert-Schmid Noerr, A. & Pforr, U. (Hrsg.). (2015). *Neue Störungsbilder - Mythos oder Realität? Psychoanalytisch-pädagogische Diskussionen zu ADHS, Asperger-Autismus und anderen Diagnosen* (Psychoanalytische Pädagogik, Originalausgabe).

- Heilmann, J. & Krebs, H. E.-S.-N. A. (Hrsg.). (2012). *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heimbach-Steins, M. (2013). Gerechte Bildungschancen für alle? Defizite, Kriterien, Ansätze. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 29, S. 35-60). Münster: Waxmann.
- Heimlich, U. (2009). *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (Bd. 3192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (2), 44-54.
- Heimlich, U. (2012). Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 80-116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2013). Inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung - eine lebenslaufbegleitende Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (9), 336-342.
- Heinemann, E. & Hopf, H. (Hrsg.). (2010). *Psychoanalytische Pädagogik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrich, M. (2014). "Bildungs-Förder-alismus. "Förderrhetorik" statt Inklusion? *Friedrich Jahresheft*, 32 (1), 12-15.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235-255). Münster, Westf: Waxmann.
- 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. Weisshaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster: Waxmann.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Zugriff am 06.08.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/161/151>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify und promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227-240.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 65 (2), 34-37.
- Helsper, W. (1997). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 2. Aufl, S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (UTB, Bd. 8443, S. 106-112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. *Schulpädagogik heute*, 5 (9). Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter http://www.schulpädagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_9/Sh9_01_Basis_02_HelsperHummrich.pdf/download
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Kunster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42 (6), 397-403.
- Hensle, U. & Vernooij, M. A. (2002). *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I. Psychologische, pädagogische und medizinische Aspekte* (Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen, Bd. 1, 7., korrigierte Aufl). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

- Hentig, H. v. (2007). Die Bielefelder Laborschule. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 135-139). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herz, B. (2012). Inklusion: Realität und Rhetorik. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 36-53). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (1), 4-14.
- Hessisches Kultusministerium, Haubl, R.; Schweder, P.; Jeck, S. & Ashrafian (Mitarbeiter). (2013). *Begegnung auf Augenhöhe – Schulbegleitende Gespräche zu dritt*. Zugriff am 24.10.2014. Verfügbar unter http://lsa.hessen.de/irj/LSA_Internet?rid=HKM_15/LSA_Internet/sub/027/027c383b-2951-41f0-12f3-12b417c0cf46,,22222222-2222-2222-2222-222222222222.htm
- Heyl, V., Janz, F., Trumpa, S. & Seifried, S. (2013). Einstellungen zu Inklusion - Präsentation eines Forschungsprojektes. In T. Klauß & K. Terflöth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung* (Edition S, S. 61-82). Heidelberg: Universitätsverl. Winter.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“. Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim u.a.: Beltz.
- Heyl, V., Trumpa, S., Janz, F. & Seifried, S. (2014). Inklusion beginnt im Kopf!? Einstellungsforschung zur Inklusion (EFI). In S. Schuppener, M. Hauser, N. Bernhardt & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 39-47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Hierdeis, H. & Hug, T. (1996). *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hierdeis, H. & Hug, T. (1997). *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung* (2., überarb. und erg. Aufl). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildeschiedt, A. (2003). Ökosystemische Diagnostik: Bewältigung des Alltags in Familie und Schule. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Ein Handbuch*. (2. Aufl., S. 182-193). Weinheim: Beltz.
- Hildeschiedt, A. & Sander, A. (1993). *Kind-Umfeld-Diagnose - ein ökosystematischer Ansatz. Mit Anregungen für die diagnostische Praxis; eine Information aus der Projektgruppe IBS, "Integration behinderter Schülerinnen und Schüler"* (Integrationspädagogik aktuell, H. 1). St. Ingbert: Röhrig.
- Hildeschiedt, A. & Sander, A. (2002). Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam; Ein Handbuch* (6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl, S. 304-312). Weinheim: Beltz.
- Hillenbrand, C. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Mit ... 6 Tabellen und 45 Übungsaufgaben* (3., überarb. Aufl). München u.a.: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2012). Inklusive Bildung. Plädoyer für einen Perspektivenwechsel. *Pädagogik*, 64 (12), 44-46.
- 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. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation*. Hamburg: Curio-Verl. Erziehung und Wiss.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In A. Sander & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2006). Kanada - ein Nordstern in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz & K. Terflöth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2007). Schulentwicklung mit Hilfe des Index für Inklusion hin zur "Schule für alle". *VPOD-Bildungspolitik* (150-151), 28-32. Zugriff am 13.12.2014. Verfügbar unter http://vpod-bildungspolitik.ch/wp-content/uploads/2012/06/150-51_h.pdf

- Hinz, A. (2008a). Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe - wie passt das zusammen? *Behindertenpädagogik*, 47 (1), 41-74.
- Hinz, A. (2008b). Inklusion - Ende der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven in sieben Thesen. *Blind, sehbehindert*, 128 (1), 7-16.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (6), 171-179.
- Hinz, A. (2011). Eine Region Schleswig Holsteins auf dem inklusiven Weg. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 213-218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion* (1). Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>
- Hinz, A., Geiling, U. & Simon, T. (2014). Response-To-Intervention. (k)ein inklusiver Ansatz? In S. Schuppener, M. Hauser, N. Bernhardt & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 135-140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Hinz, A., Kinne, T., Kruschel, R. & Winter, S. (Hrsg.). (2016). *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Hohmeier, J. (2010). Stigmatisierung/Etikettierung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik / Hrsg. von Wolfgang Jantzen, Bd. 3, S. 169-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzinger, A., Komposch, U., Kopp-Sixt, S., Much, P. & Pickl, G. (2014). Kompetenzen für Inklusive Bildung. *Erziehung & Unterricht*, 164 (3-4), 270-278.
- Hopf, H. (2014). *Die Psychoanalyse des Jungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Hradil, S. & Schiener, J. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl., Nachdr). Wiesbaden: VS Verlag.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), 312-322.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Bd. 10). Bielefeld: UVW, Webler.
- Huber, L. (2013a). Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche - dringliche Aufgaben. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen, Bd. 16, S. 21-36). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2013b). Methodische Anregungen für den Umgang mit pragmatischen Schwierigkeiten im Forschenden Lernen. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen, Bd. 16, S. 247-251). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. (S. 451-463). Weinheim: Beltz.
- Hudson, F., Graham, S. & Warner, M. (1979). Mainstreaming: An examination of the attitudes and needs of regular classroom teachers. *Learning Disability Quarterly*, 2 (3), 58-62.
- Hüfner, G. (2012). Frust-Projekt Inklusion. Allein gelassen mit großen Aufgaben. *Bayerische Schule*, 65 (5), 6-9.
- Hüls, B. (2008). *Der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz*. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung, Pädagogische Hochschule Luwigsburg. Reutlingen. Zugriff am 06.01.2014. Verfügbar unter http://opus.bsz-bw.de/hsrt/frontdoor.php?source_opus=30&la=de
- Hülst, D. (2013). Grounded Theory. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl, S. 281-300). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Hummrich, M. (2012). Zum Umgang mit interkultureller Heterogenität. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Zugriff am 06.08.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/164/154>

- Huschke-Rhein, R. & Macha, H. (2011). Familie und ihre Umwelt - eine systemisch-konstruktivistische Betrachtung. In H. Macha & M. Witzke (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 237-243). Paderborn: Schöningh.
- Huser, J. (2009). *Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern. Vortrag auf der Schulleitungstagung Bern. 13. Nov. 2009*. Zugriff am 29.12.2013. Verfügbar unter <http://www.artikel17.ch/media/archive1/>
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Jäger, M. & Prenzel, M. (2005). Erfolgreiche Bildungssysteme nutzen wissenschaftliche Erkenntnisse – Überlegungen zur Verwertung pädagogischen Wissens. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 163-182). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Jantzen, W. (1974). *Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik*. Gießen: Focus.
- Jantzen, W. (1997). *25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Weiterentwicklung - Stillstand – Rückschritt*. Zugriff am 11.03.2013. Verfügbar unter <http://www.basaglia.de/Artikel/bildungskommission.pdf>
- Jerg, J., Kaiser, S. & Thalheim, S. (2011). Organisatorische, pädagogische und gemeinwesenorientierte Inklusionsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen: Modellprojekt IQUAnet. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 197-204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jerg, J., Merz-Atalik, K., Thümmler, R. & Tiemann, H. (Hrsg.). (2009). *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 27-74). Berlin u.a.: Springer.
- Jost, C., Schmidt, T. & Veber, M. (2016 i.V.). Inklusionsorientierte Einstellungen und Erfahrungen von angehenden Regelschullehrkräften - beispielhaft aufgezeigt am Standort Münster.
- Joswig, K. D. (2015). Ökosystemische Strömungen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 71-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Juch, S. (2012). *Interkulturelle Kooperationskompetenz. Entwicklung und Gestaltung der Interaktion in interkulturellen Unternehmenskooperationen*. Münster: Lit-Verl.
- Jungkamp, B. (2016). Fazit: Thesen zur „Neuen Steuerung“ in der Bildungspolitik. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Mehr Daten - mehr Qualität? Qualitätsentwicklung durch Bildungsmonitoring* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 36, S. 64-67). Berlin.
- Jürgens, E. & Standop, J. (Hrsg.). (2010). *Was ist "guter" Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. 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.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22 (3), 31-36.
- Kaminska, M. (2010). *Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen. Martin Buber und Janusz Korczak im Lichte der Philosophie von Emmanuel Levinas*. Münster u.a.: Waxmann.
- Karakasoglu, Y. & Amirpur, D. (2012). Inklusive Interkulturalität. In S. Seitz, N.-K. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 63-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Karge, S. (2012). Konstruktivistische Didaktik und Inklusiver Unterricht (3). Zugriff am 07.08.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/171/161>
- Katzenbach, D. (2012). Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In J. Heilmann & H. E.-S.-N. A. Krebs (Hrsg.), *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 81-111). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Katzenbach, D. (2015a). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33-55). Stuttgart: Kohlhammer.

- Katzenbach, D. (2015b). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2016). Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In R. Göppel & B. Rau (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung* (S. 17-29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2012). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 21-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Katzenbach, D. & Schroeder, U. (2007). "Ohne Angst verschieden sein können". Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58 (9), 202-213.
- Kelle, H. (2013a). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 101-118). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Kelle, H. (2013b). Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 15-37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2., Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2013). Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule - Kompetenzentwicklung und die Bedeutung von individuellen Merkmalen der Studierenden. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 189-205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kemena, P. & Miller, S. (2011). Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität - Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 124-134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. (2008). Einleitung: Unterricht sehen, analysieren und gestalten. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S. 11-19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E., Weiß, S. & Braune, A. (2012). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion: Welchen Beitrag leistet das Studium der Sonderpädagogik? In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 191-199). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiesel, A. & Koch, I. (2012). *Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, 252-263.
- Klauß, T. (2010). Auf dem Weg zur Schule für alle. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 45-52). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Klauß, T. (2011). Vom Recht auf eine inklusive Schule für Alle. Didaktische Herausforderungen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 67-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klemm, K. (2011). Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 116-121). Münster: Waxmann.
- Klemm, K. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse* (1. Aufl.). Zugriff am 29.12.2013. Verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-CFA240A2-8D043225/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf
- Klemm, K. (2014a). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 625-637.

- Klemm, K. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2014b). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Zugriff am 29.12.2014. Verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publicationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UNBehindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Düsseldorf. Zugriff am 28.10.2013. Verfügbar unter http://www.gew-nrw.de/fileadmin/download/Schule/Schulpolitik/KK_UPL_Inklusion_NRW_2011.pdf
- Klewin, G. (2006). *Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klewin, G. & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 63-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805-818.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Knorr, P. (2012). *Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung – Eine explorative Mixed-Method-Studie*. Dissertation, Universität Rostock. Rostock. Zugriff am 06.01.2015. Verfügbar unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_diss-hab_0000001065/rosdok_derivate_0000005178/Dissertation_Knorr_2013.pdf
- Knowles, G. (Hrsg.). (2011). *Supporting inclusive practice* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Knuf, O. (2012). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 91-97). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165-191.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung - Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl, S. 877-901). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Koltermann, S. (2009). Wie aktiviert man Studierende von Anfang an? "Forschendes Lernen in Theorie-Praxis-Phasen im BA der Gestuften Lehrerbildung" - Ein Beispiel aus dem Lehramtsstudium an der TU Dortmund. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 10-12.
- Koltermann, S. (2013). *Innovationskompetenz? Eine qualitative Exploration des Handelns von Lehrkräften in Innovationsprozessen – rekonstruiert am Beispiel von schulischen Netzwerken*. Verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30436/1/Dissertation.pdf>
- König, E. & Bentler, A. (2013). Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl, S. 173-182). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- König, J. (Ed.). (2012). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation - connections to knowledge and performance - development and change*. Münster: Waxmann.
- Köpfer, A. (2011). Theorie-Praxis-Seminar "Inklusive Schulentwicklung in Köln" der Universität zu Köln - Perspektiven für die LehrerInnenbildung. In K. Ziemer, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion - Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (1. Aufl, S. 139-150). Hamburg: Kovac, J.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Köpfer, A. (2015). Rekonstruktion von Handlungspraktiken professioneller Akteur/-innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung am Beispiel Schulleitender. *Zeitschrift für Inklusion*, 9 (4). Zugriff am 24.02.2016. Verfügbar unter <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/326/278>
- Köpfer, A. & Böing, U. (2014). Inklusive Schulentwicklungsprozesse unterstützen. Chancen inklusiver Schulbegleitforschung. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3, S. 71-87). Münster u.a.: Waxmann.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität - Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5-25.
- Korff, N. (2011). „In allen anderen Fächern ist das einfach einfacher.“ Belief-Systeme von Primarstufenlehrer/innen zu einem inklusiven Mathematikunterricht. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 150-156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korff, N. (2013). Lehrer/-innenbeliefs zum gemeinsamen Lernen im inklusiven Mathematikunterricht. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 208-216). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kornmann, R. (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (Interkulturelle Studien, Bd. 16, 2., überarbeitete und erw. Aufl, S. 71-86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2011). Der Studiengang "Integrierte Sonderpädagogik" an der Universität Bielefeld. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 164-170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, B. & Miller, S. (2014). Grundschullehrkräfte im Entscheidungsdilemma zwischen Fördern und Selektieren. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 218-221). Wiesbaden: Springer VS.
- Kraler, C. (2013). Grundlagen und Umsetzung der Portfolioarbeit in der Lehrerinnenbildung an der Universität Innsbruck. Ein Resümee. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 136-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kricke, M. & Reich, K. (2013). Portfolios als Dialog- und Reflexionsinstrumente. Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 2, S. 17-24). Münster: Waxmann.
- Krohn, L. & Lahtz, T. (2013). Zwischen Angst, Abwehr und Annäherung. Was denken Lehrkräfte über Inklusion? *Lernchancen*, 16 (93/94), 15-17.
- Kronig, W. (2011). Heterogenität als Problem und als Problemlösung - einige pädagogische Irritationen. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 201-210). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2008). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl, S. 157-170). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 183-200). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kruse, J. (2007). "Vater werden ist nicht schwer...". Familienplanung aus männlicher Perspektive: Wie kommen Männer zu Kindern? In G. Schmid-Ott & M. Neises (Hrsg.), *Gender, kulturelle Identität und Psychotherapie* (S. 59-83). Lengerich: Pabst Science Publ.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (Lehrbuch, 3., aktualisierte Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, U. & Grunenberg, H. (2013). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 501-514). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2010). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Weinheim: VS Verlag.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (1), 3-24.
- Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Einstellungen verschiedener Lehrerguppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 271-287.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2012). Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 277-295). Köln: Link.
- Kuhn, A. (2012). Was ist Behinderung? In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 41-58). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kullmann, H. (2012). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität - eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. In S. Hahn & G. Klewin (Hrsg.), *Impulse für Schulentwicklung und -forschung* (S. 147-158). Münster: Lit.
- 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* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3, S. 89-103). Münster u.a.: Waxmann.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht (auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, 5 (10). Zugriff am 09.09.2014. Verfügbar unter http://schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_10/sh10_03_Forschung_03_Kullmann-et-al_jfe.pdf/download
- Künne, T., Kuhl, J., Frankenberg, H. & Völker, S. (2012). Die Bedeutung der individuellen Förderung in der Grundschule aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie/PSI-Theorie. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 29-40). Köln: Link.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. (S. 153-165). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805-820.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 261-282). Heidelberg: Springer.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83-94.
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule - Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13-26). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Küstermann, B. & Eikötter, M. (2014). Rechtliche Grundlagen inklusiver Bildung und Arbeit. Die UN-BRK und ihre Auswirkungen auf das deutsche Recht. In G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms* (S. 237-278). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Lahtz, T. (2013). Heterogenität als Belastung? Classroom Management in inklusiven Lerngruppen. *Lernchancen*, 16 (3), 27-29.
- Langfeldt, H.-P. (1995). Was heißt ‚unser‘ Intelligenzkonstrukt? Alltagstheorien zur Intelligenz. In H.-P. Langfeldt & R. Lutz (Hrsg.), *Sein, Sollen und Handeln. Beiträge zur pädagogischen Psychologie und ihren Grundlagen. Festschrift für Lothar Tent*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Langner, A. (2011). Inklusion eine notwendige, ständige Innovation an einem Beispiel. In K. Ziemer & u.a. (Hrsg.), *Inklusion - Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 75-91). Hamburg: Kovac.
- Langner, A. (2014). Das Unterrichten stark heterogener Klassen - eine Frage von Beliefs? *Erziehung & Unterricht*, 164 (3-4), 262-269.
- Larrivee, B. & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13 (3), 315-324.
- Leidig, T. (2014). Ideen für eine inklusive Schulkultur. Mit Kindern und Jugendlichen mit dem Index für Inklusion arbeiten. *Praxis Fördern* (1), 38-40.
- Lelgemann, R. (2011). Behinderte Kinder und Jugendliche in Allgemeinen Schulen unterrichten. Angebote, Chancen, Herausforderungen. *Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, 34 (6), 187-190.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leyser, Y., Kappeman, G. & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), 1-15.
- Lichtblau, M. (2014). Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule unter sei bstbestimmungstheoretischer Perspektive. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 204-219). Weinheim u.a.: Beltz.
- Liebsch, K., Haubl, R., Brade, J. & Jentsch, S. (2013). Normalität und Normalisierung von AD(H)S. Prozesse und Mechanismen der Entgrenzung von Erziehung und Medizin. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 158-175). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lienhard-Tuggener, P. (2014). Förderplanung auf der Basis der ICF - so kann sie gelingen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (4), 128-136.
- Limper, B. (2013). *Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung in der Grundschule. Theorie, Praxis und Evaluation im Kontext von Kunstdidaktik*. München: Kopaed-Verl.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. Eine Befragung von Lehrkräften und Schulbegleitungen an Oldenburger Schulen zu Tätigkeitsbereichen, Beschäftigungsdauer, Qualifikation, Einarbeitung, Information, Arbeitsaufträgen, Ansprechpartnern und Besprechungssystem von Schulbegleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (6), 264-279.
- Lindmeier, B. (2003). Von der Integration in die Gemeinde zur inklusiven Gemeinde - Begriffswechsel oder Neuformulierung der Zielsetzung? *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 348-364.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung* (Heil- und Sonderpädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. *Sonderpädagogische Förderung heute* (4), 354-374.
- Lindmeier, C. (2012). Heilpädagogik als Pädagogik der Teilhabe und Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (1), 25-44.
- Lindmeier, C. (2013). *Nachtrag zu meinem Aufsatz ‚Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar‘ (ZfH 5/2013)*.
- Lipowsky, F. (2011). In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 398-417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner. Wann gelingt der Rollentausch? - Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 235-253). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2010). *Inclusive education. A practical guide to supporting diversity in the classroom* (2. Aufl.). London: RoutledgeFalmer.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4). Zugriff am 26.06.2014. Verfügbar unter <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>

- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 27-44.
- Löser, J. M. (2011). Lehrkräfte als Einzelkämpfer oder als Teamplayer? Unterstützungssysteme an inklusiven Schulen am Beispiel Kanadas. *Lernende Schule*, 55 (14), 18-20.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (1), 21-33.
- Löwe, C. (2013). Schlüsselqualifikationen pädagogischer Professionalität in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (4). Zugriff am 21.02.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/198/204>
- Lu, Y.-T. (2007). *Erkennen des Anderen als Aufgabe der Erwachsenenbildung*. Dissertation, Universität Trier. Trier. Zugriff am 25.02.2014. Verfügbar unter <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/419/>
- Lübeck, A. & Heinrich, M. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Ludwig, P. H. (2012). Thesen zur Debatte um Gütestandards in der qualitativen Bildungsforschung. eine integrative Position. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 79-89). Münster u.a.: Waxmann.
- Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 666, 3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüpke, H. von (2013). ADHS-Problematik: Sind medizinische und pädagogische Positionen vereinbar? In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, M. Veber & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung. Teilleistungsschwierigkeiten - ADS/ADHS - Underachievement* (1., Aufl, S. 169-185). Münster, Westf: Lit.
- Lüschen, I. & Kaiser, A. (2014). Gemeinsam „Das Miteinander lernen“ - Sachlernen in altersübergreifenden Lernsettings. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 170-173). Wiesbaden: Springer VS.
- Lütje-Klose, B. (2011). Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, 14 (55), 13-15.
- Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation in multiprofessionellen Teams. Fördern als gemeinsame Aufgabe in inklusiven Schulen. *Friedrich Jahresheft*, 26-29.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2012). Der Studiengang integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld - aktuelle Entwicklungen. In S. Seitz, N.-K. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 235-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Rödiger, M. (2014). Diagnostizieren und Fördern. Förderplanung als Grundlage pädagogischer Prozesse. *Friedrich Jahresheft*, 126-127.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2014). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 745-763). Münster u.a.: Waxmann.
- Maaz, H.-J. (2005). Mangel an Mütterlichkeit in der vereinten deutschen Gesellschaft. In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* (S. 35-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maaz, H.-J. (2011). *Der Lilith-Komplex. Die dunklen Seiten der Mütterlichkeit* (7. Aufl). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Mack, W. (2012). Lokale Bildungslandschaften und Inklusion. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 40-48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mammes, I. & Schaper, N. (2012). Professionalität als Spannungsfeld am Beispiel technischer Bildung in der Grundschule. In C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 255-271). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mand, J. (1995). *Auf der Suche nach einem erfolgreichen Umgang mit Verhaltensproblemen. Eine Lehrerbefragung in Berlin. 1. Aufl.* Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1995. Berlin: Verl. für Empirische Forschung, Wiss. und Literatur.

- Mand, J. (2002). Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schulaufbahnentscheidungen für schulschwache oder auffällige Kinder und Jugendliche. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (1), 8-13.
- Mand, J. (2003). *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mand, J. (2006). Integration für die Kinder der Mittelschicht und Sonderschulen für die Kinder der Migranten und Arbeitslosen? Über den Einfluss von sozialen und ökonomischen Variablen auf Sonderschul- und Integrationsquoten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (3), 109-115.
- Mand, J. (2008). *Lese- und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie : Entwicklungsmodelle, diagnostische Methoden, Förderkonzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mand, J. (2012). *Lese-Rechtschreibförderung für Migrantenkinder. Entwicklungsmodelle, Diagnostik, Methoden*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mand, J. (2013). *Lese-/Rechtschreibförderung für Migrantenkinder*. Inklusion-Lexikon. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/Leserechtschreibfoerderung_Mand.php
- Mand, J. & Veber, M. (2008). Diagnostik in integrativen Einrichtungen. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 93-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mandell, C. J. & Strain, P. S. (1978). An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped children. *Contemporary Educational Psychology*, 3 (2), 154-162.
- Mandl, H. & Huber, G. L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 98-112.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151-168). Münster u.a.: Waxmann.
- Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. Ergebnisse der Forschung, Erfahrungen aus der Fortbildung und Anregungen für die Praxis. *Pädagogik*, 34 (2), 34-37.
- Mayr, J. (2015). Zwischen Vielfalt und Kompetenz. Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgabe und Herausforderung für die LehrerInnenbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 2 (1). Zugriff am 03.03.2014. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2111>
- Mayring, P. (2007). Designs in qualitativ orientierter Forschung. *Journal für Psychologie*, 15 (2). Zugriff am 19.03.2014. Verfügbar unter <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/127>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 11., aktual., überarb. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2012a). Mixed Methods. ein Plädoyer für gemeinsame Forschungsstandards qualitativer und quantitativer Methoden. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 287-300). Münster u.a: Waxmann.
- Mayring, P. (2012b). Qualitative Inhaltsanalyse. Ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27-36). Münster u.a: Waxmann.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl, S. 323-333). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Mays, D., Ladinig, B., Carlitscheck, J., Franke, S. & Kißgen, R. (2013). Inklusion und Lehrerrolle. Das Schulsystem im Wandel. *Praxis Schule 5-10*, 24 (1), 8-11. Zugriff am 11.08.2013. Verfügbar unter http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/kissgen/publikationen/files/ps_1_2013_8-11_mays.pdf
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5 (2), 189-207.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction: The Paradigm, Its Principles, and Products for Enhancing Instructional Access. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17 (1), 11-21.

- Mdikana, A., Ntshangase, S. & Mayekiso, T. (2007). Pre-Service educators' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22, 125-131.
- Meegan, S. & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12 (1), 75-97.
- Meilhammer, E. (2005). Wertneutralität und Bildung bei Martin Buber. In Friedenthal-Haase & R. Koerrenz (Hrsg.), *Martin Buber. Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus* (S. 149-180). Paderborn: Schöningh.
- Meister, U. & Schnell, I. (2012). Gemeinsam und individuell - Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 184-189). Stuttgart: Kohlhammer.
- Merz-Atalik, K. (2014a). Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 24-46). Weinheim u.a.: Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2014b). Lehrer_innenbildung für Inklusion - "Ein Thesenschlag!". In S. Schuppener, M. Hauser, N. Bernhardt & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 266-277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Merz-Atalik, K. & Franzkowiak, T. (2011). Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE4I)“ - Lehrerbildung für Inklusion, der European Agency for Development in Special Needs Education. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Zugriff am 11.08.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/125/123>
- Messner, R. (2012a). Forschendes Lernen - Konzept und Praxis. *Erziehung und Unterricht*, 162 (3-4), 352-366.
- Messner, R. (2012b). Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitingner (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 5, S. 63-92). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Metzger, M. (2012). Eine übergreifende Zielsetzung aller Fächer: Ästhetische Bildung. *Grundschulmagazin*, 13 (6), 7-9.
- Meyer, B. & Schermuly, C. C. (2012). When beliefs are not enough: Examining the interaction of diversity fault-lines, task motivation, and diversity beliefs on team performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21 (3), 456-487.
- Meyer, B. E. & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 23-41.
- Meyer, H. (2014). Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 117-133). Seelze: Kallmeyer.
- Meyer, N. (2011). *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Grundschulen zur Inklusion. Eine empirische Studie*. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/meyer-einstellung-dipl.html>
- Miller, S. (2013). Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 235-251). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2012). Aktionsplan der Landesregierung. Eine Gesellschaft für alle. Zugriff am 10.05.2014.
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV).
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF). Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7587&aufgehoben=N&menu=1&sg=0
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009). Lehrerausbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen. LABG. Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011). *Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ zum Thema „Individuelle Förderung: von der Qualitätsanalyse bis zur systematischen Unterrichtsentwicklung und Lehrerfortbildung“*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). *Ministerin Löhrmann: Wichtiger Baustein auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2013_-16_-Legislaturperiode/PM20130205/index.html
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. Oxon: Routledge.
- Möckel, A. (1988). *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. (2010). *Kommunaler Index für Inklusion. Arbeitsbuch*. Bonn. Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter http://www.montag-stiftungen.de/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Montessori, M. (2008). Grundlagen meiner Pädagogik. In M. Montessori, P. Oswald & H. Ludwig (Hrsg.), *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Quellentexte und Praxisberichte* (S. 15-35). Freiburg i. Br: Herder.
- Moore, J. & Fine, M. J. (1978). Regular and special class teachers' perceptions of normal and exceptional children and their attitudes toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15 (2), 253-259.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 8-26). Berlin u.a.: Springer.
- Moser, V. (2012). Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? *Zeitschrift für Inklusion* (3). Zugriff am 11.08.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/163/153>
- Moser, V. (2013a). Die Hilfsschule als Wegbereiter einer besonderen Pädagogik zur pädagogischen Sonderbehandlung »besonderer« Schülerinnen und Schüler in besonderen Schulen. In E. Rohrmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (S. 75-91). Marburg: Tectum-Verl.
- Moser, V. (2013b). Inklusion: Standards und Perspektiven. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51 (2), 16-21.
- Moser, V. (2013c). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135-146). Münster: Waxmann.
- Moser, V. (2014). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- 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. 153-172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). *„Kompetenzen in inklusiven setting“ (KIS) - Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*, Berlin. Zugriff am 03.06.2014. Verfügbar unter https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 661-678.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143-159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser Opitz, E. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 52-68). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Münch, J. (2011). "Kunst gibt nicht das sichtbare wieder, sondern Kunst macht sichtbar" (Paul Klee, 1920). In Köln mittendrin e.V. (Hrsg.), *Eine Schule für alle, Vielfalt leben! Materialien zum Kongress vom 12. - 14. März 2010 in Köln* (S. 339-349). Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Mutzeck, W., Schlee, J. & Wahl, D. (Hrsg.). (2002). *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (Beltz Wissenschaft). Weinheim u.a.: Beltz.
- Nairz-Wirth, E. (2011). Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 163-186). Wien: facultas.
- Nerowski, C., Hascher, T., Lunkenbein, M. & Sauer, D. (Hrsg.). (2012). *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, I. & Kremer, K. (2013). Nature of Science und epistemologische Überzeugungen. Ähnlichkeiten und Unterschiede. Paralleltitel: Nature of Science and Epistemological Beliefs - Similarities and Differences. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 209-232. Verfügbar unter http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/19_Neumann.pdf
- Niedermaier, C. (2009). Kooperative Förderplanung. Individuelle Förderpläne gemeinsam entwickeln. *Erziehung und Unterricht*, 159 (3-4), 314-321.
- Niedermaier, C. (2014). „Ich habe mir das vorher nie vorstellen können...“ - Gruppendiskussionen zur Wirksamkeit der Lehrerinnen-Ausbildung. *Erziehung & Unterricht*, 164 (3-4), 253-261.
- Niehoff, U. (2010). Diversity-Management - eine hilfreiche Anregung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln*. (1. Aufl., S. 26-44). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Nieskens, B., Ruprecht, S. & Erbring, S. (2012). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter Schule* (2. Aufl.). Köln: Carl Link.
- Oelkers, J. (2012). Quo vadis: Thesen zur Steuerung von Führung in Schulen und Bildungsorganisationen. In S. Hahn & G. Klewin (Hrsg.), *Impulse für Schulentwicklung und -forschung* (S. 73-90). Münster: Lit.
- Olberg, H.-J. von (2014). Evidence-Based Teaching. Hat John Hattie eine Allgemeine Didaktik entwickelt? In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 51-66). Seelze: Kallmeyer.
- Opalinski, S. & Benkmann, R. (2012). Einstellungen zur schulischen Inklusion – Eine Untersuchung an Thüringer Lehrkräften. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 85-102). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Ophuysen, S. van (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz - eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemayer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Opielka, M. (2005). Bildungsreform und Sozialreform. Der Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. In M. Opielka (Hrsg.), *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik* (1. Aufl, S. 127-155). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oswald, H. (2013). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl, S. 183-201). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12 (3), 180-187.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palmowski, W. (2007). Konstruktivismus. In H. Greving (Ed.), *Kompodium der Heilpädagogik. Band 2 I-Z* (pp. 55-66). Troisdorf: Bildungsverl. EINS.

- Palmowski, W. & Heuwinkel, M. (2002). *"Normal bin ich nicht behindert!". Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden; Unterschiede, die Welten machen* (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Pant, H. A. (2014). Visible Evidence? Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Analysen. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 134-146). Seelze: Kallmeyer.
- Park, J. H. (2012). *Inklusion und Design: Universal Design im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention*, munavis. Zugriff am 23.06.2014. Verfügbar unter http://www.munavis.de/pdf/inklusion_und_design.pdf
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 8-45). Wien: facultas.
- Patry, J.-L. (2005). Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 143-161). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Pellinghaus, L. & Wetzels, A. (2014). Democratic Education und das Lernen - eine Einführung. In I. Boban, T. Eckmann & A. Hinz (Hrsg.), *Lernen durch Vielfalt. Variationen aus der sozialästhetischen und inklusiven Praxis: demokratische Bildung, kooperatives Lernen, Zukunftsplanung* (Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 12, S. 19-45). Bochum: Projektverl.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & Marées, N. von. (2013). *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (2. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Pfadenhauer, M. & Kunz, A. M. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Pfahl, L. & Powell, J. W. (2016). "Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können". Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 62, S. 58-74). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfahl, L. & Seitz, S. (2013). Wissen um Begabungen. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Praktiken der Begabungsförderung an inklusiven Schulen. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 178-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfitzner, M. & Veber, M. (2014). Pinl-Sport - Inklusive Bildung an der Schnittstelle von Praxisphasen und Sportdidaktik. In C. Ernst, G. Gawrisch, C. Kröger, W.-D. Miethling & V. Oesterhelt (Hrsg.), *Schul-Sport im Lebenslauf - Konturen und Facetten sport-pädagogischer Biographieforschung. DVS-Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik vom 1. - 3. Mai 2014 in Kiel ; [Abstracts]* (Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 2014, S. 33). Hamburg: Feldhaus.
- Pfitzner, M. & Veber, M. (2016a i.V.). Inklusive Fachdidaktik Sport. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pfitzner, M. & Veber, M. (2016b i.V.). Praxisphasen in Inklusion Sport (Pinl Sport). In E. Balz & P. Neuman (Hrsg.), *Sportlehrerbildung*. Hamburg: Feldhaus.
- Plate, E. (2008). Betrachtungen "inklusive" Schulentwicklung in England aus einer internationalen Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53 (4), 399-426.
- Platte, A. & Schulz, C.-P. (2011). Inklusive Bildung an der Hochschule – Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platte, A., Seitz, S. & Terfloth, K. (Hrsg.). (2006). *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Plößler, M. (2013). Diversity. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82 (1), 60-63.
- Pohl, U. (2005). *Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten. Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien*. Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main. Zugriff am 06.01.2014. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/pohl-oekosystem-diss.html#idp8275296>
- Poscher, R., Rux, J. & Langer, T. (2008). *Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung*. Baden-Baden: Nomos.
- Pospeschill, M. (2010). *Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation. Mit 77 Fragen zur Wiederholung*. Münster u.a.: Reinhardt.

- Powell, J. J. (2016). Von Ableismus zur universal design Universität. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 34-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Prammer, W. & Prammer-Semmler, E. (2012). Die Bedeutung von Kooperation für eine inklusive Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 6 (1-2). Zugriff am 21.02.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/63/63>
- Prammer-Semmler, E. (2014). „Mir fehlen die Bilder“. *Erziehung & Unterricht*, 164 (3-4), 246-252.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2011). Selektion versus Inklusion - Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 23-48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Prenzel, A. (2012a). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 175-183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2012b). Inklusion international: Zwischen normativer Gewissheit und alltäglicher Unvollkommenheit. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 18-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2013a). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Prenzel, A. (2013b). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl, S. 785-801). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2014). Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung. Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 219-246). Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuss-Lausitz, U. (2010). Schulentwicklung und Differenz: Integration. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (UTB, Bd. 8443, S. 45-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2011a). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen und Thüringen*. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter http://gruene-fraktion.thueringen.de/fileadmin/dokumente/Faltblaetter___Broschueren/18-03-2011-Gutachten_zum_Stand_und_zu_den_Perspektiven_sonderpaedagogischer_Foerderung_in_Sachsen_und_Thueringen.pdf
- Preuss-Lausitz, U. (2011b). Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen - Ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3, 1. Aufl, S. 161-181). Zürich: Schneider Hohengehren.
- Preuss-Lausitz, U. (2012). Inklusion: Modewort oder Hoffnungsträger? Was ist neu an Inklusion und wie kann sie gelingen? *Pädagogik*, 64 (9), 41-45.
- Preuss-Lausitz, U. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Zugriff am 25.05.2014. Verfügbar unter https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf
- Proost, K. (2014). Inklusion und individuelle Förderung: Eine Frage des Menschenbildes?! In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 35-51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117-133). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Puhr, K. (2011). Widerstreitende Positionierung zum Konzept Inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 60-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quindeau, I. (2008). *Psychoanalyse*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Quitmann, H. (2002). Integrative Begabtenförderung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam; Ein Handbuch* (6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl, S. 381-391). Weinheim: Beltz.

- Rabenstein, K. (2014). Unter Druck. Die Entstehung von Scham im individualisierten Unterricht. *Friedrich Jahresheft*, 68-71.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Ratzki, A. (2008). Wie kann Gemeinschaftsschule gleichzeitig Starke und Schwache fördern? Deutsche und internationale Erfahrungen mit Unterricht und Schulleben. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Gemeinschaftsschule: Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen* (1. Aufl., S. 78-93). Weinheim: Beltz, J.
- Rauin, U. (2014). Forschung zur Lehrerbildung aus nationaler und internationaler Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 572-579). Münster u.a.: Waxmann.
- Reich, K. (2012a). Fünf notwendige Standards der Inklusion. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (Pädagogik, S. 54-90). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2012b). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5., erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Reiher, S. (2009). Heterogenität im Prozess der Schulentwicklung erkennen und nutzen. In Berufsbildungswissenschaftliche Schriften (Hrsg.), *Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 1: Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung* (S. http://bwp-schriften.uni-vera.de/Band1_09/reiher_Band1_09.pdf).
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 642-661). Münster u.a.: Waxmann.
- Rhein, R. (2010). Kompetenzorientierung im Studium. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hrsg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung, Bd. 4, S. 137-152). Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Weblar.
- Rhein, R. (2016). Pädagogische Kasuistik - Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 149-167. Zugriff am 07.04.2016. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/884/700>
- Ribeiro, M., Aslan-Tutak, F., Charalambous, C. & Meinke, J. (2015). Introduction to the papers of TWG20: Mathematics teacher knowledge, beliefs, and identity: Some reflections on the current state of the art. In K. Krainer & N. Vondrová (Hrsg.), *Proceedings of the Ninth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME9, 4-8 February 2015)* (S. 3177-3183). Prag: Charles University in Prague, Faculty of Education and ERME. Verfügbar unter <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01289853/document>
- Richey, P., Wesselborg, B., Bohl, T., Reiber, K. & Merk, S. (2014). Die Bedeutung normativer Lehrer- und Schülererwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung. *Schulpädagogik heute*, 5 (9). Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter http://www.schulpädagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_9/Sh9_03_Forschung_01_Richey%20et%20al.pdf/download
- Richter, C. (1997). Musikausbildung. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik* (2., neubearbeitete Ausg., Bd. 6, S. 1016-1034). Kassel: Bärenreiter. Zugriff am 29.05.2014.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 111-143.
- Rieser, R. (2008). *Implementing inclusive education. Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities*. London: Commonwealth Secretariat.
- Rischke, M., Bönsch, C. & Müller, U. (2013). Monitor Lehrerbildung. Ein Instrument zur Herstellung von Transparenz. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 36-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rittmeyer, C. (2012). Inklusive Didaktik und Diagnostik. *Pädagogische Führung* (1). Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter <http://www.paedagogische-fuehrung.de/public1/paef/home.nsf/url/0B0A250E0E78CF52C12579AE002CD4D8?OpenDocument>
- Rödler, P. (2016). RTI – ein Konzept der Entkultrierung von Lernen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 232-242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rogalla, M. (2009). Das Schulische Enrichment Modell: Schulentwicklung durch Begabungs und Begabtenförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 9 (1), 7-23.
- Röhner, C., Büker, P., Bunte, N., Miller, S., Velten, K. & Wiesemann, J. (2014). Forschendes Lernen und Studieren in der neuen Grundschullehrerausbildung. Konzepte und Projekte aus NRW. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 67-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (Hrsg.). (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Rohr, E. & Weiser, M. (2002). Historische Kritik der Aussonderung – Kritik der Sonderpädagogik. Zur Frage der historischen (Irr-)Wege und (Fehl-)Entscheidungen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam; Ein Handbuch* (6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl, S. 91-98). Weinheim: Beltz.
- 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. Theorie - Forschung - Praxis* (UTB, 8443 : Schulpädagogik, 1. Aufl, S. 29-36). Stuttgart: UTB.
- Rolff, H.-G. (2014). Sind schulische Strukturfaktoren wirklich nicht so wichtig? Hattie und das deutsche Schulsystem. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 67-77). Seelze: Kallmeyer.
- Rott, D. (2011). *Mit Forschungsnovizen Forschen lernen. Das Förder-Förder-Projekt Advanced als Maßnahme zur Herausforderung potenziell begabter Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 8 und 9*. Diplomarbeit im Rahmen des Ausbildungsgangs zum Specialist in Gifted Education, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Rotter, C. & Knigge, M. (2014). „Eine ganz normale Grundschulklasse, nur ein Schüler ist behindert.“. Unterschiedliche Wahrnehmungen einer Unterrichtssituation und Handlungs- Eorstellungen bei Lehramtsstudierenden – erste Ergebnisse aus dem Projekt EiLink. *Schulpädagogik heute*, 5 (10). Zugriff am 09.09.2014. Verfügbar unter http://schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_10/sh10_03_Forschung_05_KniggeRotter_sh.pdf/download
- Rüedi, J. (2014). Zur Bedeutung positiver Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. *Schulpädagogik heute*, 5 (6). Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_9/Sh9_01_Basis_08_Ruedi.pdf/download
- Ruf, U. (2008a). Das Dialogische Lernmodell. In U. Ruf, S. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis* (S. 13-23). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, U. (2008b). Das Dialogische Lernmodell vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Befunde. In U. Ruf, S. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis* (S. 233-270). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, U. & Winter, F. (2012). Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Zugriff am 12.08.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/146/138>
- Saal, F. (2011). *Warum sollte ich jemand anderes sein wollen? Erfahrungen eines Behinderten* (2. Aufl.). Neumünster: Paranus-Verl.
- Saal, H. (2013). *Anders ist normal. Auf der Suche nach Antworten hinter den Fassaden*. Jena: Verlag Neue Literatur.
- Saldern, M. von. (2013). Inklusion. Definition, Anspruch und aktuelle politische Umsetzung. *Sportpädagogik*, 37 (6), 8-9.
- Sander, A. (2002a). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam; Ein Handbuch* (6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl, S. 99-108). Weinheim: Beltz.
- Sander, A. (2002b). Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden* (Beltz-Wissenschaft, 3., überarb. Aufl, S. 12-24). Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Sander, A. (2003a). *Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes*. St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, A. (2003b). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 313-329.
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In A. Sander & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, A. (2007). *Förderplanung. Grundlagen - Methoden - Alternativen* (3., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 27-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, A. & Schnell, I. (Hrsg.). (2004). *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandfuchs, U. (2011). Fördern und Förderunterricht. In W. Einsiedler, M. Götz & F. Heinzel (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. vollst. überarb. Aufl, S. 310-314). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandfuchs, U. (2014). Von der Lernschwäche bis zur Hochbegabung. Befunde und Konzepte zum Förderunterricht. *Pädagogik*, 32 (1), 44-46.
- Sauer, B. (2006). Gender und Sex. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (S. 50-55). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sawalies, J., Veber, M., Rott, C. & Fischer, C. (2013). Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrämter. *Schulpädagogik heute*, 4 (2), 1-17. Zugriff am 07.10.2013. Verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_8/SH8_21b.pdf/download
- Schaal, R. (1958). Konservatorium. In F. Blume (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik* (Bd. 7, S. 1459-1482). Kassel: Bärenreiter. Zugriff am 25.05.2014.
- Scheer, D., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2014). Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz. Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (4), 147-155.
- Scheidt, K. (2010). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern an inklusiven Schulen. In Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.), *Dokumentation zum Sonderpädagogischen Kongress April 2010 in Weimar. CD-Rom*. Würzburg: VDS.
- Scheidt, K. (2014). 'Individualisiertes und Gemeinsames Lernen' - Eine Antinomie inklusiven Unterrichts? In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 282-283). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheidt, K. & Köpfer, A. (2013). Die Antinomie. Individualisiertes & Gemeinsames Lernen - Versuch einer Strukturierung
- . In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 217-225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schenz, A. (2013). Demokratisch-inklusive Schulen und ihre pädagogischen Implikationen. Schule als demokratiepropädeutischer Ort, um die Grenzen und Ausgestaltungen der eigenen Freiheiten zunehmend selbst zu bestimmen. In C. Schenz, A. Schenz & G. Pollak (Hrsg.), *Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule* (S. 17-32). Münster u.a.: Lit.
- Schenz, C. (2012a). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person*. München: Utz.
- Schenz, C. (2012b). Schulische (Hoch-)Begabtenförderung in der Grundschule: inklusiver Anspruch oder exklusives Vorrecht? In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 41-54). Köln: Link.
- Schildmann, U. (2016). Intersektionalität. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 407). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schlee, J. (2003). Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Ein Handbuch*. (2. Aufl., S. 66-80). Weinheim: Beltz.
- Schleicher, A. (2008). Anforderungen an ein zukunftsfähiges Bildungssystem aus internationaler Sicht. *Die deutsche Schule*, 100 (1), 43-55.
- Schlicht, J. (2013). Forschendes Lernen im Studium: Ein Ansatz zur Verknüpfung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013* (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 165-176). Opladen: Budrich.
- Schlierf, B. (2011). Die inklusive Schule - Anforderungen und Ressourcen. Veränderungs- und Professionalisierungsprozesse im Regelschulbereich. *Schulverwaltung Niedersachsen* (4), 100-102.
- Schlömerkemper, J. (2006). Forschender Habitus im Lehrerberuf. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., aktualis. Aufl, S. 187-198). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung - Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien - Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, W. (2008). Expertiseerwerb. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 136-144). Göttingen: Hogrefe.
- Schnell, I. (2012). Klassenführung, guter Unterricht und adaptive Lehrkompetenz. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 214-217). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnell, I. (Hrsg.). (2015). *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (Hrsg.). (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schoenfeld, A. H. (2011). Toward professional development for teacher grounded in a theory of decision making. *Mathematics education*, 43, 457-469.
- Schrader, F.-W. (2011). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.
- Schreier, M. (2011). Systematik der Stichprobenverfahren. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen - Methoden - Anwendungen* (2., überarbeitete Auflage, S. 242-256). Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage Publications.
- Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). Mixed-Methods-Designs. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 298-310). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Schroeter, R. (2014). *Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf* (Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung, Bd. 5). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation - ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl, S. 149-158). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schubert, I. (2010). Mit gruppentheoretischen Perspektiven zum forschenden Lernen. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 181-198). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schuck, K. D. (2016). Fördern, Förderung, Förderbedarf. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 116-120). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schueler, S., Roesken-Winter, B., Weißerrieder, J., Lambert, A. & Römer, M. (2015). Characteristics of out-of-field teaching: Teacher beliefs and competencies. In K. Krainer & N. Vondrová (Hrsg.), *Proceedings of the Ninth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME9, 4-8 February*

- 2015). Prag: Charles University in Prague, Faculty of Education and ERME. Zugriff am 06.04.2016. Verfügbar unter <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01289877/document>
- Schüle, C. & Klomfaß, S. (2016). Inklusion in der Lehrer_innenbildung? Haltung entwickeln! In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 329-340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Schumann, B. (2009). Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. *Sonderdruck Pädagogik* (2), 51-53. Zugriff am 12.08.2013. Verfügbar unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary43645/SonderdruckManifest.pdf>
- Schumann, B. (2013). *Inklusive Bildung braucht inklusive Diagnostik! Gutachten des Grundschulverbandes begründet eine pädagogische Alternative zur sonderpädagogischen Testdiagnostik*. Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?page_id=4&did=98
- Schuppener, S., Hauser, M., Bernhardt, N. & Poppe, F. (Hrsg.). (2014). *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Schüssler, R. & Günneweg, K. (2012). Mehr Praxis - aber welche? Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden zwischen Rezeptologie und Professionalisierung. In S. Hahn & G. Klewin (Hrsg.), *Impulse für Schulentwicklung und -forschung* (S. 159-170). Münster: Lit.
- Schüssler, R., Keuffer, J., Günneweg, K. & Scharlau, I. (2012). "Praxis nach Rezept?" - Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zu Praxisbezug und Professionalität. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 141-164). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Schwab, S. (2014a). Integration für alle? Die Einstellung von österreichischen Lehrerinnen zu integrativem Unterricht. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 79-90). Weinheim u.a.: Beltz.
- Schwab, S. (2014b). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie* (Integrations- und Heilpädagogik, Bd. 4). Wien [u.a.]: Lit-Verl.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 73-87.
- Schwager, M. (2011). Beziehungsmobile - Doppelbesetzungen im Gemeinsamen Unterricht. In K. Ziemer & u.a. (Hrsg.), *Inklusion - Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 47-57). Hamburg: Kovac.
- Schwarz, B. (2013). *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehramtsstudierenden. Eine Analyse der strukturellen Zusammenhänge* (Perspektiven der Mathematikdidaktik). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 662-678). Münster u.a.: Waxmann.
- Schwenk, E. (2012). *PortfolioPraxis in der Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2015a). Die Bedeutung von Haltung für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung: Warum eine inklusionsbejahende Einstellung aber per se noch keine professionelle pädagogische Haltung ist. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 85-105). Weinheim: Beltz.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2015b). Zum Zusammenhang von Klassenmanagement und professioneller pädagogische Haltung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch Allgemeine Didaktik. Klassenmanagement / Klassenführung - Perspektiven, Befunde, Kontroversen* (S. 15-24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014). Annäherung an das Konzept "Professionelle pädagogische Haltung": Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwindt, K., Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2009). Kontextualisierte Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenz bei Studierenden des Lehramts. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. (S. 211-223). Weinheim: Beltz.

- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 136-148). Heidelberg: Springer.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 781-806). Münster u.a.: Waxmann.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 24-32). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Seitz, S. (2016). c) Inklusion pädagogisch: Handlungsanforderung in Erziehung und Bildung. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 137-139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. & Pfahl, L. (2013). Begabungsförderung an inklusiven Schulen. In C. Schenz, A. Schenz & G. Pollak (Eds.), *Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule* (pp. 54-73). Münster u.a.: Lit.
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, F. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Seitz, S. & Scheid, K. (2012). Die Gruppe ist der größte Schatz. Kooperative Lernformen im inklusiven Unterricht. *Grundschule*, 44 (3), 14-15.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1972). *Empfehlungen zu Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Zugriff am 29.12.2014. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- Serke, B., Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S., Pazen, C. & Wild, E. (2015). Gelingensbedingungen der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen – ausgewählte Ergebnisse von Gruppendiskussionen in Lehrerkollegien. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 253-268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Die schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung - Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 291-307.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21 (2), 80-93.
- Silbereisen, R. K. (2006). Zur Bedeutung Urie Bronfenbrenners für die Psychologie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (3), 262-267.
- Simon, J. & Simon, T. (2014). Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen "Grundkonzepten" diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (4). Zugriff am 21.02.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200>
- Sisti-Wyss, V. E. (2012). Der Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen - ein Ausgangspunkt für Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 77-81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Slee, R. (2012). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (8), 895-907.
- Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Feridooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169-176). Wiesbaden: Springer VS.
- Sliwka, A. (2014). Schulentwicklung für Diversität und Inklusion: Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 334-351). Weinheim u.a.: Beltz.

- Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012). *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln: Link.
- Solzbacher, C. & Schwer, C. (2013). Beziehungsgestaltung als grundlegendes Moment der Begabungsförderung auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler. *Journal für Begabtenförderung*, 13 (3), 7-18.
- Solzbacher, C., Schwer, C. & Behrensen, B. (2014). Förderung durch Beziehungsorientierung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 171-185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solzbacher, C., Schwer, C. & Doll, I. (2012). Individuelle Förderung als Begabungsförderung. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 19-28). Köln: Link.
- Sonntag, M. (2010). Gemeinsam nicht einsam! Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Sonderpädagogik und inklusivem Anspruch. *Zeitschrift für Inklusion*, 4 (1). Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/41/47>
- Sonntag, M. (2013). *Jahrgangsübergreifendes Lernen*, Inklusion Lexikon. Zugriff am 13.11.2013. Verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/JahrgangsuebergreifendesLernen_Sonntag.php
- Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance – ein Dialog über den Tellerrand. *Erziehung und Unterricht* (3-4), 288-296.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 480-497.
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5., neu bearb. Aufl). München u.a.: Reinhardt.
- Speck, O. (2006). Ökologie. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl, S. 57-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München u.a.: Reinhardt.
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), 84-91.
- Speck, O. (2016). Heilpädagogik. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 124-126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spies, A. (2014). Grundschule in der lokalen Bildungslandschaft - Schulentwicklung im kommunalen Setting. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 126-129). Wiesbaden: Springer VS.
- Staats, H. (2014). *Feinfühlig arbeiten mit Kindern. Psychoanalytische Konzepte für die Praxis in Kita und Grundschule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2009). *Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2012). *"Das können wir hier nicht leisten". Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können; ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014)*. Zugriff am 22.08.2014. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Statistisches Bundesamt. (2014). *Auf dem Weg zur Gleichstellung? Bildung, Arbeit und Soziales – Unterschiede zwischen Frauen und Männern*. Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Querschnitt/WegzurGleichstellung5120001149004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Gesundheit: Schwangerschaftsabbrüche*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/Schwangerschaftsabbrueche/Schwangerschaftsabbrueche2120300157004.pdf;jsessionid=039D37CF7A5456E4E6418873E01ED80E.cae3?__blob=publicationFile

- Stechow, E. von (2013). Evidenzbasierte Förderung und Förderkonzepte von Schülerinnen zbd Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in der sozioemotionalen Entwicklung. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (Klinkhardt forschung, S. 67-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steenbuck, O. (2013). Integration, Inklusion, Segregation? Schulische Begabtenförderung im Kontext von Inklusion. In T. Trautmann & W. Manke (Hrsg.), *Begabung - Individuum - Gesellschaft. Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (S. 224-240). Weinheim: Beltz Juventa.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Hrsg.). (2011). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Stein, A.-D. (2011). Inklusive Schulen in Kanada - Bedingungsfaktoren inklusiver Schulentwicklung in der Provinz New Brunswick. In K. Ziemer, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Eds.), *Inklusion - Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (1st ed., pp. 93-110). Hamburg: Kovac, J.
- Stein, A.-D., Krach, S. & Niediek, I. (Hrsg.). (2010). *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Steinmann, S. & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildene die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 441-459.
- Stengel-Rutkowski, S. (2002). Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (2), 46-55.
- Stephens, T. M. & Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes towards handicapped children. *Exceptional Children*, 46 (4), 292-294.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P. & Widmer, R. (2014). Einstellungen von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. *Schulpädagogik heute*, 5 (10). Zugriff am 09.09.2014. Verfügbar unter http://schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_10/sh10_03_Forschung_06_Stommel_et_al_gl.pdf/download
- Störmer, N. (2007). Geschichte der Heilpädagogik. In H. Greving (Hrsg.), *Kompendium der Heilpädagogik. Band 1 A-H* (Bd. 1, S. 287-296). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktion durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 89-105). Münster u.a.: Waxmann.
- Sturm, T. (2011). Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 99-104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2015a). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25-32. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-115680>
- Sturm, T. (2015b). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 9 (4). Zugriff am 24.02.2016. Verfügbar unter <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273>
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion - Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 146, S. 6-14). München: Oldenbourg.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2012). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule*. Stuttgart: UTB.
- Terhart, E. (2011a). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 699-717). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011b). Has John Hattie Really Found the Holy Grail of Research on Teaching? An Extended Review of "Visible Learning". *Journal of Curriculum Studies*, 43 (3), 425-438.

- Terhart, E. (2011c). Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 53-67). Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (2), 3-21.
- Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte - kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. *Lernende Schule*, 62, 8-12.
- Terhart, E. (2014). Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung - gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 10-23). Seelze: Kallmeyer.
- Thies, W. (2014). Assistenz für wen, was und wie? Von der Einzelbegleitung zum gruppenbezogenen Einsatz im multiprofessionellen Klassenteam. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Thimm, W. (1995). *Das Normalisierungsprinzip – Eine Einführung*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Thomas, D. (1985). The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped. *The British Journal of Educational Psychology*, 55 (1), 251-263.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 308-316). Münster u.a.: Waxmann.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2014). Denkanstoß: Schulische Förderziele. *Friedrich Jahresheft*, 10-11.
- Trautmann, T. (2013). Zu allem fähig und zu nichts in der Lage? Hochbegabte zwischen theoretischer Modellierung und aktiver Lebensbewältigung. In T. Trautmann & W. Manke (Hrsg.), *Begabung - Individuum - Gesellschaft. Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (S. 16-29). Weinheim: Beltz Juventa.
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (3), 1-14. Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/557>
- Traxl, B. (2014). Zur Intersubjektiven Genese des ADHS. *Kinderanalyse: Psychoanalyse im Kindes- und Jugendalter und ihre Anwendungen*, 22 (105-125).
- Trottler, S., Harder, B. & Ziegler, A. (2014). Ressourcenorientierte Begabungsberatung. In B. Kopp, S. Marteschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 242-245). Wiesbaden: Springer VS.
- Trumpa, S. & Janz, F. (2014). „Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!“. Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess der Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 61-78). Weinheim u.a.: Beltz.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 241-256.
- UNESCO. (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität".
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- United Nation. (2009). *Die UN-Behindertenkonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter http://www.behindertenbeauftragter.de/Shared-Docs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile
- Urich, L. (2015). Schulische Jungenarbeit braucht (keine) Männer. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 71-77). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (1), 3-16.
- Van Reusen, Anthony K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84 (2), 7-20.

- Vanier, D. H. (2012). Vom Sollen und Wollen. Wege zur inklusiven Bildung. *Grundschule*, 44 (3), 6.
- Veber, M. (2006). Verantwortung in heterogenen Gruppen lehren, lernen und übernehmen: Voraussetzung für eine inklusive Bildungslandschaft. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 171-173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M. (2008). Die Qual der Wahl - die Auswahl adäquater diagnostischer Verfahren. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 46 (4), 26-32.
- Veber, M. (2010a). Der sichere Weg zum Förderplan – Möglichkeiten des schulischen Einsatzes. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 48 (2), 22-27.
- Veber, M. (2010b). *Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zur Alltagstheorie über Behinderung, Integration-Inklusion und Sonderschule*. Münster: Waxmann.
- Veber, M. (2011). Die neue Lehrerausbildung in NRW. eine Chance für eine sich inklusiv verändernde Schullandschaft. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 49 (3), 29-37.
- Veber, M. (2012). *Professionalisierung in und für inklusiv-individuelle Förderung mit dem Fokus potenzialorientierter Begabungsförderung*. Diplomarbeit im Rahmen des Ausbildungsgangs zum Specialist in Gifted Education, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Veber, M. (2013). Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion - Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. *Seminar*, 19 (1), 66-78.
- Veber, M. (2015a). Potenzialorientierte Diagnostik in und für heterogene Lerngruppen: Grundlagen und Anwendungsbeispiele. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 31, S. 91-104). Münster: Waxmann.
- Veber, M. (2015b). Potenzialorientierung – Weg und Ziel Inklusiver Bildung. *Schulpädagogik heute*, 6 (12), 1-21. Zugriff am 22.10.2015. Verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft12/07_ausserthematiscPraxis/07_03.pdf
- Veber, M. (2016). Inklusive Bildung zwischen normativer Begründung und empirischer Fundierung. In R. Benölken & F. Käpnick (Hrsg.), *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion* (S. 214-231). Münster: WTM.
- Veber, M. (2016 i.V.). Zum Potenzial einer Potenzialorientierung. In C. Fischer & C. Fischer-Ontrup (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Veber, M. & Bertels, D. (2016). Stolpersteine und Unterstützungssysteme für Lehrkräfte. In F. Käpnick (Hrsg.), *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule* (S. 96-98). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Veber, M., Bertels, D. & Käpnick, F. (2016). Die Wegweiser: Didaktisch-methodische Grundorientierungen. In F. Käpnick (Hrsg.), *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule* (S. 117-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Veber, M. & Dexel, T. (2015 i.V.). Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion.
- Veber, M. & Dexel, T. (2016). Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 153-161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Veber, M. & Dexel, T. (2016 i.V.). Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Forschungsergebnisse aus dem Münsterschen Lehr-Lern-Labor. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M., Dexel, T. & Bertels, D. (2016 i.D.). Der Index für Inklusion als Instrument Forschenden Lernens – Impressionen aus der ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung. In A. Hinz & I. Boban (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Weiterführende Schulen und Hochschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M., Dexel, T., Rott, D. & Fischer, C. (2015). Der Index für Inklusion als Instrument einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung – theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 53 (4), 14-23.
- Veber, M. & Fischer, C. (2011, Dezember). *Das persönliche Entwicklungsportfolio in Praxisphasen in Inklusion*. Portfolio Tagung am 01. und 02. Dezember 2011 an der Universität zu Köln (Posterpräsentation), Köln. Zugriff am 05.03.2014.

- Veber, M. & Fischer, C. (2013, September). *Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch individuelle Schülerförderung (LBdSF) – am Beispiel von Praxisphasen in Inklusion (PinI)*. Gemeinsam lehren und lernen - Wege in die inklusive Bildung, Technische Universität Braunschweig.
- Veber, M. & Fischer, C. (2016). Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzialorientierte Verortung. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 98-117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M., Pfitzner, M., Frohnert, J. & Schelling, M. (2015). PinI-Sport – Inklusive Bildung an der Schnittstelle von Praxisphasen und Sportdidaktik. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Sportunterricht* (S. 185-205). Berlin: Logos.
- Veber, M. & Rott, D. (2011). Potenziale erkennen: Diagnostik mit Förderplänen. In S. Stangier & E.-M. Thoms (Hrsg.), *Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe* (S. 148-153). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Veber, M., Rott, D. & Fischer, C. (2013). Lehrerbildung durch Schülerförderung. ein Baustein zur inklusiv-individuellen Förderung. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 188-198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M. & Stellbrink, M. (2011). Praxisphasen in Inklusion. Professionalisierung an der Schnittstelle von allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 49 (1), 11-18.
- Vernooij, M. A. (2000). Gedanken zum Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 69 (3), 249-253.
- Vernooij, M. A. (2007). *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen* (8. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Vetter, M. (2015). Schulnahe Therapien und inklusive Bildung: im Spannungsfeld von institutionell definierter Zuständigkeit und subjektivem Problem- und Wirksamkeitserleben mit Folgen für die Interventionen. *Forum qualitative Sozialforschung*, 16 (3). Zugriff am 01.02.2016. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2277/3843>
- Vogt, F. & Brühwiler, C. (2014). Adaptive Lehrkompetenz für den Umgang mit Heterogenität. *Lehren und lernen*, 40 (8-9), 47-51.
- Vollmer, G. (1989). Paradoxien und Antinomien. Stolpersteine auf dem Weg zur Wahrheit. *Giessener Universitätsblätter* (222), 53-62.
- Wagener, U. (2014). Schüler setzen sich Ziele. Selbstreguliertes Lernen und Förderung. *Friedrich Jahresheft*, 32 (1), 109-111.
- Wagner, T. (2014). Diagnostik im Bereich Begabung und Hochbegabung. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung* (Schriftenreihe der pädagogischen Hochschule OÖ, Bd. 3, S. 133-152). Linz: Trauner Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2., erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2007). Disability Studies. In H. Greving (Hrsg.), *Kompendium der Heilpädagogik. Band 1 A-H* (Bd. 1, S. 161-168). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. Zugriff am 07.01.2014. Verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesselfeldtexte/walgenbach-einfuehrung/>
- Walker, V. L. & Smith, C. G. (2015). Training Paraprofessionals to Support Students with Disabilities: A Literature Review. *Exceptionality*, 23 (3), 170-191.
- Walm, M. & Wittek, D. (2013). *Lehrer_innenbildung in Deutschland. Eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Zugriff am 16.11.2013. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary98423/LehrerInnenbildung_A4_web.pdf
- Ward, J., Center, Y. & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21 (1), 34-39.
- Watkins, A. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Weber, K. (2013). Interdisziplinäre Zusammenarbeit als Voraussetzung für eine gemeinsame Schule. In C. Schenz, A. Schenz & G. Pollak (Hrsg.), *Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusiven Schule* (S. 101-120). Münster u.a.: Lit.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014). *Personenorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. *Friedrich Jahresheft*, 50-52.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* (2), 1-16.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 167-186.
- Wendt, H., Willems, A. S., Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? – Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 29, S. 23-34). Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (2007). Differenz und Bildung im Spannungsverhältnis. Wie die Institution Schule anders mit Heterogenität umgehen kann. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Heterogenität und Schulentwicklung* (S. 145-162). Stuttgart: Raabe.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (8), 284-291.
- Werning, R. (2011). *Gutachten Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein - Westfalen. Untersuchung der Grundkonzeption auf ihre Eignung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Nordrhein - Westfalen*. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Expertise_Werning_Kompetenzzentren_NRW_2011.pdf
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leidideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 146, S. 38-55). München: Oldenbourg.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Mit zahlreichen Übungsaufgaben* (3. Aufl.). München u.a.: Reinhardt.
- Wetzel, A. (2014). Schnittpunkte zwischen inklusiver und demokratischer Bildung und Erziehung. In I. Boban, T. Eckmann & A. Hinz (Hrsg.), *Lernen durch Vielfalt. Variationen aus der sozialästhetischen und inklusiven Praxis: demokratische Bildung, kooperatives Lernen, Zukunftsplanung* (Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 12, S. 71-97). Bochum: Projektverl.
- Williamson, P. & McLeskey, J. (2011). An Investigation into the Nature of Inclusion Problem-Solving Teams. *The Teacher Educator*, 46 (4), 316-334.
- Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung in der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für "schwierige" Kinder*. München u.a.: Reinhardt.
- Winter, F. (2011). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung - Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 15-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wischer, B. (2008). „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“. *Erziehung und Unterricht*, 158 (9-10), 714-722.
- 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: Link.

- Wischer, B. & Trautmann, M. (2010). "Ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer?"? Zu Problemen und Fallstricken von innerer Differenzierung. *Pädagogik*, 62 (11), 32-35.
- Wittchen, H.-U. (2011). Diagnostische Klassifikation psychischer Störungen. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl, S. 27-55). Heidelberg: Springer-Medizin.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (1996a). Das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik. *Sonderpädagogik*, 26 (1), 57-62.
- Wocken, H. (1996b). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26 (1), 34-38.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37-52). Weinheim: Juventa.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2009). Von der Integration zur Inklusion. Ein Spickzettel für Inklusion. *Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung* (4), 216-219.
- Wocken, H. (2010). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2013). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 15). Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2014). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2016). d) Inklusion didaktisch: Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 139-151). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Reinhardt.
- Ziemen, K. (2013a). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2013b). Reflexion komplexer Unterrichtsprozesse. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 267-284). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Zimmermann, D. (2012). *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Gießen: Psychosozial-Verl.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Münster,

(Marcel Veber)

Anhang

Im Anhang befinden sich Materialien aus dem PinI-Projektverlauf, deren Kenntnis für die Nachvollziehbarkeit des Projekts sowie der empirischen Auswertung notwendig ist, sowie umfangreiche Informationen zur Qualitativen Inhaltsanalyse der Entwicklungsportfolios.

Dies soll der LeserIn eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des empirischen Vorgehens ermöglichen. Nur wenn beispielsweise der PinI-Projektverlauf, in dem die Teacher Beliefs über Inklusive Bildung erfasst wurden, bekannt ist, wird es möglich, die Basis dieser empirischen Studie einzuordnen.

PinI-Materialien

Die hier aufgeführten Materialien wurden im Rahmen der Durchführung von PinI unter der Leitung von Marcel Veber seit 2010 entwickelt und schrittweise weiter entwickelt. Die folgenden PinI-Materialien aus der Projektarbeit, die für die vorliegende empirische Untersuchung relevant sind, werden an dieser Stelle dargestellt:

- PinI-Portfolio-Einleger
- PinI-Portfolio-Bewertungsbogen
- PinI-Steckbrief
- PinI-Seminarverlaufsplan
- PinI-Manual zum Forschenden Lernen

PinI-Portfolio-Einleger

Die Studierenden erhalten zu Beginn des Vorbereitungsseminars einheitliche Ordner; diese sind der „Ort“ der PinI-Entwicklungsportfolios. Schrittweise werden, begleitet und eingeführt durch einzelne Seminarsitzungen, weitere sog. Einleger, die jeweils auf Karton ausgedruckt sind, den Studierenden zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt.

Die folgenden Materialien, die einen Ausschnitt darstellen, bilden die Basis für die in den einzelnen Durchgängen eingesetzten Einleger. Leichte Adaptionen werden jeweils vorgenommen, wobei die Grundstruktur des Portfolios nicht verändert: drei Bereiche (Index-Arbeit, Inklusionsverständnis & LehrerInnenpersönlichkeit) sowie vier Zeitpunkte (während & nach dem Seminar sowie während & nach der Praxisphase).

Vorwort

Liebe PINI-Teilnehmer,

Sie halten gerade Ihr PINI-Portfolio¹ in den Händen. Das Portfolio ermöglicht Ihnen, Ihre Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche und nicht zuletzt Ihre Arbeit in Ihrer PINI-Schule zu dokumentieren.

Einerseits unterstützt diese Sammlung Sie, Ihren Lernprozess für Sie selber transparent aufzuzeichnen. Mit dem PINI-Portfolio erstellen Sie mit Hilfe des beigehefteten Fragekatalogs ein Dokument des persönlichen Zwiegesprächs darüber, was Sie gelernt haben. Ziel ist es, Ihre Wahrnehmungen und Aufmerksamkeit zu schärfen und Ihre Erfahrungen sowie Ihr Verhalten und Denken bezogen auf die Arbeit in inklusiven Settings zu reflektieren.

Andererseits ermöglichen Sie uns, PINI weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse Ihrer Dokumentation werden im Rahmen dieses Projekts in der Forschung dazu beitragen, Weiterentwicklungen, Verbesserungen und Unterstützungsangebote im Rahmen von Praxisphasen zu entwickeln. *Ihr PINI-Portfolio hat persönlichen Charakter und wird selbstverständlich von uns vertraulich behandelt!*

Viel Spaß bei der Arbeit mit Ihrem PINI-Portfolio



¹ Das PinI-Portfolio adaptiert methodisch und inhaltlich in sehr großen Teilen das „Portfolio Modellkolleg“ (Kricke/Reich) innerhalb der Lehrerbildung an der Universität zu Köln. Die Anforderungen wurden an das Projekt „Praxisphasen in Inklusion“ angepasst.



Ablauf der „Praxisphase in Inklusion“

Seminarphase ⁱ		Erstellen eines Steckbriefs ⁱⁱ		
		1) INDEXARBEIT ⁱⁱⁱ	2) INKLUSIONSVERSTÄNDNIS	3) LEHRERPERSÖNLICHKEIT
		1a) Beschäftigung mit dem Index für Inklusion, dabei...	2a) Entwicklung eines eigenen Inklusionsverständnisses, dabei...	1a) Reflexion über bisherige pädagogische Kompetenzen
...Einbindung von Materialien und Themen aus dem Seminar		2b) und 3b) Formulierung von Erwartungen an das Praktikum		
Praktikum	erste Woche	1b) Vereinbarung einer Index-Frage mit der Lehrkraft		
	Haupt-teil	Anfangstelefonat ^{iv} mit PinI-Mitarbeitern: Mitteilung der Index-Frage		
	letzte Woche	1c) Bearbeitung der Indexfragestellung	2c) und 3c) Auseinandersetzung mit und Dokumentation der Inklusionspraxis und der eigenen Rolle darin	
Nach Praktikum		1d) Fazit bzgl. der Indexfrage	Abschlussreflexion in der der Schule	
		2d) Abschlussüberlegungen zur eigenen Einstellung zu Inklusion	3d) Abschlussdarstellung, Reflexion, Ausblick	
		Abgabe des Portfolios im PinI-Büro (6 Wochen nach dem Praktikum)		
		Austausch über die persönlichen Erfahrungen in geselliger Atmosphäre ^v		

ⁱ Das **Begleitseminar** beinhaltet die Theorie der Inklusionspädagogik, einzelne praktische Methoden (z.B. Arbeit mit Montessori Material), Einführung in die Diagnostik, Einführung in das System sonderpädagogischer Förderung in NRW, Sensibilisierungsarbeit für die Thematik, Beobachtung im Klassenzimmer und entsprechende Methoden, Filmbeispiele für umgesetzte Inklusion und die Arbeit mit dem Index für Inklusion (s. Indexarbeit).

ⁱⁱ Der **Steckbrief** kann auf der PinI-Homepage heruntergeladen werden und wird von den Studenten *bis zum 05.05.2014 per Mail an pini@uni-muenster.de geschickt*. Dabei geben die Studenten ihre vier Wunschschulen an. Der Steckbrief dient daraufhin als Bewerbungsgrundlage für das Praktikum an den Kooperationsschulen.

ⁱⁱⁱ Für die **Indexarbeit** sollen die Studierenden eine „Forscherfrage“ bearbeiten, um sich anhand eines konkreten Beispiels mit inklusiver Schulentwicklung zu beschäftigen. *In der ersten Praktikumswoche* bittet der Praktikant dafür die Lehrkraft, einen für ihre Klasse relevanten Indikator aus dem Index für Inklusion zu wählen (Index-Frage). Bei der Abschlussreflexion *am Ende des Praktikums* wird der Praktikant –in Absprache mit der Lehrkraft– seine begründete Einschätzung bezüglich der Umsetzung des Indikators in der Klasse, anhand der konkret beobachteten Beispiele vorstellen.

^{iv} In einem **Anfangstelefonat** *nach der ersten Praktikumswoche* erkundigen sich die PinI-Mitarbeiter nach der Zufriedenheit der Studenten. Die Studenten teilen die zu untersuchende Index-Frage mit.

^v Wenn alle Studierenden im Praktikum waren, gibt es einen freiwilligen **Abschlussabend**.

Formale Kriterien:

- Umfang: mindestens 12, maximal 15 Seiten (ohne Anhang)
- Layout: Blocksatz, Schriftgröße 12, Zeilenabstand 1,5, Seitennummerierung, Titelblatt/Deckblatt
- Die Benutzung des PCs zur Erstellung der Arbeit ist vorgeschrieben.
- Beim Verfassen sollen die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens eingehalten werden (z.B. Regelgerechtes Zitieren, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis etc.).
- Eine unterschriebene Plagiatserklärung ist beizulegen.
- Abgabe: Sechs Wochen nach Beendigung des Praktikums

Portfoliogliederung

0. Deckblatt

1. INKLUSIONSINDEX	2. INKLUSIONSVERSTÄNDNIS	3. LEHRERPERSÖNLICHKEIT
1a) Beschäftigung mit dem Index für Inklusion	2a) Beschäftigung mit dem eigenen Inklusionsverständnis	3a) Reflexion über momentanen persönlichen Stand
1b) (Vereinbarung eines Indikators)	2b) Erwartungen an die Inklusionspraxis	3b) Erwartungen an das Praktikum
1c) Dokumentation des Beobachtungszeitraums	2c) Dokumentation der Praxisphase in Bezug auf Inklusion	3c) Dokumentation der Praxisphase
1d) Abschlussbericht der Beobachtung	2d) Abschlussüberlegungen zur eigenen Einstellung zu Inklusion	3d) Abschlussreflexion der Erfahrungen und Ausblick auf weitere Schritte

Deckblatt

Name: Email: Schule: Praktikumszeitraum:

<p>Sie haben sicher ein persönliches Bild und eine Vorstellung von Ihrer bevorstehenden „Praxisphase in Inklusion“.</p> <p>Gestalten Sie dieses Portfolio-Deckblatt, indem Sie Ihre persönliche Ansicht schriftlich (Schlagwörter, Zitate, Textausschnitte...) und/oder bildlich (Zeichnung, Foto...) darstellen.</p> <p>Meine „Praxisphase in Inklusion“ ist für mich wie ...</p> <ul style="list-style-type: none">• ein Ausflug in eine unbekannte Region• das Trainieren von Mitgliedern eines Orchesters• ...
--



INKLUSIONSVERSTÄNDNIS

Beschäftigung mit dem eigenen Inklusionsverständnis

Bitte halten Sie hier handschriftlich fest, was Ihre Kenntnisse und Ihre Erfahrungen mit Inklusion sind.
Welche Vorstellungen haben Sie von Inklusion? Welche Einstellung haben Sie zu dem Thema?
Warum möchten Sie sich damit beschäftigen?

2. INKLUSIONSVERSTÄNDNIS



Praxisphasen
in
Inklusion

2b) Erwartungen an die Inklusionspraxis

Welche offenen Fragen zur Inklusion habe ich noch?

Was würde ich im Praktikum gerne sehen?

Welchen Punkten stehe ich besonders skeptisch gegenüber, auf was freue ich mich besonders?

Welche Vorstellungen habe ich von der Lehrerrolle in inklusiven Settings?

Welche Einstellung habe ich zur Inklusion?

...



3. LEHRERPERSÖNLICHKEIT

3a) Reflexion über momentanen persönlichen Stand

Welche Erfahrungen habe ich bereits als Lehrender?

Wie stehe ich zum Lehrerberuf?

Sehe ich mich schon in der Lehrerrolle? In welcher?

Wo liegen meine Stärken?

Was möchte ich noch lernen?

3b) Erwartungen an das Praktikum

Was erwarte ich vom Praktikum für meine eigene Professionalisierung?

Was sind meine Ängste und Fragen bezogen auf meine Rolle als Lehrer?

Welche Vorstellungen habe ich von der Lehrerrolle in inklusiven Settings?

PinI-Portfolio-Bewertungsbogen

Die Studierenden erhalten den Bewertungsbogen zu Beginn des Vorbereitungsseminars, wenn sie mit der Portfoliosarbeit beginnen. Er wird v.a. aus zwei Gründen eingesetzt:

- Neben den Portfolio-Einlegern soll der vorliegende Bewertungsbogen den Studierenden die Gestaltung des individuellen PinI-Portfolios (auch entsprechend der Vorgaben) erleichtern. Dies wiederum erweitert (auch) die einheitliche Gestaltung der Portfolios, die für die wissenschaftliche Auswertung notwendig ist.
- Da einige Studierende eine Benotung ihres Portfolios benötigen, soll dieser Bogen vorab die Bewertungskriterien offen legen. Dabei wird jedoch zwischen einem bewerteten sowie einem nicht bewerteten Teil unterschieden.



Feedback/Bewertungsbogen für das Pini-Portfolio

Bewertung:

+ gut umgesetzt

0 erkennbar

- nicht umgesetzt

WICHTIG: Immer wenn es um Reflexion geht, ist die Reflexion an sich (also inhaltlich) nicht bewertungsrelevant, sondern die Ausführlichkeit und die Authentizität. Das heißt nicht, umso ausführlicher desto besser, vielmehr sollte der Umfang der Reflexion angemessen/passend zum Inhalt sein.

→ Orange markierte Punkte sind nicht bewertungsrelevant, müssen aber vorhanden sein.

Benotet werden nur Portfolios aus dem OP, sowie Portfolios im KP die nicht als Praktikumsäquivalent, sondern als benotete Leistung eingereicht werden.

Bewertungskriterien	Bewertung	Kommentar
1. Formales		
Deckblatt, Seitenzahlen, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis		
Sprachlicher Ausdruck (Satzbau, Fachtermini)		
sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung)		
Dokumentation (Materialauswahl aus dem Seminar und aus dem Praktikum)		
Layout		
Plagiatserklärung		
2. Indexarbeit		
Die Wahl der Beobachtungsfrage/Indexfrage ist gut begründet		
Dokumentation der Beobachtung: <i>Was</i> wurde beobachtet, <i>wie</i> wurde beobachtet (Protokolle, etc.), <i>warum</i> wurde etwas beobachtet (Sachlogischer Zusammenhang zwischen Beobachtungsaufgabe und Beobachtungsgegenstand)		
Beschreibung der Fallbeispiele unter Berücksichtigung der Fragstellung und mit Hintergrundinformationen		
Inhaltliche Schlussfolgerung aus der Beobachtung		

Reflexion des eigenen Lernfortschritts im Hinblick auf den Beobachtungsschwerpunkt		
3. Inklusionsverständnis		
Inklusionsverständnis und Erwartung an das Praktikum hinsichtlich Inklusion sind dargestellt		
Beschreibung von Situationen, die für das Inklusionsverständnis wichtig sind		
Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Diskussion zum Inklusionsverständnis in Zusammenhang stellen mit dem persönlichen Inklusionsbegriff		
Reflexion der Entwicklung des eigenen Inklusionsverständnisses		
4. Lehrerpersönlichkeit		
Erwartungshaltung und Vorerfahrungen vor dem Praktikum sind dargestellt		
Beschreibung von Situationen, die für die Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit wichtig sind		
Reflexion der Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit		
5. Fazit		
Abschließende Bewertung und Reflexion des Praktikums		

PinI-Steckbrief

Den Studierenden wird dieses Formular im PDF-Formular-Format digital zur Verfügung gestellt. Sie tragen ihre Angaben in das Formular und fügen rechts oben noch ein Foto digital ein. In die Auswertung wurden neben den sozialstatistischen Daten (Geschlecht, Alter, Studiengang, Studienfach und Fachsemester) auch die Vorerfahrungen (Erfahrungen im pädagogischen allgemein und im inklusionspädagogischen Bereich im Besonderen sowie Fähigkeiten und Hobbys) aufgenommen. Diese Daten wurden als Fallvariablen in MAXQDA aufgenommen.



Praxisphasen
in
Inklusion



Steckbrief von

Datum

Adresse		
E-Mail		
Telefon		Mobil
Matrikelnummer		Fachsemester
Studiengang		Fächer
Angaben zur Organisation des Praktikums		
Praktikumsform <input type="checkbox"/> semesterbegleitend, __ x pro Woche, von _____ bis _____ (ein Orientierungsblock von mind. 1 <input type="checkbox"/> im Block, von _____ bis _____ Woche ist an jeder Schule verpflichtend) <input type="checkbox"/> ich akzeptiere beide Praktikumsformen		
Praktikumsumfang ____ Stunden	Anmerkungen (wann kann ich <u>nicht</u> ?)	
1. Schulwunsch	2. Schulwunsch	
3. Schulwunsch	4. Schulwunsch	
Informationen für die Schule		
Erfahrungen im pädagogischen Bereich		
ggf. Erfahrungen im inklusionspädagogischen Bereich		
Besondere Fähigkeiten/Hobbys		
ggf. bevorzugte Einsatzbereiche an der Schule (Fächer, Unterrichtsform, Projekte, Inhalte, Altersstufe...)		
Praktikumsdurchführung (wird vom PinI-Team ausgefüllt)		
Praktikumsschule		
Praktikumszeitraum		
Fragestellung		
Abschlussgespräch	Telefonat	Portfolioabgabe

PinI-Seminarverlaufsplan

Dies ist der Verlaufsplan für das aktuelle PinI-Seminar im Sommersemester 2014. Die thematische Reihenfolge variiert, auch aufgrund der unterschiedlichen Anzahl von Seminarsitzungen im Sommer- und Wintersemester. Jedoch werden die grundlegenden Bereiche (Indexarbeit, Inklusive Bildung und Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung) in mehreren Sitzungen immer detailliert beleuchtet. Der Bezug zur eigenen LehrerInnenpersönlichkeit erfolgt jeweils parallel zu den verschiedenen Themenbereichen.



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER



Institut für
Erziehungswissenschaft



Praxisphasen
in
Inklusion

Seminar: Praxisphasen in Inklusion PinI - Montag 14:00-16:00 Uhr / B105

Datum	Seminarthema	Literatur/Sonstiges
14.04.2014	Organisatorisches/ Konfusion über Inklusion	(Hinz, 2013)
21.04.2014	Ostermontag - Frei	
28.04.2014	Diversität: Konstruktion von Be- hinderung & Schulvorstellung	(Sliwka, 2012)
05.05.2014	Index für Inklusion I	(Boban & Hinz, 2003; 2011) Abgabe Steckbriefe
12.05.2014	Index für Inklusion II	
19.05.2014	Inklusive Didaktik	(Amrhein & Reich, 2014; Wocken, 2011)
26.05.2014	Inklusive Diagnostik	(Feyerer, 2013; Rittmeyer, 2012)
02.06.2014	Individuelle Förderung	(Fischer et al., 2014); Fischer, 2013)
09.06.2014	Pfingsten	
16.06.2014	Montessori und Inklusion	Exkursion. Genaueres wird be- kanntgegeben. (Klein-Landeck, 2008)
23.06.2014	Inklusive Begabungsförderung	(Fischer, Veber & Rott, 2013)
30.06.2014	Grundlagen schulischer Beobach- tung	Siehe Learnweb
07.07.2014	EW-Prüfungswoche - Frei	
14.07.2014	Auf dem Weg zur Praxisphase	

PinI-Manual zum Forschenden Lernen in PinI

Dieses Manual, das für Studierende konzipiert worden ist, wurde im Sommersemester 2014 zuerst eingesetzt. Die Vorlage für die aktuelle Version ist im Rahmen einer Bachelorarbeit von Timo Dixel erstellt worden; Themensteller und Betreuer dieser Arbeit war Marcel Veber. Das Manual erhalten die Studierenden in ausgedruckter Form, wobei der Einsatz im Seminar vorbereitet wird.



Praxisphasen
in
Inklusion

Marcel Veber
Pini-Projektleitung

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Schulpädagogik/ Schul-
und Unterrichtsforschung

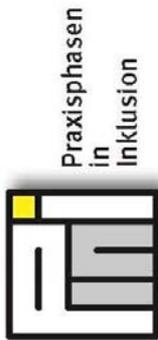
Bispinghof 5/6
48149 Münster

Tel. +49 251 83-29450
Fax +49 251 83-29300

pini@uni-muenster.de

Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion

Marcel Veber & Timo Dixel:
Manual (Stand: 11.05.2014)
Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion



Worum geht es?

Während Ihrer Praxisphase in Inklusion sollen Sie einen Aspekt aus dem Index für Inklusion in Ihrer Klasse beobachten und erforschen. Dieser Leitfaden soll Ihnen dabei helfen,...

- über Inklusion nachzudenken
- sich mit dem Konzept des Forschenden Lernens vertraut zu machen
- den Index für Inklusion kennenzulernen
- zu erfahren, welche Kompetenzen LehrerInnen in Inklusion benötigen
- diese Kompetenzen im Index zu finden
- eine Herangehensweise an Ihre Forschung zu finden
- die Ergebnisse aus Ihrer Forschung darzustellen

Zur Erinnerung: Was ist Inklusion?

- 1.) Inklusion wendet sich der Vielfalt von Gruppen und Personen positiv zu.
- 2.) Inklusion bemüht sich, alle Aspekte von Vielfalt gemeinsam zu betrachten
- 3.) Inklusion hat eine politische Dimension.
- 4.) Inklusion vertritt eine gesamtgesellschaftliche Vision des Abbaus von Diskriminierung

Vergessen Sie dabei nicht: Während Ihrer Praxisphase wird sich Ihr Verständnis von Inklusion verändern und weiterentwickeln! Diese vier Größen nach Hinz (2010) sind eine Orientierung, keine Vorschrift! Bleiben Sie kritisch und hinterfragen Sie Ihr und das Verständnis anderer.

Was ist Inklusion?

Was ist Forschendes Lernen?

Forschendes Lernen bedeutet „Lernen im ‚Medium‘ von Forschung“ (Fichten 2010). Ziel ist es u.a. einen forschenden Habitus auszubilden, der es Ihnen ermöglicht, die Schul- und Unterrichtsrealität reflexiv zu bewältigen. Reflexionskompetenz soll Ihnen helfen, in komplexen unterrichtlichen Situationen auf Handlungsalternativen zurückzugreifen und Ihre eigenen Annahmen von Unterricht und unterrichtlichem Handeln zu hinterfragen (Roters 2010).

Für Ihre Forschung sollen Sie einen Aspekt aus dem Index für Inklusion (Boban/Hinz 2003) untersuchen. Im Idealfall hat dieser eine individuelle Relevanz, die sich aus Ihrer persönlichen Situation im Studium ergibt (s.u.). Dieser Aspekt stellt eine ‚Richtschnur‘ für die Beobachtungen während des Praktikums dar. Sie können Alltagstheorien mit Handlungen verknüpfen und somit im praktischen Kontext überprüfen. Zudem können Ihre Ergebnisse der Praktikumsklasse bei künftiger Entwicklung helfen (Veber 2013).

Warum Forschendes Lernen in Inklusion?

Marcel Veber & Timo Dixel:
Manual (Stand: 11.05.2014)
Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion

Was ist der Index für
Inklusion?

Der Index für Inklusion ist eigentlich ein Schulentwicklungsmanual. Die ganze Schule, also LehrerInnen, ErzieherInnen, SonderpädagogInnen und alle anderen MitarbeiterInnen können sich mit ihm auf den Weg zur Inklusion machen. Er ist unterteilt in drei Dimensionen, sechs Bereiche, 44 Indikatoren und 540 Fragen. Die Indikatoren und Fragen sind aber nicht als „Test“ gemeint, wie inklusiv eine Schule ist. Sie dienen der Reflexion und sollen zum Nachdenken anregen.

Der Index besteht aus fünf Teilen. Für Ihre Forschung ist der dritte Teil von Relevanz, jedoch ist es empfehlenswert den ersten Teil auch zu lesen, denn er verrät viel über das dem Index zu Grunde liegende Verständnis von Inklusion.

Teil 1: Ein inklusiver Zugang zur Schulentwicklung	7
Teil 2: Der Index-Prozess	21
Teil 3: Materialien für die Analyse: Indikatoren und Fragen	49
Teil 4: Zusammenfassung und Fragebögen	97
Teil 5: Weiterführende Literatur und Glossar	112

Wie ist der Index
aufgebaut?

Welche Seiten sind wichtig?

Der Index ist umfangreich und komplex. Es gibt allerdings zentrale Seiten, die Ihnen helfen, einen Überblick zu bekommen.

Inklusion in Erziehung und Bildung:	10
Übersicht über Dimensionen, Bereiche und Indikatoren:	17
Inhaltsverzeichnis Teil 3:	49

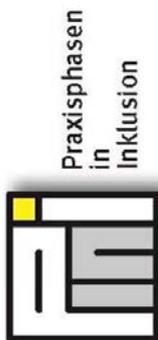
Die „European Agency for Development in Special Education“ hat vier zentrale werdebasierte Kompetenzen dargestellt:

1. Wertschätzung der Vielfalt aller Lernenden
2. Unterstützung aller Lernenden
3. Mit anderen zusammenarbeiten
4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung

Das vollständige Profil finden Sie im Internet auf der Seite der European Agency. Da Sie sich noch in der ersten Phase der LehrerInnenbildung befinden, wird sich im Folgenden auf die ersten drei Kompetenzen bezogen.

Was müssen LehrerInnen in
Inklusion können?

Marcel Veber & Timo Dixel:
Manual (Stand: 11.05.2014)
Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion



Praxisphasen
in
Inklusion

Welche Indikatoren passen zu den
Kompetenzen?

Die aufgeführten Kompetenzen finden sich auch im Index wieder, nur auf die Schule übertragen:

1. Wertschätzung der Vielfalt aller Lernenden
→ A.2; C.1
2. Unterstützung aller Lernenden
→ B.1; B.2; C.1; C.2
3. Mit anderen zusammen arbeiten
→ A.1.;C.1.2

Auch hier gilt wie immer: Es handelt sich um eine erste Orientierung. Sie werden im Verlauf ihrer Forschung andere Aspekte aus dem Index ebenfalls für wichtig erachten, Verbindungen herstellen und weiterführende Fragen finden, die nicht aus dem Index sind.

Es gibt drei verschiedene Möglichkeiten eine Indexfrage zu finden:

1. Sie schauen, in welchem Bereich Sie gerne forschen möchten und suchen sich eine aus.
2. Sie erhalten einen Auftrag von der Lehrperson.
3. Sie finden zusammen mit den Lehrpersonen und der Klasse im Gespräch einen passenden Aspekt, der für Sie und die Klasse wichtig ist

Natürlich ist die dritte Variante wünschenswert. Es ist von Vorteil, wenn die Indexfrage auch Sie interessiert – denn schließlich müssen Sie forschen. Allerdings ist es ungünstig, wenn Sie einfach in die Schule gehen und „rumfragen“. Wenn Sie in Kooperation mit den LehrerInnen und SchülerInnen einen Aspekt herausuchen, ist gewährleistet, dass alle mit der Untersuchung einverstanden sind – und vertrauen Ihnen vielleicht mehr.

Wie finde ich einen passenden Indexfrage?

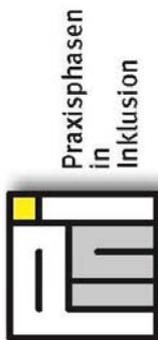
Wie kann ich die SchülerInnen mit einbeziehen?

In fünf Schritten zu Indexfrage:

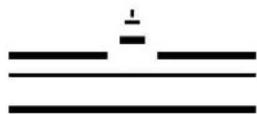
1. Sie verschaffen sich einen Überblick über den Index
2. Sie besprechen mit den LehrerInnen einige grundsätzlich geeignete Aspekte. Diese schreiben Sie auf Plakate.
3. Im Klassenrat (oder Stuhlkreis etc.) stellen Sie den Index und die Aspekte vor.
4. Sie lassen die SchülerInnen je nach Interesse punkten (in der Grundschule bietet sich eine Verteilung von z.B. Murmeln an, in weiterführenden Schulen können Sie abstimmen lassen).
5. Sie werten die Abstimmung aus und finden so Ihre Frage.

Anmerkung: Beachten Sie Ihren Arbeitsumfang. Diese Schritte verstehen sich als Anregung, nicht als Muss!

Marcel Veber & Timo Dexel:
Manual (Stand: 11.05.2014)
Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion



Praxisphasen
in
Inklusion



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER



Institut für
Erziehungswissenschaft

Das Wichtigste vorweg: Die Fragen des Index sind nicht immer einfach. Sie sollten darauf achten, Ihren SchülerInnen und KollegInnen nicht zu nahe zu treten. Behalten Sie in Erinnerung: Sie sind nur eine begrenzte Zeit da! Wenn Sie das Gefühl haben, dass sich Vertrauen und Interesse entwickelt hat, können Sie etwas weitergehen. Falls dem nicht so ist, bleiben Sie lieber bei Beobachtungen.

Zur Methodik: Es gibt verschiedene Möglichkeiten, im Rahmen Ihrer Praxisphase zu forschen. Sie können sich einfach hinsetzen und Ihre Beobachtungen aufschreiben, Sie können die Fragebögen aus dem Index verwenden oder ganz eigene entwickeln. Um alles ausführlich darzustellen, fehlt hier der Platz. Sie können sich allerdings in folgender Literatur informieren:

Altrichter/Feindt (2011)

Aeppli/Gutzwiller/Tettenborn (2010), S. 75-78

Worauf muss ich bei der Forschung
achten?

Wie kann ich meine Ergebnisse
darstellen?

Für die Arbeit mit dem Index sollte Sie ca. 1/3 Ihres Portfolios verwenden. Sie finden im Portfolio Leitfragen, die Hinweise auf wichtige Aspekte geben. Begründen Sie die Wahl Ihrer Indexfrage und zeigen Sie auf, warum sie relevant ist. Dokumentieren Sie Ihre Beobachtungen und interpretieren Sie sie mit Hilfe von wissenschaftlicher Literatur.

Grundsätzlich sollten Sie Ihre Ergebnisse strukturiert darstellen, d.h. Sie trennen zwischen Ihrer Beschreibung des Index und Ihrem Eindruck, zwischen Methodik, Darstellung und Interpretation Ihrer Beobachtung. Zum Schluss fassen Sie Ihre Ergebnisse zusammen und reflektieren Ihren eigenen Lernfortschritt bezogen auf den Beobachtungsschwerpunkt.

Viel Erfolg!

Marcel Veber & Timo Dixel:

Manual (Stand: 11.05.2014)

Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion



Literaturverzeichnis:

Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline; Tettenborn, Annette (2011): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 2. Aufl.

Altrichter, Herbert; Feindt, Andreas (2011): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 214–231.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, zuletzt geprüft am 02.05.2014.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für Inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense, Dänemark. Online verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf, zuletzt geprüft am 08.05.2014.

Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 127–182.

Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>, zuletzt geprüft am 11.03.2014.

Koch-Priewe, Barbara (2013): Das Portfolio in der LehrerInnenbildung - Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In: Barbara Koch-Priewe, Tobias Leonhard, Anna Pineker und Jan Christoph Störtländer (Hg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–73.

Roters, Bianca (2010): Studentische Forschungsprojekte - interdisziplinäre Erfahrungen und Herausforderungen an Studierende und Lehrende. In: Köker, Anne; Rohmann, Sonja & Textor, Annette (Hg.): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.82-89.

Die Vorlage dieses Manuals wurde im Rahmen der Bachelorarbeit von Timo Dexel erstellt. Themensteller und Betreuer dieser Arbeit war Marcel Veber.

Marcel Veber & Timo Dexel:

Manual (Stand: 11.05.2014)

Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion

Codierleitfaden

Der hier dargestellte Codierleitfaden ist, wie im Text erläutert, das Ergebnis bzw. ein Endprodukt der durchgeführten QDA. Er war wie üblich aufgrund des fortlaufenden Deduktions-Induktionsschlusses einer ständigen Überarbeitung unterzogen.

Promotionsvorhaben (Stand: 28.06.2014):

Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung – im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung aufgezeigt am Projekt PinI

Codierleitfaden: Strukturierende QDA der PinI-Entwicklungsportfolios

- Als methodischer Rahmen wurde eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) im WS 2010-11 gesetzt.
- Die Hauptkategorienbildung (5 indirekt; 1 direkt) erfolgte im Sommer 2011 im SPSS-Verfahren (Helfferich, 2011) mit vier beteiligten Personen in einem mehrtägigen Induktions-Deduktions-Prozess.
- Die (Sub)Kategorien sowie das methodische Vorgehen wurden mithilfe von Kuckartz (2012) und Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer (2008) bis Herbst 2013 immer weiter in einem induktiv-deduktiven Prozess fortlaufend angepasst.

Allgemeine Hinweise:

- Grundlegend sind die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (Bennewitz, 2013; Flick, 2002; Kuckartz, 2012): Transparenz, kommunikative Validität ...
- Als Ankerbeispiele wurden „Positiv-Beispiele“ gewählt.
- Die Kategorien sowie die für sie herangezogenen Kontexte sind als „Analysefolien“ zu verstehen.
- Der Codierleitfaden unterliegt einem ständigen Weiterentwicklungsprozess.

Allgemeine Codierhinweise (anlehnend an Kuckartz (2012)):

- Codierungen sollen möglichst nicht länger als ein Absatz sein.
- Codings müssen mindestens so lang sein, dass ihr Sinn auch ohne den Kontext deutlich bleibt. Dies kann in Einzelfällen auch ein Teilsatz leisten.
- Längere Begründungen für Aussagen werden nur dann mitcodiert, wenn sie die Einordnung der Aussage in besonderer Weise untermauern oder besonders gute und differenzierte Argumente bringen.
- Bloße Beschreibungen der Praktikumsschule/Klasse werden nicht codiert. Findet sich in ihnen eine deutliche Wertung, werden diese der Kategorie „Beurteilung der Praktikumsschule“ oder ... zugeordnet.
- Mehrfachcodierungen sind möglich.

Kategorie 1: Inklusionsverständnis

Als deduktive Fundierung der ersten Kategorie wurde als Bezugsrahmen ein umfassendes Inklusionsverständnis gewählt, das in einem Induktionsprozess auf die konkreten Anforderungen des Materials angepasst wird. So sind auch leicht abweichende/ergänzende Codierungen möglich, die jedoch im Leitfaden unter den Codierhinweisen erläutert werden.

„Inklusion ist, im Gegensatz zur Integration, nicht nur eine Frage der Zusammenführung von Menschen mit und ohne Behinderungen (vgl. Veber 2010, 56 ff.). Dies wird u.a. aufgrund der rechtlichen Anforderungen durch die UN-BRK häufig nicht beachtet. Inklusion droht somit ein Gros seines Innovationspotenzials zu verlieren (vgl. Hinz 2013). Konzeptionell lässt sich anlehnend an Hinz (2004; 2009) Inklusion anhand der folgenden vier Bestimmungsgrößen charakterisieren:

- Die Heterogenität in Gruppen und einzelner Personen wird begrüßt (UNESCO 2005, 15). Diese Sichtweise ist neu und widerspricht dem in Deutschland tradierten Homogenitätsstreben im Bildungsbereich (vgl. Wocken 2011, 140 ff.).
- Inklusion verfolgt das stetige Bestreben, *alle* Facetten von Heterogenität, wie soziale Milieus, Religionen, Nationalitäten... und den vielfältigen jedoch in diesem Kontext kaum beachteten Bereiche von Begabungen (vgl. Pfahl/Seitz 2013) oder Jungenförderung (vgl. Neuber 2009) in den Fokus zu nehmen. Daher geht es im Kontext der Inklusion im Gegensatz zum bisherigen deutschen Verständnis von Integration „nicht mehr ausschließlich um die Frage, wie Behinderte integriert werden“ (Feiner 2008, 155). Es wird anlehnend an Prengel (vgl. 2006) eine Form der Pädagogik der Vielfalt angestrebt.
- Inklusion hat eine politische Dimension und orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung. Die Zielsetzung ist, die Teilhabe aller Menschen in und an sozialen Gemeinschaften sukzessive auszubauen und (erlebte) Barrieren zu beseitigen (vgl. Plate 2008, 400 f.).
- Die vierte konzeptionelle Bestimmungsgröße ist der *alle* Lebensbereiche umfassende Anspruch (vgl. Katzenbach/Schroeder 2007, 202 f.): „Inklusion vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft, die Diskriminierungen und Marginalisierungen abbaut“ (Hinz 2008, 99). Diesen gesamtgesellschaftlichen Anspruch unterstreicht u.a. das Bestreben, inklusive lokale Bildungslandschaften (vgl. Mack 2012) z.B. mithilfe des lokalen Index für Inklusion (vgl. Montag Stiftung 2011) zu realisieren.“ (Fischer, Veber & Rott, 2013, S. 22–23)

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Eher positiv	Heterogenität in Gruppen und einzelner Personen wird eher begrüßt.	„Denn nicht nur für die Kinder soll sich nachher ergeben, dass Heterogenität ein Vorteil und nicht ein Nachteil sein kann, sondern ebenfalls ich als Inklusionslehrer möchte später behaupten können, dass ich aus voller Überzeugung und mit Begeisterung eine heterogene Lernumgebung geschaffen habe, die mir persönlich große Freude macht: und allen Kindern, ob Förderungsbedarf oder nicht, in ihrem Lern- und Sozialisationsprozess zuträglich ist.“ (WS10/11_09)	Aussagen, die die Frage betreffen, ob Heterogenität Stress auslöst, werden dieser und der Kategorie Inklusive Haltung zugeordnet. In diese Kategorie fallen auch Aussagen, die Altersheterogenität in einer Klasse bewerten.
Eher negativ	Heterogenität in Gruppen und einzelner Personen wird eher ablehnend begegnet.	„Man ist mit der höchst möglichen Heterogenität in der Schülerschaft und im Klassengefüge konfrontiert und mit der schwierigen Aufgabe, ein funktionierendes, das heißt ein lernendes und produktives Gefüge von normal lernenden Schülern und Inklusionsschülern herzustellen. Dabei besteht zusätzlich noch die Schwierigkeit, innerhalb der Gruppe der Inklusionsschüler unterschiedliche Entwicklungsstufen zu erkennen, richtig zu fördern und zu vermeiden, dass zu große Diskrepanzen sowohl auf dieser Mikroebene als auch auf der Makro-, also der Gesamtkasenebene entstehen.“ (SS11_28)	Hier gibt es Über-scheidungen zu „Haltung“ und „Homodie“.

Einstellung zu Heterogenität

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Eher diversitäts-fokussiert	<p>Verschiedene Facetten von Heterogenität werden in den Blick genommen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziokulturelle Aspekte - Interkulturelle Aspekte - Sonderpädagogischer Förderbedarf - Besondere Begabungen - Genderaspekte 	<p>„Sehr heterogene Lerngruppen: viele unterschiedliche Nationalitäten, vier unterschiedliche Altersklassen, Kinder mit diagnostizierter Lernbeeinträchtigung, ...“ (WS10/11_20)</p> <p>„Denn die Heterogenität liegt dann nicht mehr nur im Geschlecht der SuS, ihrer Herkunft oder den Vorkenntnissen, sondern auch im speziellem Förderbedarf für z. B. Kinder mit sehr niedrigem Intelligenzniveau, Kinder mit Down-Syndrom, Kinder mit Seh- oder Hördefiziten und solchen mit emotionalen Störungen.“ (WS10/11_10)</p>	
Eher sonder-pädagogisch fokussiert	<p>Es wird vorwiegend die Dimension sonderpädagogischer Förderbedarf berücksichtigt.</p>	<p>„Für mich bedeutet Inklusion, dass jede Person die Möglichkeit hat, ein Teil der Gesellschaft zu sein, ohne auf ihre Fähigkeiten, Herkunft (Sozial oder ethnisch) oder Geschlecht zu achten, denn durch beispielsweise die Unterteilung zwischen leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Schülern entsteht soziale Ungleichheit, denn Leistungsstarke Schüler bekommen dann eine bessere Förderung als Leistungsschwache.“ (WS12/13_80)</p> <p>„Unter dem Inklusionsbegriff stelle ich mir vor, dass sowohl Kinder mit Behinderungen jeglicher Art (beispielsweise Lernbehinderung, Sprachbehinderung, geistige und körperliche Behinderung, Hör- und Sehschädigung,...) als auch Kinder ohne körperliche und geistige Einschränkungen gemeinsam lernen sollen.“ (WS11/12_34)</p>	

Betrachtung von Heterogenität

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Erfassen einer politischen Dimension von Inklusion	Die Bedeutung von politischen Maßnahmen und deren Wechselspiel mit pädagogischen Interventionen wird eingeschätzt.	„Faktoren die von der Schule geändert werden können, werden versucht zu ändern. Die Faktoren die nicht im Ermessen [!] Schule liegen können nicht so leicht geändert werden. Hier ist eine Änderung durch die Politik bzw. die Schulaufsicht nötig.“ (WS10/11_15)	Auch Aussagen, die eine Bedeutung der Politik für Inklusion eher ablehnen, werden dieser Kategorie zugeordnet. Hierzu gehören auch Aussagen, die das deutsche Schulsystem (in Bezug auf Inklusion) in Frage stellen.

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Erfassen eines gesamtgesellschaftlichen Anspruchs von Inklusion	Überzeugung, dass Inklusion alle Lebensbereiche umfasst, und Vision einer inklusiven Gesellschaft werden geteilt.	„Der gemeinsame Unterricht und damit vor allem das Konzept des Integrierens und der Toleranz besitzt generell ein hohes Ansehen in der Gesellschaft. Diese positiven Imagepunkte sollten genutzt werden, um die Gesellschaft vom Inklusionskonzept zu überzeugen, denn nur wenn das neue Schulsystem von der Gesellschaft akzeptiert und wird mitgetragen wird, kann es sein ganzes Potential entfalten. “ (SS11_28, Hervorhebung i. O.)	Hierher gehören auch Aussagen, die sich mit der Einstellung der Gesellschaft zu Inklusion und deren Einfluss auf die Entwicklung von Inklusion beschäftigen. Auch Aspekte des prozessualen Charakters von inklusiver Bildung werden hier codiert.

Kategorie 2: Inklusionsumsetzung

„Für die Umsetzung einer Inklusion (vgl. Platte 2008, 45 f.) u.a. bezogen auf eine inklusive Didaktik (vgl. Seitz 2006) wird somit deutlich, dass es zu weitreichenden Veränderungen kommen muss:

„Inklusive Prozesse werden daher am ehesten dann möglich, wenn wir vom Einzelnen aus denken, planen und handeln, aber zugleich oder sogar zuerst das bestehende System weiterentwickeln. Erst dann entstehen Lösungen für den Einzelnen, die aber zugleich wegweisend sind für andere.“ (Lindmeier 2003, 355f.)“ (Veber, 2010, S. 57–58)

Allgemeine Codierhinweise:

- Die Definitionen sind nicht als Ankreuzlisten zu verstehen.
- Der Übergang von der Praxis der Integration zu der der Inklusion ist fließend (Booth).

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert; mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf)	Theorie einer heterogenen Gruppe (Viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumzentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterschiedlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme (Schule)
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch Expertinnen und Experten	Kollegiales Problemlösen im Team

Tabelle 3-4: Praxis der Integration und der Inklusion (nach Hinz 2002, 359)

(Veber, 2010, S. 58)

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Praxis der Integration	<p>Bei der Umsetzung von "Inklusion" wird für bedeutsam gehalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedürfnissen in die Allgemeine Schule - Differenziertes System je nach Schädigung - Zwei-Gruppen-Theorie - Aufnahme von behinderten Kindern - Individuumszentrierter Ansatz - Arbeit auf institutioneller Ebene - Ressourcen für Kinder mit Etikettierung - Spezielle Förderung für behinderte Kinder - Individuelle Curricula - Förderpläne für behinderte Kinder - „Inklusion“ als Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagoginnen - Sonderpädagoginnen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf - Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein - Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik - Kontrolle durch Expertinnen und Experten 	<p>„Im inklusiven Unterricht soll es eine zweite Lehrperson in der Klasse geben. Ein Sonderpädagoge begleitet die Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf durch den Schulalltag oder zumindest zwei Stunden täglich. Er hat die Möglichkeit mit dem jeweiligen Kind im Unterricht zu bleiben. Das Kind kann separate Hilfestellungen durch den Sonderpädagogen bekommen und so den Unterrichtsstoff verstehen. Dieser entspricht dann z. B. dem gleichen Thema wie dem Klassenthema, aber es gibt eine Vereinfachung der Aufgabenstellungen.“ (WS11/12_38)</p>	

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise	
Praxis der Inklusion	Bei der Umsetzung von "Inklusion" wird für bedeutsam gehalten:	<ul style="list-style-type: none"> - Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule - Umfassendes System für alle - Theorie einer heterogenen Gruppe - Veränderung des Selbstverständnisses der Schule - Systemischer Ansatz - Beachtung der emotionalen, sozialen und unterschiedlichen Ebene - Ressourcen für Systeme (Schule) - Gemeinsames und individuelles Lernen für alle - Ein individualisiertes Curriculum für alle - Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten - „Inklusion“ als Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen - Sonderpädagoginnen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen - Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik - Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik - Kollegiales Problemlösen im Team 	<p>Hierzu gehört auch, dass man für bedeutsam hält, dass auch Lehrpersonen etwas von Schülerinnen lernen können (Überscheidung mit Klassenführungs-kompetenzen oder Teamwork)</p> <p>„Differenziert zu betrachten ist ebenfalls die eventuelle Notwendigkeit einer besonderen Behandlung Einzelner. Geht man von dem Normalfall einer heterogenen Lerngruppe aus, so will gerade die Inklusion, dass keine einzelnen, „schwächeren“ Schüler ausgesondert und quasi nebenher integriert werden. Stattdessen soll jeder Schüler individuell betrachtet und davon ausgegangen werden, dass im Grunde jeder gefördert werden muss und wird. Dies hat zur Folge, dass nicht von einem Gleichschritt beim Lernen ausgegangen werden kann.“ (WS10/11_07, Hervorhebung i. O.)</p>	

Kategorie 3: Lehrerpersönlichkeit und Inklusion

„Um Inklusion konkret in der schulischen Praxis umzusetzen bedarf es einer innovativen, auf die neuen Anforderungen ausgerichteten Lehrerbildung: „Inklusion braucht Professionalität“ (vgl. Verband Sonderpädagogik 2010). Da Inklusion keine primäre Aufgabe allein von Sonderpädagogen ist, haben *alle* Lehrpersonen (und weitere Professionelle im schulischen Kontext) sich dieser Aufgabe zu stellen und müssen darauf vorbereitet werden (vgl. Seitz 2011a). Zur Frage danach, welche Professionalität für die Arbeit in inklusiven Settings gefragt ist lässt sich mit Reicher

„Professionalität für inklusive Schulen [...] als Kompetenz zur adäquaten Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen mit heterogenem Erziehungs- und Bildungsbedarf und zur Entwicklung von Lösungsansätzen zum Abbau vorhandener leistungsbezogener, sozialer und gesellschaftlicher Barrieren“ (2011, 38) verstehen.

Diese inklusionspädagogischen Kompetenzen können als Ziel einer zeitgemäßen Lehrerbildung verstanden werden. Um dieses Ausbildungsziel umzusetzen, sind mehrere Anforderungen zu berücksichtigen. Mit Buholzer und Joller-Graf können fünf Herausforderungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung aufgezeigt werden (vgl. ebd. 2011, 43 f.):

- Allen angehenden Lehrpersonen muss es ermöglicht werden, ein inklusives Verständnis zu entwickeln (vgl. Seitz 2011b, 51), in dem Inklusion ein gesellschaftliches Anliegen darstellt, das affin zum pädagogischen Grundverständnis ist und keine außergewöhnliche Zusatzleistung darstellt.
 - Mit den Studierenden müssen, stärker als bisher, die Grundlagen einer Individuellen Förderung (vgl. Kunze/Solzbacher 2011) im Unterricht erarbeitet werden.
 - Um diese Individuelle Förderung zu realisieren, sind differenzierte diagnostische Kompetenzen (Schrader 2011) erforderlich, die einen gewichtigen Platz in der Ausbildung (angehender Lehrpersonen) einnehmen sollten.
 - Da der bejahende, produktive Umgang mit Heterogenität ein elementarer Grundpfeiler der inklusiven Arbeit ist, muss den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit geboten werden, Klassenführungskompetenzen (vgl. Seidel 2009), die in diesem Kontext besonders gefordert sind, auszubauen.
- Noch mehr als in integrativen Schulen (vgl. Wocken 1991) muss in einer inklusiven Schule der Teamarbeit (vgl. Schwager 2011), der Schul-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolf 2010; Bonsen/Cloppenburg 2013, 9 f.), v.a. konkret bezogen auf inklusive Settings (vgl. Scheidt 2010), sowie der Beratung (vgl. Schlee 2008, 11 ff.) ein wichtiger Platz eingeräumt werden. Und dies sollte bereits in der universitären Phase der Ausbildung erfolgen.“ (Veber, 2013, S. 68–69)
- Die Subkategorien wurden mithilfe von Fischer (Veber & Fischer, 2013) nach Weinert (2000) & Buholzer et al. (Buholzer, Joller-Graf, Kummer Wyss & Zobrist, 2012) operationalisiert.

Allgemeine Codierhinweise:

- Zentral ist hier, ob die einzelnen Kompetenzen für Lehrpersonen in inklusiven Settings im Sinne Fischers nach Weinert (2000) und Holzner et al. (2012) allgemein oder für die eigene Person in der LehrerInnenrolle als bedeutsam eingeschätzt werden.
- Codiert werden nur Aussagen, die sich konkret auf die LehrerInnenpersönlichkeit in Inklusion beziehen.
- Aussagen, in denen das Verhalten einer Lehrperson an der Praktikumsschule bewertet wird, werden hier ebenfalls einbezogen, sofern sie sich auf Inklusion allgemein beziehen und einer der Subkategorien zuzuordnen sind.
- Auch implizite Aussagen zur LehrerInnenpersönlichkeit in Inklusion werden einbezogen. Dies sind beispielsweise Aussagen, in denen deutlich wird, woran sich die Studierenden bei Unterrichtsversuchen oder beim Umgang mit den Kindern allgemein orientieren und was sie dabei besondere Bedeutung zumessen.
- Schwerpunkte, die im weiteren Studium (vielleicht durch Einfluss des Praktikums) im Hinblick auf Inklusion/für Inklusion relevante Kompetenzen noch gesetzt werden möchten, werden der Überkategorie zugeordnet. Eine Zuordnung bzw. die Verwendung wird am Ende des Codierprozesses geklärt.

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Inklusive Haltung (affin zum potenzialorientierten Grundverständnis): <ul style="list-style-type: none"> • Diversitätsorientierte Innovation und Transformation • Beziehung und Potenzialorientierung 	<p>Der/die Studierende äußert sich zur Bedeutung einer inklusiven Haltung.</p> <p>„Grundlegende Kompetenz für Inklusion ist die Haltung und Überzeugung der Lehrpersonen, Teams, Schulen, dass Prozesse des gemeinsamen Lernens, Lebens, Spielens, Arbeitens gelingen können und jede/jeder seinen eigenen Beitrag dazu leisten bzw. sich in diesem Prozess selbst verwirklichen und entwickeln kann.“ (Ziemen, 2013, S. 125)</p> <p>Es wird die Bedeutung von Systemveränderungen durch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transformation • Innovation <p>betont.</p>	<p>„Eine Lehrerin / ein Lehrer an einer inklusiv arbeitenden Schule braucht ein hohes Maß an Reflexionsvermögen, Toleranz und Analysefähigkeit, sowie Geduld und nicht zuletzt die Freude, sich auf ungewohnte Prozesse einzulassen und diese aktiv zu gestalten. [...] Ich habe den Verdacht, dass die Haltung eines Lehrers / einer Lehrerin stets auf seine / ihre Schülerinnen und Schüler abfärbt. [...] Als Lehrerin / Lehrer an einer inklusiv arbeitenden Schule braucht man Toleranz, ein hohes Maß an Reflexionsvermögen und Analysefähigkeit, sowie nicht zuletzt Freude am Umgang mit den unterschiedlichsten Kindern und Erwachsenen.“ (SS11_32)</p> <p>„Die Emotionale Sicherheit der Kinder stellt das Fundament jeglicher Inklusion dar. Nur wenn Schule den Kindern einen Raum bietet, in dem sie sich sicher und in ihrer Einzigartigkeit angenommen fühlen, kann Inklusion funktionieren.“ (WS10/11_07)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es werden in dieser Subkategorie zwei Ebenen angesprochen: die einzelne Lehrperson sowie das Kollegium respektive die Schulgemeinde im Sinne Hespers Schulkultur. • (System)Verändernde Bemühungen werden hier ebenfalls berücksichtigt.

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Fachliche Kompetenz	<p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grundlagen von Individueller Förderung im Rahmen inklusiver Bildung - Kenntnisse zu einzelnen Diversitätsfacetten: <ul style="list-style-type: none"> • Gender-Aspekte • Hochbegabung • Hochleistung/ Underrachievement • Interkulturelle Bildung • Sonderpädagogischer Förderbedarf • Soziale Ungleichheit - Lern- und Leistungsschwierigkeiten - Lehr- und Lernstile - Lernkompetenzen - Schulentwicklung (...) 	<p>„Lehrer, die noch keine Erfahrung mit Inklusion gemacht haben, benötigen Schulungen, um ihren Unterricht neu auszurichten. Zunächst ist es notwendig, das Wissen über Inklusion zu erweitern. Lehrer sollten über verschiedene Förderbedarfe informiert werden und wissen, was sie bedeuten. Nur so können sie gezielter fördern und ihren Unterricht didaktisch anders auslegen.“ (SS11_24)</p> <p>„Lehrer, die bereits im Berufsleben sind, sollten regelmäßig Veranstaltungen zum Thema Inklusion besuchen, auf denen man Erfahrungen austauschen kann.“ (WS11/12_36)</p>	<p>Hier werden fachliche Aspekte (Wissen, Fortbildungsbedarfe ...) auf der Ebene der einzelnen Lehrperson sowie des Kollegiums fokussiert.</p>

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Diagnostische Kompetenzen	<p>Allgemeine Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Bestandsaufnahme der Lernausgangslage • unterschiedliche Verfahren zur Beobachtung von Lernprozessen • Leistungsbeurteilung • Befragung/Testung • Qualitätsanalyse/Qualitätsentwicklung • formative und summative Evaluation <p>Der Studierende äußert sich (positiv) zur speziellen Bedeutung von pädagogischer Diagnostik in inklusiver Bildung:</p> <p><i>Anforderungen an eine „inklusive“ Diagnostik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Untersuchung von exkludierenden Bedingungen und beeinträchtigten Erziehungs- und Lernprozessen • Einbeziehung der Person und ihres sozialen Umfeldes • hohe Bedeutung qualitativer Aussagen (quantifizierende Daten haben ergänzenden Charakter) • Entwicklung von Arbeitshypothesen • Ressourcenorientierung (keine Beschreibung von Defiziten, sondern 	<p>„Zudem orientiert sich ein guter ‚inklusive‘ Unterricht am Können und nicht an den Defiziten der Kinder. Zentral ist demnach nicht die Frage, wie gewisse Defizite „weggefördert“ werden können, sondern im Mittelpunkt sollte das Kind selbst mit seinen individuellen Ressourcen und Fähigkeiten stehen: Was kann das Kind schon? Was kann es als nächstes lernen? Welche Unterstützung braucht es gegebenenfalls dabei?“ (WS10/11_12)</p> <p>„Ergänzend zu den oben getätigten Ausführungen finde ich es wichtig, dass ein Lehrer / eine Lehrerin über die häusliche Situation eines Kindes informiert ist, dass er / sie wenigstens eine persönliche Information von dem Kind selbst weiß und sich diese merkt, z.B. die Anzahl der Geschwister, ob es ein Haustier hat oder ein Instrument spielt. Man braucht als Lehrer / Lehrerin Informationen, die über das bloße Schulleben hinausgehen, um eine persönliche Ansprache gegenüber dem Kind zu ermöglichen, ohne dabei allzu sehr die Distanz zu verlieren. Ideal wäre ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz.“ (SS11_32)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zentrale inhaltliche Aspekte sind an dieser Stelle die Dekategorisierung sowie die Potenzialorientierung im Diagnoseprozess. • Diagnose und Evaluation werden hier zusammengefasst. • (Öko)Systemische Facetten werden hier kodiert. • Leistungsbewertung inkl. Benotung fällt in diese Subkategorie.

Betonung von Entwicklungsmöglichkeiten)

- Diagnostik ist und muss Grundlage der Förderplanung sein
- Flexibilität in der Verwendung
(»Eingangsdagnostik«, »Förderungsbegleitende Diagnostik«, »Auswirkungsdiagnostik am Ende des Förderungsprozesses«)
(Rittmeyer, 2012)

„So scheint es mir nach wie vor das Wichtigste zu sein, Schülerbegabungen individuell wahrzunehmen und zu beurteilen, zu diagnostizieren und zu differenzieren. So sollte der Lehrer auch bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf v.a. auf die Fähigkeiten schauen, mit dem Ziel, diese auszubauen, und weniger die Defizite wahrnehmen. Während ich vor dem Praktikum eher versucht habe, wahrzunehmen, was die Schülerinnen (noch) nicht können, habe ich gelernt, individuell zu sehen, was bereits gelernt wurde und wie dies genutzt und ausgeweitet werden kann.“
(WS11/12_37)

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Didaktische Kompetenz	<p>Allgemeine Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisationsformen Individualisierter Förderung • Vermittlung intelligenter Wissensformen/Strategien Selbstgesteuerten Lernens • Kooperatives Lernen und Lehren • ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung (...) <p>Der Studierende äußert sich (positiv) zur speziellen Bedeutung von didaktischen Anforderungen in Inklusiver Bildung:</p> <p>„Inklusiver Unterricht bewegt sich in diesem Verständnis im Spannungsfeld der Pole Individualisierung und Gemeinsamkeit einerseits, Offenheit und Strukturierung andererseits.“</p> <p>Zentrale Prinzipien sind dabei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Individualisierung der Lernangebote für alle Kinder; • die Unterstützung der Lerngruppe beim Aufbau einer solidarischen Kultur; • die kollegiale Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen, die ihre je eigenen professionellen Perspektiven in den Unterricht einbringen; • die Berücksichtigung der außer- 	<p>„Gerade weil die Klassen in einer inklusiven Schule extrem unterschiedlich zusammengesetzt sind, ist es wichtig, den Unterricht offener zu gestalten und Maßnahmen innerer Differenzierung zu verwirklichen. Es gilt, jedem Kind die Möglichkeit zu geben, gemäß seinen individuellen Voraussetzungen zu lernen. Lehrkräfte müssen das Lernangebot und die Hilfestellungen so gestalten, dass jedes Kind optimal gefördert wird. Dabei sind Phasen individueller Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Kind besonders wichtig.“ (WS10/11_12)</p> <p>„Nach Möglichkeit sollte der Lehrer auch in der Lage sein sich unterschiedlichster Unterrichtsformen zu bedienen, da gerade in einer bunt gemischten Klasse viele Möglichkeiten bestehen sollten die Stärken der verschiedenen Schüler „herauszukitzeln.““ (SS11_21)</p> <p>„Um inklusiven Unterricht zu ermöglichen, müssen der Lehrkräften möglichst viele Materialien zu Verfügung stehen. Da sie auf jede Schülerin, jeden Schüler individuell eingehen müssen, so müssen für alle auch individuelle Lernmöglichkeiten vorhanden sein.“ (WS11/12_36)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Neben Fragen der Gestaltung und des Einsatzes von Medien werden hier als zentrale inklusionspädagogische Aspekte die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand sowie einer individualisierten Teilhabe aller SchülerInnen kodiert. • Eine Potenzialorientierung steht hier im Fokus.

- schulischen Lebenswelt und
- die Orientierung an den Fähigkeiten statt an den Defiziten der Schüler.“
- (Lütje-Klose, 2011, S. 15)

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Kommunikative Kompetenz	<p>Die Arbeit in multiprofessionellen Teams (Sonntag & Weber, 2014) wird hier in den Fokus der Kommunikations- und Kooperationsprozesse gestellt:</p> <p>„Die Begründung für ein multiprofessionelles Team bestehend aus [...] lässt sich aus der theoretischen Diskussion um Inklusion ableiten (vgl. Sliwka, 2012): Die Vielfalt im Klassenzimmer erfährt eine Umdeutung, einen auf Wertschätzung beruhenden Umgang mit Diversität. Dieser Diversität kann ein multiprofessionelles Team vielfältig begegnen, kann vielfältige Zugänge auf die Gestaltung und Begleitung der Lernprozesse ermöglichen. Löser verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „an inklusiven Schulen Kooperationsprozesse mit anderem Fachpersonal und/oder mit Lehrkräften unterschiedlicher Qualifikationen eine Möglichkeit darstellen, auf die Vielfalt der SchülerInnen und Schüler professionell einzugehen und eine Überforderung der Regelschullehrkraft zu vermeiden“ (Löser, 2013, 109.)</p> <p>Kurz: Die Vielfalt der Lerngruppe bedarf einer Vielfalt im pädagogischen Team.“ (Sonntag & Weber, 2014, S. 289–290)</p> <p>Allgemeine Beispiele von kommunikativen Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfall- und Systemberatung • Gesprächsführung • Teamentwicklung/ Kooperation/ 	<p>„Die Umsetzung des Anspruchs, allen Kindern durch individuelle Förderung gerecht zu werden, stellt meiner Ansicht nach eine pädagogische Herausforderung dar, die nur durch multiprofessionelle Teamarbeit erfolgreich bewältigt werden kann. Hier stellen Teamfähigkeit und die Bereitschaft zur Kooperation wichtige Schlüsselkompetenzen dar.“ (WS10/11_12)</p> <p>„Ein Lehrer allein kann die Anforderungen der Inklusion nur schwer bewältigen; deshalb ist inklusiver Unterricht im Idealfall Teamarbeit.“ (WS10/11_06)</p> <p>„Die Kommunikation innerhalb des Teams ist ... fundamental um Klassenentwicklungen und Unterricht abstimmen zu können.“ (WS12/13_87)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikations- und Kooperationsprozesse werden auf Team- als auch auf Kollegiumsebene kodiert.

Netzwerkbildung

- Moderations- und Medienkompetenz
- Coaching/ Intervention/ Lernbegleitung
- (...)

Wichtig:

Arbeit in multiprofessionellen Teams.

Kategorie 4: Einstellung zum Inklusionsgedanken

Als Grundlegende Interpretationsfolie für diese Kategorie wurde das Essay von Wocken (2011) herangezogen und in einem Induktionsprozess entsprechend der Fragestellung sowie des Datenmaterials angepasst.

Allgemeine Codierhinweise:

- Die Subkategorien unterscheiden sich hier oft nur in Nuancen und es gibt häufig Überschneidungen.
- Die Bewertungsmuster der Studierenden im Hinblick auf eine Argumentationsfigur lassen sich manchmal nicht eindeutig, eher zustimmend oder eher ablehnend identifizieren, da hier ein fließender Übergang besteht.
- Aussagen, die allgemein thematisieren, ob Förderschulen abgeschafft werden sollen und sich keiner der Argumentationsfiguren eindeutig zuordnen lassen, werden der Überkategorie „Einstellung zum Inklusionsgedanken“ zugeordnet. Eine grundsätzliche Befürwortung von Inklusion wird ebenfalls dieser Überkategorie zugewiesen. Die Verwendung der Codings der Überkategorie erfolgt am Ende der Codierung im Klärungsprozess.

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Argumentations- figur Homodoxie (Der Glaube an Gleichheit)	<p>Eher zustimmend</p> <p>Überzeugung, dass Homogenität grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen ist, wird geteilt.</p> <p>Überzeugung, dass die SchülerInnen einer Lerngruppe in ihren Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und –bedürfnissen möglichst gleich sein sollten, um optimale schulische Lernprozesse zu gewährleisten, wird geteilt.</p>	<p>„Die wohl größte Frage stellt sich mir, wie eine Lehrperson in einer stark heterogenen Schulklasse allen Schülern auf ihrem individuellen Lernstand gerecht werden kann. Wie sind schwache Schüler zu fördern, ohne das starke Schüler gebremst werden? Hier denke ich, dass es auch schon in Grundschulen hohe Lernstands-Differenzen geben kann und ich bin der Meinung, dass zwangsläufig im Unterricht Schüler zu kurz kommen müssen, da man einer so vielfältigen Klasse nicht völlig gerecht werden kann.“ (WS10/11_11)</p>	
Eher ablehnend	<p>Der oben beschriebenen Überzeugung wird widersprochen.</p>	<p>„Scheinbar homogene Klassen zu bilden führt zu keiner Differenzierung und als letzte Konsequenz resultiert daraus oft Schulversagen.“ (WS10/11_07)</p>	

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Argumentations- figur „Sowohl – als auch“	<p>Erfordernis eines inklusiven Bildungssystems wird toleriert, dabei aber Erhaltung des bestehenden Sonderschulsystems in seiner Differenziertheit für notwendig erachtet.</p> <p>Quantitativer Rückgang der FörderschülerInnenzahlen wird hingenommen, qualitative Minderung der Sonderschultypen wird abgelehnt</p>	<p>„Es gibt außerdem an den Schnittstellen Probleme, wenn es in den Definition von Inklusion heißt: "Es soll eine Schule für alle geben." Denn nicht jedes Kind kann in einer Regelschule aufgenommen werden. Es gibt Kinder, die haben schwerwiegende geistige Behinderungen und bekommen sehr wenig von ihrer Umwelt mit. Wie kann man diese Schüler in einer Regelschule integrieren? Sie benötigen Einzelbetreuung, die nicht vorhanden ist. Auch bei Wachkomapatienten wird es solche großen Probleme geben, da die Regelschule auf Kinder mit solch großen kognitiven, physischen und psychischen Schwierigkeiten nicht eingestellt sind.“ (WS11/12_38)</p> <p>„Um zu einem Gesamtfazit zu kommen, halte ich inklusive Schulen als eine gute Alternative zu Förderschulen, die jedoch nicht abgeschafft werden sollten.“ (WS11/12_34)</p>	<p>Eindeutige Ablehnung dieser Argumentationsfigur geht meistens einher mit einer Befürwortung der Abschaffung von Sonderschulen. Dabei wird oft nicht direkt die Ablehnung der Argumentationsfigur Sowohl – als auch angesprochen. Allgemeine Codings zur Abschaffung von Förderschulen finden sich in der Überkategorie Einstellung zum Inklusionsgedanken.</p>
Eher ablehnend	<p>Der oben beschriebenen „Sowohl – als auch“-Argumentation wird widersprochen.</p>	<p>Hier wurde kein passender Anker aufgrund fehlender Nennungen gefunden.</p>	

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Argumentations-figur Elternwille Eher zustimmend	Es wird argumentiert, dass Sonderschulen bestehen bleiben sollen, weil es Eltern gibt, die sich diese Schulform für ihr Kind wünschen.	„Natürlich frage ich mich auch, in wie weit wohlhabende und „Elite-Schüler“ dazu bereit sind gemeinsam unterrichtet zu werden? Meiner Meinung nach steckt in vielen Köpfen einfach der Leistungsgedanke und ich könnte mir vorstellen, dass viele Eltern Sorge um den Schulerfolg ihrer Kinder bei einer gemeinsamen Beschulung haben. Könnte hier die Zwei Klassengesellschaft noch weiter auseinanderdriften, indem „Elite-Schulen“ entstehen und privatisiert werden?“ (WS11/12_40)	Besonders in dieser Kategorie gestaltet es sich schwierig zwischen einer zustimmenden und einer ablehnenden Haltung gegenüber der Argumentationsfigur zu unterscheiden. Eindeutige Ablehnung dieser Argumentationsfigur geht meistens einher mit einer Befürwortung der Abschaffung von Sonderschulen. Dabei wird oft nicht direkt die Ablehnung der Argumentationsfigur Elternwille angesprochen. Allgemeine Codings zur Abschaffung von Sonderschulen finden sich in der Überkategorie Einstellung zum Inklusionsgedanken.
Eher ablehnend	Der oben beschriebenen Argumentation wird widersprochen	„Zum anderen muss das Lehrpersonal besser ausgebildet werden um mit dieser extremen Heterogenität umgehen zu können und das auch zu wollen. Es kann auch nicht davonausgegangen werden, dass alle SchülerInnen damit gut umgehen können, denn Vorurteile werden immer bestehen, und es wird sicherlich auch Eltern geben, die diese Idee nicht unterstützen, und Angst haben, dass ihr Kind nicht gut genug gefördert wird.“ (WS12/13_81e)	

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Argumentations- figur Kindeswohl	Eher zustimmend Meinung, dass einige behinderte Kinder für nicht behinderte Kinder „unzumutbar“ sind, wird vertreten. Überzeugung, dass behinderte Kinder nichtbehinderte Kinder behindern, wird geteilt. Überzeugung, dass Unterricht an einer Sonderschule dem Wohle des behinderten Kindes dient, wird geteilt.	„Skeptisch stehe ich außerdem dem Aspekt gegenüber, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in inklusiven Unterricht entsprechend ihrer Stärken gefördert werden. Kann das in der Realität wirklich umgesetzt werden? Ebenfalls bin ich nicht davon überzeugt, dass sich beispielsweise ein taubstumm-mes Kind erfolgreich in die Klassengemeinschaft integrieren kann, ohne ein Außenseiter zu bleiben. Denn wie sollen sich die Kinder untereinander verständigen?“ (WS11/12_34)	
	Eher ablehnend Der oben beschriebenen Überzeugung wird widersprochen.	„Ich bin der Meinung, dass Inklusion eine Bereicherung in der Schule ist, es wird dadurch mit Vorurteilen ausgeräumt und auch die leistungsstarken Schüler profitieren dadurch.“ (WS12/13_80)	
		„Als äußerst positiv an inklusiven Schulen empfinde ich den besonderen Gewinn für jeden Einzelnen. Alle Schüler, ob mit oder ohne Behinderung, können, wenn die Rahmenbedingungen erfüllt sind, von diesem Schulsystem profitieren. Sie lernen, dass das „anders sein“ ganz normal ist, entwickeln keine Scheu	

vor anderen Menschen und lernen Rücksicht zu nehmen auf andere. Die Lernmotivation steigt bei allen Schülern, weil es immer wieder etwas Neues zu entdecken gibt. Auch kann das Selbstwertgefühl gefördert werden, da nun jede Schülerin, jeder Schüler ein Expert*in auf einem bestimmten Gebiet ist. Man kann anderen zeigen, wie es sich in seiner eigenen Lebenslage leben lässt. So werden auch die anderen Schüler*innen für die Schwierigkeiten eines Einzelnen sensibilisiert. Zusammenfassend für die positiven Punkte lässt sich festhalten, dass in einer funktionierenden inklusiven Schule die Gemeinschaft aller gestärkt wird, eine Akzeptanz für das „anders sein“ entwickelt wird, womit alle zu Gewinnern des Systems werden.“ (WS11/12_36)

Kategorie 5: Persönlichkeit allgemein und Pini

- Zentral ist hier die Frage, welche Rolle das Gedankengebäude der Inklusion über den Uni- und Schulltag hinaus im Leben der Pini-Studierenden einnimmt.
- Auch Vorerfahrungen aus z.T. früheren Praktika werden hier codiert.

Allgemeine Codierhinweise:

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Persönliche Erfahrungen mit Inklusion außerhalb des Praktikums	Persönliche Erfahrungen und Begegnungen mit Inklusion außerhalb des Praktikums werden reflektiert.	„Die Schule ist ein neutraler Ort und das sollte auch in allen Instanzen so sein. Ich selbst bekam nach der Grundschule eine Empfehlung für eine Hauptschule obwohl meine Leistungen im guten Mittelmaß waren. Schnell bemerkte man auf der Hauptschule, dass ich unterfordert war und wechselte zur Realschule und absolvierte daraufhin mit Bravour mein Abitur. Die Hauptschulempfehlung bekam ich im Endeffekt nur weil ich einen Migrationshintergrund habe. Dies sollte es an einem neutralen Ort nicht geben.“ (WS12/13_80)	
		„Die Arbeit mit Kinder, die ein Handicap besitzen, mag ich sehr gerne und liegt mir, da ich selbst an einer Stoffwechselstörung leide und Mentorin sowie Ansprechpartner bei einer Selbsthilfegruppe bin.“ (WS11/12_38)	
		„Durch das Seminar, aber besonders durch das Praktikum, hat sich dieses Verständnis nach und nach bei mir verändert. Ich bin seitdem mit vielen Menschen ins Gespräch über Inklusion, deren Vorstellungen und Ziele, gekommen und konnte jedes Mal einen festen Standpunkt pro Inklusion vertreten. Zwar musste ich auch Schwächen eingestehen, wie beispielsweise die enormen Kosten, aber konnte mich auch immer auf die vielen Vorteile stützen.“ (WS11/12_36)	

Kategorie 6: Konkrete Fragen zu Pini

- Diese einzige „direkte“ Kategorie nimmt eine Sonderstellung innerhalb des Kategoriensystems ein.
- Eine Kontextualisierung soll auch hier im Anschluss an die Codierung u.a. mithilfe von Signalwörtern ermöglicht werden.

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Beurteilung des Pini-Seminars			
Eher positiv	Es werden Aussagen zum Pini-Seminar getroffen, beispielsweise zum Lernzuwachs oder zur durch das Seminar angeregten persönlichen Reflexion zum Thema Inklusion. Die Betreuung des Praktikanten durch die Universität (während des Praktikums) wird beurteilt.	„Während des Seminars habe ich viel über Inklusion nachgedacht. Für mich war es vor allem hilfreich, den Unterschied von Integration und Inklusion zu verstehen. Langsam habe ich Inklusion mehr und mehr begriffen.“ (SS12_60)	
Eher negativ		„Ich finde das Seminar hat mich gut vorbereitet und fand, dass es auch mit meinen Vorstellungen von inklusiven Unterricht kongruent ist.“ (WS12/13_80)	
		„Um selbstständig eine inklusive Unterrichtsstunde oder eine Unterrichtseinheit zu gestalten, sollte den Studentinnen im Vorbereitungsseminar eine Anzahl an Methoden/ Inhalten vorgestellt werden. Gerade Studentinnen, die ein Praktikum außerhalb ihrer Schulform machen, sollten im Seminar Inhalte, Methoden und Materialien vorgestellt bekommen. Dies erlaubt ihnen eine souveränere und konkretere Herangehensweise. Projektideen können so im Vorfeld schon handfester entwickelt werden.“ (WS10/11_04)	

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Beurteilung der Praktikumsschule	Die an der Praktikums- schule angetroffenen Bedingungen und die Betreuung des Prakti- kanten durch die Prak- tikumsschule werden beurteilt.	„Ich selbst bin sehr zufrieden mit meinem Praktikum an der [...] dieser Hauptschule]. Ich habe dort sehr viel gelernt und ich würde dort auch gerne noch weiter Praktika durchführen.“ (WS12/13_80) „Ich bin jedoch der Meinung, dass ich durchaus erwarten kann, dass mir in einem Praktikum verschiedene Dinge beigebracht und meine Fragen beantwortet werden und dieses war bei dem Praktikum an [...] dieser Grundschule] nicht der Fall. Ich habe leider für mich nichts aus diesem Praktikum mitnehmen oder lernen können, was ich sehr schade finde. Leider hat dieses Praktikum eine sehr hohe Frustration bei mir ausgelöst und ich musste beim Erstellen dieses Portfolios feststellen, dass mich das Verhalten mir gegenüber immer noch wütend macht und sehr enttäuscht. Ich habe seit dem ersten Tag versucht mich einzubringen und habe Interesse und Neugier gezeigt, was leider komplett ignoriert wurde. Schon nach der ersten Woche war ich soweit, dass ich ernsthaft darüber nachgedacht habe, dieses Praktikum abzubrechen und dieser Gedanke nahm von Woche zu Woche enorm zu.“ (WS10/11_08)	Hierher gehören auch Aussagen, die die Inklusionspraxis der Schule bewerten.

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierhinweise
Resümee über das Praktikum allgemein	Der Gesamtlernzuwachs wird beurteilt. Es werden Aussagen zur Organisation des Praktikums und zum Theorie-Praxis-Bezug getroffen. Es werden Aussagen zu einer weiteren Praktika in Inklusion oder einer späteren Tätigkeit in Inklusion gemacht.	„Abschließend kann ich festhalten, dass ich durch die Praxisphase sehr viel Neues über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion erfahren habe. Nach der Seminarzeit kam der Wechsel in die Schule genau zum rechten Zeitpunkt, um die bis dato theoretische und abstrakte Vorstellung von Inklusion einem Praxistest zu unterziehen.“ (WS10/11_06)	Hierher gehören auch Aussagen, die Begründungen für die Wahl genau dieses Praktikums oder die Reflexion dieser Wahl enthalten. Eventuell gibt es hier eine Überschneidung mit der Kategorie Persönlichkeit und Inklusion.
Eher positiv		„Wird die Klasse und ihr Unterricht nur punktuell kennengelernt (z. B. semesterbegleitend nur an einem Tag) kann der/die Praktikantin sich nicht in das Team einleben und sich sinnvoll integrieren. Vielleicht würde der/die Praktikantin einige Dinge anders wahrnehmen, wenn er die Klasse und Schule ganzheitlicher kennenlernen dürfte. Meines Erachtens ist eine punktuelle Partizipation nur ein unbefriedigender Gewinn für den/die Praktikantin als auch die Klasse.“ (WS10/11_04)	Hierher gehört auch, ob man sich als Lehrerin in Inklusion sieht.
Eher negativ			Als positiv werden auch Aussagen gewertet, die deutlich machen, dass durch negative oder trotz negativer Erfahrungen eine Reflexion zu Inklusion stattgefunden hat (egal mit welchem Ergebnis).
			Hierher gehören auch Aussagen, in denen explizit gesagt wird, was sich durch Pini verändert hat.

Literaturverzeichnis

- Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 43–59). Weinheim: Beltz Juventa.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A. & Zobrist, B. (2012). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster: Lit.
- Fischer, C., Veber, M. & Rott, D. (2013). Inklusive Begabungsförderung als Aufgabe und Herausforderung - auch für Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51 (2), 22–30.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Heffnerich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Bergstr.: Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Lütje-Klose, B. (2011). Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, 14 (55), 13–15.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rittmeyer, C. (2012). Inklusive Didaktik und Diagnostik. *Pädagogische Führung* (1). Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter <http://www.paedagogische-fuehrung.de/public1/paef/home.nsf/url/080A250E0E78CF52C12579AE002CD4D8?OpenDocument>
- Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance – ein Dialog über den Tellerrand. *Erziehung und Unterricht* (3-4), 288–296.
- Veber, M. & Fischer, C. (2013). *Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch individuelle Schülerförderung (LBdSF) – am Beispiel von Praxisphasen in Inklusion (Pini)*. Vortrag gehalten am 30.09.2013. Gemeinsam lehren und lernen - Wege in die inklusive Bildung, Technische Universität Braunschweig.
- Veber, M. (2010). *Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zur Alltagstheorie über Behinderung, Integration-Inklusion und Sonderschule*. Münster: Waxmann.
- Veber, M. (2013). Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion - Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. *Seminar*, 19 (1), 66–78.

- Weinert, F. E. (2000, Oktober). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung*. Internationale Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung, Salzburg.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Bausteine - Baupläne - Bausteine* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 14). Hamburg: Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

