

Wie kann es gelingen? –

Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010
vorgelegt von

Tatjana Leidig
aus
Wissen/Sieg

Köln 2019

Erster Gutachter: Prof. Dr. Thomas Hennemann, Universität zu Köln

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Matthias Grünke, Universität zu Köln

Dritte Gutachterin: Prof. Dr. Kerstin Popp, Universität Leipzig

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juni 2019 angenommen.

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Juni 2019

Vorwort

„*Wie kann es gelingen?*“ – In meiner beruflichen Tätigkeit an einer inklusiven Grundschule und in der Lehrer*innenbildung habe ich mir immer wieder die Frage gestellt, wie Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven System nachhaltig gestaltet werden kann. Damit unsere Kinder und Jugendlichen in der inklusiven Schule einen Ort finden, der ihnen eine sichere Lernumgebung für sozial-emotionales und akademisches Lernen bietet, benötigen wir qualifizierte Lehrkräfte, die sich dieser Aufgabe mit viel Engagement und Geduld annehmen. Mit dieser Arbeit möchte ich dazu einen Beitrag leisten.

Nach vielen Jahren in der schulischen Praxis hat sich im Rahmen dieser Dissertation die Möglichkeit geboten, der eingangs gestellten Frage in einem Team engagierter Kolleg*innen und überzeugter Mitstreiter*innen nachzugehen. Die vielen anregenden Diskussionen, Impulse, kritisch-konstruktiven Nachfragen und Ermunterungen haben dieses Projekt bereichert und zur ständigen Weiterentwicklung der Idee beigetragen. Ganz besonders möchte ich meinen Betreuern Prof. Dr. Thomas Hennemann und Prof. Dr. Matthias Grünke danken, die sich mit mir auf diesen spannenden, bereichernden Weg begeben und mir die Chance gegeben haben, meine praktische Erfahrung im wissenschaftlichen Kontext nutzbar zu machen. Sie haben mich nicht nur beraten und unterstützt, sondern auch in den richtigen Momenten den notwendigen Schubs gegeben, um das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Danken möchte ich ebenso den Kolleg*innen, die aktiv im Projekt mitgewirkt haben. Neben den Co-Autor*innen der Beiträge, von denen ich in der Zusammenarbeit vieles lernen durfte, möchte ich meinem Kollegen Dr. Tobias Hagen danken, der über zwei Jahre hinweg mit mir unsere Projektschulen mit großem Engagement und vielen guten Ideen betreut hat. Die gemeinsame Arbeit im Moderationsteam war eine große Bereicherung für mich. Ein großes Dankeschön geht an unsere Projektschulen, die uns vertraut und sich mit uns gemeinsam auf den Weg begeben haben. Dem Team des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung danke ich für die vielfältige Unterstützung und den fachlichen Austausch, der mich immer weitergebracht hat. Ganz besonders gilt das für Dr.‘ Johanna Krull, die in dieser Zeit stets mit einem offenen Ohr, ihrer tatkräftigen Unterstützung und ihren klugen Anregungen für mich da war.

Darüber hinaus danke ich Prof.‘ Dr.‘ Conny Melzer, die mich mit ihren fachlichen Impulsen und ihrem wertvollen Feedback immer begleitet hat. Das gilt in besonderer Weise auch für Dr. Klaus Fitting-Dahlmann, der mich als Kollege und Freund über viele, viele Jahre unterstützt und immer wieder ermutigt hat, meinen Weg zu gehen. Ich habe unendlich viel von ihm gelernt und viel Kraft aus dem Austausch mit ihm geschöpft.

Frau Prof.‘ Dr.‘ Kerstin Popp danke ich für das Interesse an meiner Arbeit und die Bereitschaft, das dritte Gutachten zu meiner Dissertation anzufertigen.

Meine Familie und meine Freunde waren mir in dieser Zeit ein besonderer Rückhalt. Sie haben immer an mich geglaubt und mich auf diesem Weg unermüdlich unterstützt. Das gilt in besonderer Weise für meine Eltern, meinen Bruder Jens und mein Patenkind Malte. Vor allem danke ich meinem Mann Thomas Scholl, der mich seit fast 25 Jahren auf meinem Weg begleitet und mir immer bedingungslos den Rücken freigehalten hat. Seine Unterstützung, sein Feedback und seine Geduld haben diese Arbeit erst möglich gemacht. Zusammen mit unserem treuen Vierbeiner Neo hat er außerdem dazu beigetragen, dass ich auch in den stressigsten Phasen Erholung finden und wieder neue Kraft für die nächsten Schritte sammeln konnte.

Inhalt

Vorwort	III
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	VIII
1 Einleitung und Problemaufriss	9
2 Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext Inklusion	17
2.1 Definition und Gegenstandsbestimmung	19
2.2 Professionelle Handlungskompetenz	21
2.2.1 Modelle professioneller Handlungskompetenz	21
2.2.2 (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenz.....	25
2.3 Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen.....	30
2.4 Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungen im inklusiven Kontext.....	32
2.4.1 Erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Fortbildung	32
2.4.2 Spezifische Einflussfaktoren und Wechselwirkungen im inklusiven Kontext	34
2.4.3 Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Fortbildung unter besonderer Berücksichtigung des Kontextes Inklusion	37
2.4.4 Strukturelle und inhaltliche Merkmale wirksamer Fortbildungen	43
2.4.5 Forschungsergebnisse unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung: Zusammenfassung Beitrag 1	53
3 Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung im Kontext Inklusion.....	55
3.1 Fortbildungskonzeption: Zusammenfassung Beitrag 2.....	56
3.2 Eckpfeiler vertieft I: Sozial-emotionales und akademisches Lernen verbinden....	59
3.2.1 Grundlagen der Verknüpfung sozial-emotionalen und akademischen Lernens	59
3.2.2 Verknüpfung am Beispiel Classroom Management: Zusammenfassung Beitrag 3	63
3.3 Eckpfeiler vertieft II: Beratung und Coaching im Fortbildungsprozess	65

4	Evaluation.....	69
4.1	Evaluationsanliegen	70
4.2	Evaluationsdesign	71
4.3	Evaluationsergebnisse der formativen und summativen Evaluation	76
4.3.1	Bewertung der Fortbildungsmodule	76
4.3.2	Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren der prozessbegleitenden Fortbildung: Zusammenfassung Beitrag 4	81
4.3.3	Förderung der Lesekompetenz durch tutorielles Lernen: Zusammenfassung Beitrag 5	83
4.3.4	Förderung des Sozial- und Arbeitsverhaltens durch das Good Behavior Game: Zusammenfassung Beitrag 6.....	87
4.3.5	Weitere Ergebnisse	89
5	Diskussion	91
5.1	Diskussion zentraler Ergebnisse	91
5.2	Limitationen	97
5.3	Konsequenzen für die Weiterentwicklung von Professionalisierungsangeboten...	98
6	Fazit und Ausblick.....	100
	Literaturverzeichnis	101
	Anhang.....	148

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
ADO	Allgemeine Dienstordnung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CIPP-Modell	Akronym für Kontext- (C; engl. <i>context</i>), Input- (I; engl. <i>input</i>), Prozess- (P; engl. <i>process</i>) und Produktevaluation (P; engl. <i>product</i>)
CM	Classroom Management
DUK	Deutsche UNESCO Kommission
DVLfB	Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V.
GBG	Good Behavior Game (dt.: KlasseKinderSpiel)
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GFD	Gesellschaft für Fachdidaktik
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KMK	Kultusministerkonferenz
LVO	Laufbahnverordnung

MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
PD	Professional Development
P-I-D-model	Akronym des <i>model of competence transformation</i> , bestehend aus Wahrnehmung (P; engl. <i>perception</i>), Interpretation (I; engl. <i>interpretation</i>) und Entscheidungsfindung (E; engl. <i>decision-making</i>)
PL	Professional Learning
PLG	Professionelle Lerngemeinschaften
QCAmap	Qualitative Content Analysis Map
RAP	Akronym der Read-Ask-Paraphrase-Strategie
RtI	Response-to-Intervention
SchulG	Schulgesetz
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SEL	sozial-emotionales Lernen
SWPBS/SWPBIS	School Wide Positive Behavior Supports/Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Support
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
VAS	visuelle Analogskala
VN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i>	Modell professioneller Handlungskompetenz (modifizierte Darstellung nach Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2009)	22
<i>Abbildung 2.</i>	Professionelle Handlungskompetenz als Kontinuum (modifizierte Darstellung nach Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015)	23
<i>Abbildung 3.</i>	Entwicklungsstadien und -schritte von Lehrkräften nach Berliner (2004; erweiterte Darstellung auf der Basis von König, 2010)	26
<i>Abbildung 4.</i>	Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im Rahmen beruflicher Lernprozesse (Weiterentwicklung des von Richter et al., 2013, adaptierten Modells von Kunter et al., 2011)	29
<i>Abbildung 5.</i>	Formen und Träger der Fort- und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen gemäß des Erlasses des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (2014)	31
<i>Abbildung 6.</i>	Prämissen der didaktisch-methodischen und inhaltlichen Gestaltung von Fortbildungsangeboten im inklusiven Kontext auf der Basis des Forschungsstandes (Leidig & Hennemann, 2018, S. 47)	57
<i>Abbildung 7.</i>	Stufen des schulweiten Rahmenkonzepts SWPBS nach Horner et al. (2010); Lewis et al. (2015) und Sugai et al. (2014) (leicht modifizierte Abbildung aus Leidig & Hennemann, 2018, S. 50)	58
<i>Abbildung 8.</i>	Vier zentrale Strategien des sozial-emotionalen Lernens nach Reicher (2010a, 2010b)	61
<i>Abbildung 9.</i>	Mehrstufige Zielsystematik am Beispiel schulstruktureller Veränderung	71
<i>Abbildung 10.</i>	Ebenen der Evaluation im vorliegenden Evaluationsdesign auf der Basis von Guskey (2014), King (2014) und Lipowsky (2014)	74
<i>Abbildung 11.</i>	Beispiel der visuellen Analogskala	77
<i>Tabelle 1.</i>	Zentrale Werte und Kompetenzbereiche im Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer (eigene Darstellung auf der Basis der European Agency, 2012)	25
<i>Tabelle 2.</i>	Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse der einbezogenen Studien (Leidig et al., 2016)	54
<i>Tabelle 3.</i>	Überblick über das Evaluationsdesign der Gesamtmaßnahme unter Berücksichtigung des CIPP-Modells (Stufflebeam & Shinkfield, 2007)	75
<i>Tabelle 4.</i>	Bewertung der Zufriedenheit mit den Fortbildungsmodulen sowie der Nützlichkeit/Relevanz	78
<i>Tabelle 5.</i>	Zusammenfassung positiver Rückmeldungen und Anregungen	79
<i>Tabelle 6.</i>	Ergebnisse der abschließenden Kartenabfrage zu „Highlights – Pflänzchen – Stolpersteinen“ der Gesamtmaßnahme	90

Wir können auf vielen Ebenen über Inklusion sprechen: auf der Konzeptebene, der politischen Ebene, der normativen Ebene und der Forschungsebene – aber am Ende ist es immer noch die Lehrkraft, die mit den unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern im Unterricht zurechtkommen muss! Es sind die Lehrkräfte, die die Grundsätze der inklusiven Bildung umsetzen müssen.

Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer nicht in der Lage ist, in der Regelschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu unterrichten, sind alle guten Absichten einer inklusiven Bildung wertlos. Daher besteht die Herausforderung für die Zukunft darin, entsprechende Curricula zu entwickeln und die Lehrer für den Umgang mit Diversität auszubilden.

Cor Meijer, 2011

1 Einleitung und Problemaufriss

Das in Deutschland im Jahr 2009 ratifizierte „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen (VN-BRK; Bundesgesetzblatt, 2008) hat zu bedeutsamen rechtlichen Veränderungen auf Bundes- und Länderebene geführt, die sich in einer allgegenwärtigen gesamtgesellschaftlichen Diskussion zur Inklusion widerspiegeln. Die Präsenz von Inklusion in Medien, Kultur, Politik, Arbeitswelt und im Privaten fasst Ellger-Rüttgardt (2016) pointiert zusammen: „Es gibt keinen Zweifel: Das Thema ‚Inklusion‘ ist in der Mitte der deutschen Gesellschaft angekommen“ (S. 7). Aus der menschenrechtlichen Verankerung von Inklusion ergibt sich jedoch nicht nur der Auftrag der Anpassung von Gesetzen und Rechtsvorschriften (Wrase, 2015), sondern nach Art. 3 (c) der VN-BRK die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Realisierung von „full and effective participation and inclusion in society“ (Bundesgesetzblatt, 2008, S. 1424), die durch eine Verknüpfung von Autonomie und sozialer Teilhabe über die gesamte Lebensspanne gekennzeichnet ist (Bielefeldt, 2009; Heimlich, 2013; Lindmeier & Lindmeier, 2015). Dies impliziert auch die aktive Auseinandersetzung mit Exklusion, da Inklusion und Exklusion in modernen Gesellschaften „unauflöslich miteinander verknüpfte Prozesse“ (Heimlich, 2018, S. 15) sind und „in einem nicht aufhebbaaren, dialektischen und ambivalenten Spannungsverhältnis zueinander“ (Ellger-Rüttgardt, 2016, S. 63) stehen.

Auch wenn sich Inklusion auf alle Lebensbereiche bezieht, entzündet sich die öffentliche Diskussion in besonderer Weise an der Umsetzung von Inklusion im schulischen Bereich (Ahrbeck, 2017; Ellger-Rüttgardt, 2016, S. 63; Grosche, 2015, S. 18). Dabei werden unterschiedliche Konzepte und Auffassungen von Inklusion ebenso diskutiert wie die Frage, wie Lehrkräfte den Anforderungen einer inklusiven Schule gerecht werden können, welche Kompetenzen dazu notwendig sind und wie die Professionalisierung der Lehrkräfte gestaltet werden kann (Amrhein, 2015; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012; Forlin, 2010; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013). Dies betrifft in besonderer Weise die dritte Phase der Lehrer*innenbildung: Die aktuell in der Schule tätigen Lehrkräfte haben vielfach im Rahmen des Studiums und des Referendariats keine systematische inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung erhalten, die Vorerfahrungen im Kontext Inklusion in der eigenen beruflichen Praxis sind sehr heterogen und eine systematische Qualifizierung in diesem Bereich fehlt in der Regel (Heinrich et al., 2013; Hillenbrand et al., 2013). Die in Deutschland weit verbreiteten, qualitativ sehr unterschiedlichen Kurzzeitfortbildungen sind nicht geeignet, um Handlungskompetenzen im inklusiven Kontext adäquat

aufzubauen (Amrhein, 2015; Kurniawati, de Boer, Minnaert & Mangunson, 2014; Leko & Roberts, 2014) und das damit eng verbundene Selbstwirksamkeitserleben bei der Gestaltung herausfordernder Lehr-Lernsituationen (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Forlin, Loreman & Sharma, 2014) zu verbessern. Zudem werden sie dem Anspruch nicht gerecht, inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse unter Berücksichtigung des jeweiligen spezifischen schulischen Kontextes zu unterstützen (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Amrhein & Badstieber, 2013, S. 20; Leko & Roberts, 2014, S. 50). Die vorliegende Arbeit widmet sich vor diesem Hintergrund der Entwicklung und Evaluation einer schulinternen prozessbegleitenden Fortbildung zur Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven System.

Inklusion – zur Umsetzung eines komplexen Konstrukts

Die in Art. 24 der VN-BRK geforderte Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems stellt das deutsche Schulsystem nicht zuletzt angesichts einer traditionell verankerten „hohe[n] Selektivität, die zugleich Ausdruck sozialer Ungleichheit ist“ (Ellger-Rüttgardt, 2016, S. 78), vor große Herausforderungen. Obwohl seit den 1970er Jahren Erfahrungen im gemeinsamen Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderung aus verschiedenen Modellversuchen im Zuge der Integrationsbewegung vorliegen, die sich im Kontext der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 in einer zunehmenden organisatorischen Vielfalt hinsichtlich der Förderorte niederschlugen (Ellger-Rüttgardt, 2012, S. 73), entwickelte sich durch die initiierten Reformen seit 2009 eine hohe Dynamik mit einem großen Veränderungsdruck im gesamten Schulsystem (Ahrbeck, 2017; Klemm, 2014), die von unterschiedlichen Auslegungen der VN-BRK hinsichtlich der Zukunft der Förderschulen begleitet wird (u. a. Bielefeldt, 2010, S. 67; Riedel, 2010; Wrase, 2015, S. 45).

Die VN-BRK definiert Behinderung nicht als festes Konzept, sondern etabliert einen offenen Begriff, der Behinderung als gesellschaftliche Konstruktion aufgrund von Beeinträchtigungen (engl. *impairment*) begreift (Bielefeldt, 2009, S. 8-9). So werden in Art. 1 Satz 2 unter „Menschen mit Behinderungen“ all diejenigen subsummiert, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Bundesgesetzblatt, 2008, S. 1423). In der aktuellen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatte findet ausgehend von der VN-BRK häufig ein enger Inklusionsbegriff Verwendung, der sich auf Behinderung als Heterogenitätsdimension bezieht (Kracke, 2014, S. 237; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7-8; Werning, 2014, S. 605-606). Auch wenn Inklusion in einem weiteren Begriffsverständnis unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen adressiert (Ainscow et al., 2006; Hinz, 2002, S. 355; Sturm, 2016, S. 130), wird dies in der wissenschaftlichen Debatte nicht generell mit einem Verzicht auf die Benennung marginalisierter und vom gesellschaftlichen Ausschluss betroffener Gruppen gleichgesetzt (Florian, Black-Hawkins & Rouse, 2017, S. 19; Löser & Werning, 2015, S. 17-28; Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017, S. 9-10; Prengel, 2014). Lindmeier und Lütje-Klose (2015) nennen dies in Abgrenzung zu einer weiten, auf jegliche Unterteilungen verzichtenden Auffassung ein „auf die Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis“ (S. 8), das die Anerkennung spezifischer Bedürfnisse vor dem Hintergrund der Zielstellung der Realisierung von Partizipation und der Reduktion von

Ausgrenzung ermöglicht (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8-9; Lütje-Klose et al., 2017, S. 7-8).¹

Eine über die Heterogenitätsdimension Behinderung hinausgehende Auffassung bei gleichzeitiger Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse spiegelt sich auch im „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency; 2012) sowie in den bildungspolitischen Leitlinien der Deutschen UNESCO Kommission (DUK; 2014) wider. Hier wird zur Erreichung der formulierten inklusiven Ziele die Anpassung der Bildungsinstitutionen als notwendiger Prozess angesehen, der umfassende „Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien“ (DUK, 2009, S. 9) der Bildungsinstitutionen mit dem Ziel einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle Lernenden (European Agency, 2012) impliziert. Zusammenfassend erweist sich Inklusion als schillernder Begriff, der als diffus, konzeptuell unscharf und nicht konkret definiert charakterisiert werden kann (Artiles & Dyson, 2009; Cramer & Harant, 2014; Grosche, 2015, S. 20; Lee, 2010, S. 23-28; Lösel & Werning, 2015, S. 21; Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017, S. 208; Wocken, 2014). Es handelt sich um ein „multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ (Grosche, 2015, S. 20), das sich durch vielfältige Diskurslinien auszeichnet (Werning, 2014), in einem unklaren Verhältnis zum historisch in Deutschland gewachsenen Begriff der Integration steht (Grosche, 2015, S. 24-26; Lee, 2010, S. 23-25; Wocken, 2011, S. 59-90) und eher im Sinne einer Leitidee oder Vision zu begreifen ist (Böttinger, 2016; Lütje-Klose et al., 2017, S. 10; Platte, 2012).

Die Auseinandersetzung mit der Leitidee der gleichberechtigten, selbstbestimmten sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen sowie der geeigneten Wege zur Umsetzung dieses Ziels blickt auf eine lange Tradition zurück (Ellger-Rüttgardt, 2012, 2016). Im schulischen Kontext konzentrierte sich diese Debatte historisch vielfach auf das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderung bzw. Beeinträchtigungen (Eberwein, 1988; Löser & Werning, 2015, S. 18; Möckel, 1988; Speck, 2010), wobei anzumerken ist, dass gerade aus heilpädagogischer Sicht immer auch weitere Dimensionen von Heterogenität – beispielsweise soziale Herkunft – mit in den Blick genommen wurden (Ellger-Rüttgardt, 2012; Möckel, 1988; Speck, 2010).

Auch im Kontext der Umsetzung der in Art. 24 der VN-BRK formulierten Verpflichtung zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems steht in der aktuellen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Debatte das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf² im Mittelpunkt. Dies zeigt sich auf der le-

¹ Die Diskussion um (schulische) Inklusion und das damit verbundene Verständnis wird auch vor dem Hintergrund einer möglichen Verschlechterung der Situation von Menschen mit Behinderung geführt (u. a. Ahrbeck, 2014; Speck, 2010). Biewer und Schütz (2016, S. 125) führen beispielsweise aus, dass der Verzicht auf (negativ konnotierte) Benennungen von Problemlagen Kommunikation über spezifische Bedarfe behindert; diese Argumentation lässt sich u. a. auf Norwich (2009) zurückführen. Grosche (2015, S. 26-28) weist auf die Gefahr der Überbetonung des mit Inklusion verbundenen Ziels der Anerkennung hin, die unter Umständen die Erreichung des zweiten großen Ziels der Inklusion, nämlich das der gezielten, individuellen, auf das jeweilige Kind abgestimmten Förderung, konterkarieren.

² Laut SchulG NRW § 19 wird seit Juli 2018 von einem „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ gesprochen. Da in der wissenschaftlichen Literatur der letzten Jahre nach wie vor der Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ dominiert, wird dieser im Folgenden weiterhin verwendet.

gislativen Ebene vor allem durch die Umsetzung der in der Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbarten „Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011)³ auf Länderebene, wobei in den neueren, darauf aufbauenden Empfehlungen der Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (KMK & HRK, 2015) auf ein weiteres Inklusionsverständnis rekurriert wird (Lösel & Werning, 2015, S. 19), das sich aktuell in den landesspezifischen Gesetzen und Verordnungen zur Lehrer*innenbildung in allen Phasen niederschlägt. Auf wissenschaftlicher Ebene wird die Fokussierung auf die Heterogenitätsdimension Behinderung bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf nicht zuletzt durch die Vielzahl der mit diesem Schwerpunkt publizierten Arbeiten erkennbar (Grosche, 2015, S. 19; Kracke, 2016, S. 237). Dies wird jedoch vor dem Hintergrund eines weiteren Begriffsverständnisses kritisch betrachtet (Baumert et al., 2013; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7-8; Kracke & Sasse, 2019, S. 232-234), da zum einen die fruchtbare Nutzbarmachung von Forschungsergebnissen im wissenschaftlichen Kontext eingeschränkt ist, zum anderen eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung mehr erfordert als die gemeinsame Platzierung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Schule (Grosche, 2015, S. 19; Werning, 2014, S. 617).

Die Realisierung des inklusiven Bildungssystems unterscheidet sich in den Bundesländern vor dem Hintergrund der Kultushoheit erheblich, sodass trotz des für alle verbindlichen Transformationsprozesses eine hohe Heterogenität in der ländergesetzlichen Verankerung und der konkreten Umsetzung in den Bildungsinstitutionen zu verzeichnen ist (zum schulischen Bereich siehe Blanck, 2015; Kroworsch, 2014; Saalfrank & Zierer, 2017; zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung siehe Monitor Lehrerbildung, 2015). Unabhängig von der länderspezifischen Ausformung ist jedoch festzuhalten, dass „die Erfüllung der Bedürfnisse aller Lernenden“ (Hillenbrand, 2013, S. 366) als zentrale Aufgabe im Kontext des Reformprozesses definiert werden kann. Dies impliziert neben strukturellen Veränderungen auf Länderebene inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Schulen vor Ort (Ainscow et al., 2014; Dyson, 2010; McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2014; Werning, 2014).

Verändertes Professionalitätsprofil der Lehrkräfte

Durch die Ausrichtung des Schulsystems auf inklusive Bildung verändern sich die Anforderungen an die Lehrkräfte und damit das Professionalitätsprofil (European Agency, 2012; Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014; Häcker & Walm, 2015; Melzer & Hillenbrand, 2015; Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). So sehen sich Lehrkräfte in der schulischen Praxis mit einer noch höheren Heterogenität konfrontiert, die mit der Notwendigkeit der qualitativen Weiterentwicklung des Unterrichts und des schulischen Angebots insgesamt vor dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden einhergeht (Arndt & Werning, 2017; Hillenbrand, 2013; Kahlert & Heimlich, 2012; Kershner, 2014; Meijer &

³ In der Konkretisierung für den schulischen Bereich fokussiert die KMK (2011) auf der Basis des Behinderungsbegriffs der VN-BRK „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (S. 6). Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass „sonderpädagogischer Förderbedarf“ nach wie vor als unzureichend definiert kritisiert wird und eine unterschiedliche Praxis zur Vergabe der Kategorie auf der Länderebene zu verzeichnen ist (siehe dazu u. a. Grosche, 2015; Heimlich, 2013).

Walther-Müller, 2003; Operti, Walker & Zhan, 2014; Werning, 2017). Dabei sind angesichts des Ziels der gleichberechtigten gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe sowie der Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen für den akademischen Lernerfolg (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, De Ritter & Ben, 2012) akademisches und sozial-emotionales Lernen gleichermaßen zu berücksichtigen (European Agency, 2016; Osher et al., 2016; Reicher, 2010a, 2010b; Reicher & Maticsek-Jauk, 2018; Urban, 2015).

Die Umsetzung qualitativ hochwertiger Förderung im inklusiven Unterricht bedarf auf der Basis diagnostischer Expertise (Mahlau & Blumenthal, 2017; Schäfer & Rittmeyer, 2015; Waldron, Parker & McLeskey, 2014) fundierter Kompetenzen zur Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung und unterrichtlicher Angebote für alle Lernenden (European Agency, 2012, 2016; Evertson & Weinstein, 2006; Florian, 2014; Reich, 2014a; Reicher, 2010a, 2010b; Sturm, 2016). Dazu sind umfassende Kenntnisse über geeignete Maßnahmen zur Unterstützung von Lernprozessen und Partizipation sowie Kompetenzen in der Durchführung und Evaluation unter Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse der Schüler*innen und wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Wirkungsweise, potentiellen Wirksamkeit und Kriterien der Implementation erforderlich (Grosche, 2017; Hennemann, Ricking & Huber, 2015; Hillenbrand, 2015; Hornby, 2014; Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010; Kershner, 2014; Mitchell, 2014; Reicher & Maticsek-Jauk, 2018). Zudem ist eine höhere Bedeutung von Kooperation innerhalb und außerhalb der Schule zu konstatieren, die eine Veränderung der Arbeitsweise impliziert (Causton & Theoharis, 2014; European Agency, 2012, 2016; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Ryndak, Lehr, Ward & DeBevoise, 2014; Werning & Baumert, 2013).

Fortbildung als Gelingensbedingung auf dem Weg zum inklusiven System

Angesichts der skizzierten Anforderungen gilt neben einer Neuausrichtung der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (BMBF, 2018; European Agency, 2012; Rouse, 2010; Sindelar, Adams & Leko, 2014) die Fortbildung der im Schulsystem tätigen Lehrkräfte als eine entscheidende Gelingensbedingung im Transformationsprozess zum inklusiven Schulsystem (Amrhein, 2015; Florian, 2011; Forlin, 2010; Heimlich, 2012, S. 21-22; Heinrich et al., 2013; Hillenbrand et al., 2013; Leko & Roberts, 2014). Um den neuen Aufgaben gerecht zu werden, benötigen Lehrkräfte intensive Fortbildung zur Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz im inklusiven Kontext. In Befragungen bemängeln Lehrkräfte neben fehlendem Wissen über Heterogenität (z. B. spezifische Bedürfnisse von Schüler*innen mit Behinderung) und mangelnden Kompetenzen in der Planung und Durchführung eines inklusiven Unterrichts, der allen Lernenden gerecht wird, vor allem große Unsicherheit im Umgang mit Schüler*innen mit Verhaltensproblemen (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Gable, Tonelsen, Sheth, Wilson & Park, 2012; Lai, Li, Ji, Wong & Lo, 2016; MacFarlane & Woolfson, 2013). Lehrkräfte der

Allgemeinen Schule nehmen insbesondere Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten⁴ – in erster Linie mit externalisierenden Verhaltensproblemen – vielfach als sehr belastend wahr und zeigen negative inklusionsbezogene Einstellungen bezogen auf diese Schüler*innen (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Dumke & Eberl, 2002; Lübke, Meyer & Christiansen, 2016; Mand, 2007; Stein & Ellinger, 2018; Wagner et al., 2006). Die bislang vorliegenden Studien weisen zudem darauf hin, dass Schüler*innen mit Lern- und Verhaltensproblemen eine geringere soziale Akzeptanz ihrer Peers erfahren (Krull, Wilbert & Hennemann, 2014; Krull, 2018; Stein & Ellinger, 2018) und sich insbesondere letztere zudem auch selbst in der Lerngruppe schlechter akzeptiert fühlen (Zurbriggen & Venetz, 2016).

Die European Agency (2009) konstatiert ähnlich wie Ahrbeck (2014), Goetze (1990; 2008), Stein und Müller (2018) sowie Speck (2010, S. 98-103), dass die pädagogische Arbeit mit Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen – unabhängig von einem formal festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – in der inklusiven Praxis eine besondere Herausforderung darstellt. Gerade im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen benötigen Lehrkräfte qualitativ hochwertige Fortbildungsangebote (Albert, 2015; Burnard & Yaxley, 2000; Forlin, 2010). Professionalisierung im Kontext Inklusion impliziert auch vor diesem Hintergrund die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Exklusionsrisiken bestehen, wie mit exkludierenden Strukturen und Praktiken umgegangen werden kann und welche Strategien zur Verringerung und Beseitigung von Lern- und Teilhabebarrieren entwickelt werden können (Ellger-Rüttgardt, 2016; Florian et al., 2017; Werning, 2014). Wie Stichweh (2016) in seiner soziologischen Theorie von Inklusion und Exklusion ausführt, kann es auch zu Exklusionsprozessen in inklusiven Schulen kommen, wenn es nicht gelingt, allen Schüler*innen gerecht zu werden und so beispielsweise „die Abstände innerhalb der Klassen von Jahr zu Jahr größer werden“ (S. 173).

Forschungsdiesiderat und Schwerpunkt der Arbeit

Die Ergebnisse aus internationalen Evaluationsstudien zur Wirksamkeit von inklusionsorientierten Fortbildungsmaßnahmen weisen darauf hin, dass durch die Vermittlung konkreter Handlungsstrategien zur Gestaltung herausfordernder Lehr-Lernsituationen affektiv-motivationale Aspekte, prozedurales Wissen und konkretes unterrichtliches Handeln auf Lehrkräfteebene sowie Entwicklungsverläufe auf der Ebene der Schüler*innen positiv beeinflusst werden können (Kurniawati et al., 2014; Leko & Roberts, 2014). Da im deutschsprachigen Raum ein Desiderat hinsichtlich der Entwicklung geeigneter Angebote sowie deren Evaluation zu verzeichnen ist

⁴ Je nach Publikation werden u. a. die Begriffe *sonderpädagogischer Förder- bzw. Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung*, *Gefühls- und Verhaltensstörung*, *Verhaltensprobleme*, *Verhaltensstörung*, *Verhaltensauffälligkeit* sowie *herausfordernde Verhaltensweisen* bzw. deren englische Entsprechungen genutzt. In dieser Arbeit werden aufgrund der pädagogischen Ausrichtung und der Prävalenzraten sozial-emotionaler Probleme die Begriffe *Verhaltensprobleme* sowie *herausfordernde Verhaltensweisen* parallel zu *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung* verwendet, wobei letzterer sich angesichts der kritisch zu hinterfragenden Praxis im Kontext des Feststellungsverfahrens (u. a. Grosche, 2015; Heimlich, 2013) ausdrücklich nicht nur auf Schüler*innen mit formal festgestellten Förderbedarf bezieht, sondern auf Schüler*innen mit Risiken in diesem Bereich. Zur begrifflichen Diskussion sei verwiesen auf Myschker und Stein (2018, S. 51-57), Garner, Kauffman und Elliott (2014), Hillenbrand (2008, S. 29-43), Opp und Unger (2003, S. 43-61) und Stein und Müller (2018).

(Amrhein, 2015; Hanisch, 2017; Hillenbrand et al., 2013), verfolgt die in ein Pilotprojekt zur Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System eingebettete Dissertation das Ziel der Entwicklung und Evaluation eines prozessbegleitenden Fortbildungsangebots.⁵ Im Sinne des *Professional Development* (Leko & Roberts, 2014, S. 43) werden in der auf der Basis des Forschungsstands entwickelten Konzeption Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen miteinander verknüpft (Lipowsky, 2014, S. 522-524) und schulspezifische Rahmenbedingungen berücksichtigt (McLeskey et al., 2014, S. 11-12). Die im Mixed-Method-Design (Döring & Bortz, 2015, S. 184-185) angelegte Evaluation der Maßnahme intendiert die Identifikation von Erfolgsfaktoren und Schwierigkeiten, Wirkungen auf Lehrkraft-, Schüler*innen- und schulstruktureller Ebene, die Analyse der für einen Erfolg erforderlichen Bedingungen sowie die Ableitung von Konsequenzen für die (Weiter-)Entwicklung von Professional Development-Angeboten im inklusiven Kontext (Desimone & Garet, 2015; Guskey, 2014). Damit fokussiert sie neben der Beantwortung der Frage nach Wirksamkeit der prozessbegleitenden Fortbildung auf Lehrkraft-, Schüler*innen- und Systemebene auch die Frage der Machbarkeit (Guskey, 2014; King, 2014).

Die vorliegende Arbeit besteht aus sechs Fachbeiträgen, die in eine Mantelschrift eingebettet sind. Sie basiert auf einem weiteren Begriffsverständnis von Inklusion, berücksichtigt aber vor dem Hintergrund der in besonderem Maße vom Ausschluss bedrohten bzw. betroffenen Schüler*innen mit Verhaltensproblemen (Krull, 2018) bei der Darstellung des theoretischen und empirischen Forschungsstands, der Entwicklung der Fortbildungskonzeption und im Rahmen der Evaluation explizit die Bedürfnisse dieser Schüler*innen sowie die damit einhergehenden Anforderungen an die Lehrkräfte im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dabei vertritt die Autorin der Argumentation von Stein und Müller (2015) folgend die Auffassung, dass die Verwendung von Begriffen zur Beschreibung des konkreten, individuellen Unterstützungsbedarfs von Schüler*innen auf der Basis einer adäquaten Diagnostik unabdingbar ist, „um einem Kind oder Jugendlichen schlichtweg *gezielte* Hilfe zukommen zu lassen, wenn gravierende Probleme vorliegen – im Sinne des Kindeswohls“ (S. 33). Dem Vorschlag von Grosche (2015, S. 33-36) zur spezifischen Konkretisierung von Inklusion folgend, werden die in den empirischen Teilstudien jeweils untersuchten Aspekte von Inklusion transparent gemacht: Die Arbeit fokussiert auf der Ebene der Lehrkräfte die folgenden Definitionen:

- *Shared-Vision-Definition* („Inklusion ist die Unterrichtung auf der Grundlage von gemeinsamen Visionen bzw. Werten des Kollegiums“) (Grosche, 2015, S. 34)
- *Definition über multiprofessionelle Teams* („Inklusion ist die Kooperation, Beratung und Supervision in und durch multiprofessionelle Teams“) (Grosche, 2015, S. 34)
- *Lehrkraft-Definition* („Inklusion ist die Unterrichtung durch Lehrkräfte, die professionell agieren, sich gegenseitig anerkennen, gesund sind sowie vollwertiger und selbstverständlicher Teil des Kollegiums sind“) (Grosche, 2015, S. 35).

⁵ Es handelt sich bei dem Pilotprojekt „Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Didaktik und Methodik in herausfordernden Lehr-Lernsituationen“ um eine Kooperation des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung (Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann) und des Lehrstuhls für Konzeption und Evaluation schulischer Förderung im Förderschwerpunkt Lernen (Univ.-Prof. Dr. Matthias Grünke) der Universität zu Köln.

Auf der Ebene der Schüler*innen wird zudem die *Outcome-Definition* („Inklusion ist die Erreichung von Lernzielen bei allen Kindern und Jugendlichen gemäß ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen sowie die Erreichung von wertvollen und tragfähigen Beziehungen in der Klassengemeinschaft“) (Grosche, 2015, S. 33) zugrunde gelegt.

Aufbau der Mantelschrift

Die Mantelschrift ist in vier große Inhaltsbereiche gegliedert. Das erste inhaltliche Oberkapitel (Kap. 2) beschreibt die Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext Inklusion als Grundlage dieser Arbeit auf theoretischer, rechtlicher und empirischer Grundlage. Ausgehend von einer Verortung im kompetenztheoretischen Ansatz (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011; König, 2016) gibt das erste Teilkapitel einen Überblick über zentrale Begrifflichkeiten im Themenfeld Professionalisierung. Professionelle Handlungskompetenz als Ziel beruflichen Lernens wird im daran anknüpfenden Teilkapitel zunächst ausgehend vom bekannten COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2006) dargestellt, bevor eine Einbettung in den weiterentwickelten Ansatz professioneller Handlungskompetenz als Kontinuum (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) unter Berücksichtigung inklusionsspezifischer Aspekte (European Agency, 2012; König et al., 2017) erfolgt sowie die (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im Rahmen beruflicher Lernprozesse (Boylan, Coldwell, Maxwell & Jordan, 2018; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011) unter Berücksichtigung der komplexen Wechselwirkungsprozesse zwischen Lehrkräften, Lerngelegenheiten und Kontext (Opfer & Pedder, 2011) erörtert wird. Im Anschluss wird die Lerngelegenheit Fortbildung als vorrangiger Professionalisierungsaspekt der vorliegenden Arbeit fokussiert. Nach einer zusammenfassenden Darstellung der rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Fortbildungen mit dem Schwerpunkt Nordrhein-Westfalen wird im vierten Teilkapitel auf der Basis eines erweiterten Angebots-Nutzungs-Modells des beruflichen Lernens in Fortbildungen (Huber & Radisch, 2008; Lipowsky, 2014) sowie eines Überblicks über inklusionsspezifische Einflussfaktoren und Wechselwirkungen eine ausführliche Synopse des Forschungsstands zur Wirksamkeit von Fortbildungen sowie zu strukturellen und inhaltlichen Merkmalen wirksamer Fortbildungen vorgelegt. Neben nationalen Überblicksarbeiten werden hier relevante internationale Reviews und Metaanalysen sowie Einzelpublikationen einbezogen, die für den inklusiven Kontext als bedeutsam erachtet werden. Die Darstellung des Forschungsstands wird durch die Zusammenfassung des ersten Fachbeitrags in Form eines systematischen Reviews empirischer Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen zur Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ergänzt.

Vor dem Hintergrund der im vorherigen Kapitel dargestellten theoretischen, rechtlichen und empirischen Grundlagen im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext Inklusion widmet sich das dritte Oberkapitel der Darstellung der eigenen Fortbildungskonzeption. Ausgehend von der Zusammenfassung des zweiten, konzeptionell ausgerichteten Fachbeitrags, der die entwickelte prozessbegleitende Fortbildung mit dem Titel „Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zu einem inklusiven System – Didaktik und Methodik in herausfordernden Lehr-Lernsituationen“ auf der Basis der Analyse des Forschungsstandes zu Gelingensbedingungen inklusiver Bildung sowie zur Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung darstellt, werden zwei Eckpfeiler der Fortbildungskonzeption vertieft. Zunächst wird die Verknüpfung sozial-emotionalen und akademischen Lernens (Reicher, 2010a, 2010b; Schwab & Elias, 2015)

als zentrales Thema der prozessbegleitenden Fortbildung ausführlicher erläutert. Hier erfolgt auch die Einbettung der Zusammenfassung des dritten Fachbeitrags, der als weiterer konzeptioneller Beitrag Classroom Management und dessen Bedeutung für sozial-emotionales Lernen in Verbindung mit akademischem Lernen sowie die in der Fortbildung gesetzten Schwerpunkte verdeutlicht. Den zweiten Eckpfeiler, der in Ergänzung zum zweiten Fachbeitrag näher ausgeführt wird, bildet das auf der Basis der Kooperativen Beratung (Methner, Melzer & Popp, 2013; Mutzeck, 2008a, 2008b) entwickelte Beratungs- und Coachingkonzept.

Der Fokus des vierten Oberkapitels liegt auf dem Evaluationskonzept sowie der Darstellung zentraler Evaluationsergebnisse, die vorrangig mithilfe der Zusammenfassungen der weiteren drei Fachbeiträge erfolgt. Nach der einleitenden Erläuterung der Evaluationsanliegen sowie des auf der Basis der Rahmenmodelle von Guskey (2014), Lipowsky (2014) und King (2014) entwickelten Evaluationsdesigns werden zentrale Evaluationsergebnisse präsentiert. Dieses Teilkapitel enthält zunächst die Bewertung der Fortbildungsmodule. Darauf aufbauend erfolgt in der Zusammenfassung des vierten Fachbeitrags eine Erhebung und Analyse des Nutzens und der (Erfolgs-)Faktoren der prozessbegleitenden Fortbildung aus Sicht der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte. Der fünfte und sechste Beitrag fokussieren in zwei weiteren Teilstudien Ergebnisse auf der Ebene des akademischen Lernens sowie des Sozial- und Arbeitsverhaltens der Schüler*innen. Zudem werden ergänzende Ergebnisse auf der Basis der Dokumentationen strukturierter Reflexionsphasen in die Gesamtdarstellung einbezogen.

Das fünfte Oberkapitel beginnt mit einer zusammenfassenden Darstellung und Diskussion der Ergebnisse. Zudem werden die Limitationen der vorliegenden Arbeit reflektiert. Darüber hinaus erfolgt die Ableitung von Konsequenzen für die Weiterentwicklung von Professionalisierungsangeboten unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Arbeit mit Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen.

Die Arbeit schließt im sechsten Kapitel mit einem Gesamtfazit und Ausblick, der auch Überlegungen zur Übertragbarkeit der Konzeption auf Train-the-Trainer-Modelle beinhaltet.

2 Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext Inklusion

Die Professionalisierung von Lehrkräften findet grundsätzlich in allen Phasen der Lehrer*innenbildung statt. Das Verständnis von Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften und die Forschung dazu unterscheiden sich vor dem Hintergrund der jeweiligen theoretischen Perspektive (Gräsel & Trempler, 2017, S. 2). So weist Tillmann (2014) bei der Diskussion einschlägiger Beiträge auf klare Konfliktlinien zwischen quantitativ orientierten Forschungsansätzen mit psychologischem Theoriedesign (z. B. Persönlichkeitsansatz, Expertiseansatz bzw. kompetenztheoretischer Ansatz als Weiterentwicklung) und soziologisch geprägten qualitativ-rekonstruierenden Forschungsansätzen (z. B. kultur- bzw. praxistheoretischer Ansatz, strukturtheoretischer Professionsansatz) hin und kritisiert das aus seiner Sicht fehlende „Arbeitsbündnis, das trotz unterschiedlicher Herangehensweisen an einer gemeinsamen wissenschaftlichen Aufklärung interessiert ist“ (S. 315-316). Terhart (2011), der den strukturtheoretischen, den kompetenztheoretischen und den berufsbiographischen Bestimmungsansatz als wesentliche Konzepte zur Professionalität im Kontext des Lehrkraftberufs benennt, beschreibt deren Verhältnis als „teilweise nicht

berührend, teilweise direkt-konfrontativ, teilweise überlappend bzw. inhaltlich kongruent“ (S. 216).

Auch wenn sich die vorliegende Arbeit aufgrund der Schwerpunktsetzung maßgeblich am kompetenztheoretischen Ansatz als Weiterentwicklung des Expertiseansatzes (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011; König, 2016) orientiert, würdigt sie vor dem Hintergrund des von Tillmann (2014) geforderten „Arbeitsbündnisses“ (S. 315) und der von Terhart (2011) sowie Reinisch (2009) herausgearbeiteten Relevanz der verschiedenen Konzepte jedoch ausdrücklich die weiteren Ansätze als wichtige Beiträge zur Forschung zur Professionalität von Lehrkräften und berücksichtigt daher die Erkenntnisse der jeweiligen Forschungsrichtungen im Gesamtrahmen. Begründet ist dies nicht zuletzt aus der Perspektive des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung, da beispielsweise die strukturtheoretisch fundierten Studien und Theorien zur Etablierung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Schüler*innen wertvolle Impulse für die Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen bieten. Die von Baumert und Kunter (2006, S. 470-471) geäußerte Kritik an der von Helsper (2004) formulierten umfassenden Erziehungserwartung sowie der geforderten Herstellung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Schüler*innen scheint vor dem Hintergrund der Komplexität der Lehrkrafttätigkeit zumindest zu kurz greifend, da sie „die Ambivalenzen der Lehrertätigkeit weitgehend ausblenden und lediglich die didaktische Effizienz als Kompetenzfeld sehen“ (Tillmann, 2014, S. 315). Letztlich – so formuliert es König (2014a) – intendieren sowohl der kompetenz- als auch der strukturtheoretische Ansatz „eine Vermittlung von systematisch-disziplinärem Wissen und situativen Anforderungen unter Berücksichtigung von persönlichen Überzeugungen und Werten“ (S. 37).

Insbesondere in der Arbeit mit Schüler*innen mit Auffälligkeiten in der sozialen und emotionalen Entwicklung, die durch die besondere Berücksichtigung des Erziehungsauftrags der Schule (KMK, 2000; Stein & Stein, 2014, S. 82-87) und eine hohe Bedeutung der Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern (Herz & Zimmermann, 2018; Hillenbrand, 2011, S. 266; Mutzeck, 2000, S. 219-223; Myschker & Stein, 2014, S. 241-326; Vernooij & Wittrock, 2003) gekennzeichnet ist, sind neben fundierten Fachkenntnissen eine hohe Belastbarkeit, Reflexionsfähigkeit und Kompetenzen in der angemessenen Gestaltung des Nähe-Distanz-Verhältnisses elementar (Stein, 2011). Die normative Orientierung kann als immanenter Bestandteil sonderpädagogischer Professionalität aufgefasst werden (Haeberlin, 2002, S. 402). Am strukturtheoretischen Ansatz orientierte Forschungsbeiträge thematisieren die Analyse der komplexen Interaktionsprozesse und der strukturellen Antinomien im Sinne widersprüchlicher Anforderungen im Lehrkraftberuf. Dabei fokussieren sie die daraus folgenden „Handlungsdilemmata“ (Helsper, 2014, S. 223) im konkreten Lehrkraft Handeln. Dies unterstützt eine reflexive Ausgestaltung pädagogischer Professionalität (Helsper & Tippelt, 2011; Helsper, 2014; Herzmann & König, 2016, S. 89-97), die in der professionellen Gestaltung herausfordernder Lehr-Lernsituationen wesentlich ist. Angesichts der bedeutenden Veränderungen im Lehrkraftberuf im Transformationsprozess zu einem inklusiven System scheinen die Forschungsergebnisse aus der berufsbiographischen Sichtweise, die Terhart (2011) als mögliche „verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz“ (S. 209) ansieht, vor allem bedeutsam, um auf der Basis eines dynamischen Verständnisses beruflicher Entwicklungsprozesse die für die Kompetenzentwicklung entscheidende Verarbeitung beruflicher Erfahrungen sowie das Wirksamkeitserleben im Kontext der Bewältigung der neuen Anforderungen (Herzmann & König, 2016, S. 100; Herzog, 2014; Terhart, 2011) in den Blick zu nehmen.

Das zweite Oberkapitel beinhaltet auf dieser Basis die Darstellung wesentlicher Theorien, rechtlicher Grundlagen und Studienergebnisse zum beruflichen Lernen von Lehrkräften in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung unter besonderer Berücksichtigung von Professionalisierungsmaßnahmen im Kontext Inklusion. Am Schluss des Kapitels erfolgt die Zusammenfassung des ersten Fachbeitrags in Form eines systematischen Reviews empirischer Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen zur Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, in der auch zentrale Konsequenzen für die Konzeption von Professionalisierungsangeboten abgeleitet werden.

2.1 Definition und Gegenstandsbestimmung

Um die vielfältigen, im stetigen Veränderungsprozess befindlichen Anforderungen an die eigene berufliche Tätigkeit erfolgreich bewältigen zu können und gleichzeitig Schülerinnen und Schüler auf sich ständig wandelnde Ansprüche in Gesellschaft und Beruf vorzubereiten, ist kontinuierliches berufliches Lernen von Lehrkräften gerade auch in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung unabdingbar (Hanisch, 2017; Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013). Der individuelle berufsbezogene Entwicklungs- und Lernprozess von Lehrkräften im Sinne des beruflichen Lernens wird im deutschsprachigen Raum als *Professionalisierung* bezeichnet (Gräsel & Trempler, 2017, S. 2). Es handelt sich dabei nach Avalos (2011) um

a complex process, which requires cognitive and emotional involvement of teachers, individually and collectively, the capacity and willingness to examine where each one stands in terms of convictions and beliefs and the perusal and enactment of appropriate alternatives for improvement or change. (S. 10)

In der englischsprachigen Literatur werden im Kontext des vielschichtigen Professionalisierungsprozesses die Begriffe *Professional Development* und *Professional Learning* genutzt (Durksen, Klassen & Daniels, 2017; Timperley, 2011). Gemeinsam ist beiden Termini, dass sie fortlaufende, intendierte und systematische Lern- und Entwicklungsprozesse umschreiben (Timperley, 2011, S. 4). Durksen, Klassen und Daniels (2017, S. 53-54), Timperley (2011, S. 4) sowie Wells (2014, S. 488) arbeiten als wesentliches Unterscheidungsmerkmal heraus, dass sich *Professional Development* auf Lernangebote bezieht, die für die Lernenden entwickelt und diesen angeboten werden, während *Professional Learning* das individuelle Lernen der Lehrkräfte als aktiven Prozess in den Mittelpunkt stellt, der von den Lehrkräften selbst maßgeblich verantwortet und gestaltet wird. Anstelle dieser Unterscheidung erfolgt in vielen Veröffentlichungen jedoch eine weitgehend synonyme Verwendung der Begrifflichkeiten (z. B. Avalos, 2011), was sicherlich nicht zuletzt darin begründet ist, dass Lehrkräfte in einem aktuellen Verständnis von *Professional Development* grundsätzlich als aktiv Lernende gesehen werden (Darling-Hammond, Hyley & Gardner, 2017; Desimone & Garet, 2015; Lipowsky, 2014). In dieser Arbeit wird *Professional Learning* (PL) analog zu Darling-Hammond et al. (2017, S. 2) als Prozess und Produkt beruflichen Lernens im Sinne der Professionalisierung definiert, während sich *Professional Development* (PD) auf die konkreten Angebote und Erfahrungen bezieht, die zur Professionalisierung der Lehrkräfte beitragen.

PD kann sowohl formal als auch nonformal oder in Kombination beider Institutionalisierungsgrade stattfinden, wobei grundsätzlich von systematischen, explizit intendierten Lernprozessen auszugehen ist (Desimone, 2009; Kunter et al., 2011; Richter, Kunter, Klusmann,

Lüdtke & Baumert, 2011). Gemäß dieser Auffassung beinhaltet PD „a set of coordinated, comprehensive, and intensive activities designed to enhance educators‘ knowledge, beliefs, skills, and practices for the purpose of improving student outcomes“ (Leko & Roberts, 2014, S. 43). Im PD sind auf der Ebene der *nonformalen Lerngelegenheiten* neben individuellen beruflichen Lernangeboten (z. B. Onlinekurse oder Literaturstudium) auch professionelle Lerngemeinschaften (z. B. kollegiale Unterrichtshospitation, gegenseitige Qualifizierung im Team) anzuführen. Dagegen umfassen *formale Lerngelegenheiten* vor allem klassische Angebotsformen mit einem ausgewiesenen Curriculum (z. B. Weiterbildungskurse und Fortbildungsveranstaltungen) (Desimone, 2009, S. 182; Richter et al., 2011, S. 246). Formale Lerngelegenheiten, wie traditionelle Fortbildungsveranstaltungen, werden seit einigen Jahren zunehmend mit professionellen Lerngemeinschaften (z. B. Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004; Fussangel & Gräsel, 2009; Greenleaf et al., 2011) oder Onlinekursen (z. B. Ganz & Reinmann, 2007; Krammer, Lipowsky, Pauli, Schnetzler & Reusser, 2012; Owston, Wideman, Murphy & Lupshenyuk, 2008) kombiniert (Huber & Radisch, 2008). Darüber hinaus sind im PL *informelle Lerngelegenheiten* anzuführen, in denen Lernprozesse situativ stattfinden (Richter, 2016) und die sich wiederum hinsichtlich des Grades der bewussten Reflexion des Lernens unterscheiden (Kunter et al., 2011).

Sowohl in der Forschung als auch in den einschlägigen Rechtsvorschriften im deutschsprachigen Raum werden vor allem formale und nonformale Lerngelegenheiten im Sinne des PD betrachtet (z. B. Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016; Lipowsky & Rzejak, 2015; Richter, 2016). *Fortbildung* wird dabei vielfach als Oberbegriff und damit bedeutungsgleich mit PD verwendet (z. B. Fussangel et al., 2016; Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015). Zudem wird in Deutschland im Gegensatz zur gängigen Praxis in anderen Ländern (Lipowsky, 2014, S. 511) in der Regel zwischen Fort- und Weiterbildung unterschieden (z. B. Richter, 2016, S. 246). Auch wenn keine einheitliche und allgemein anerkannte Definition von Fortbildung vorliegt (Aldolf, 2016, S. 52), lassen sich zentrale übereinstimmende Aspekte in den verwendeten Begriffen identifizieren: Während eine Weiterbildung mit dem Ziel der formalen Erweiterung der Berufsqualifikation – beispielsweise einer Lehrbefähigung für ein weiteres Unterrichtsfach oder der Qualifikation für eine Leitungsfunktion – verbunden ist (Fussangel et al., 2016, S. 362; Richter, 2016, S. 246), fokussieren Fortbildungen auf die „Unterstützung der Lehrkräfte in ihrer aktuellen Berufspraxis und auf Qualifikationserhaltung“ (Fussangel et al., 2016, S. 362). Fortbildungen

- dienen im Sinne der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (DVLfB, 2018, S. 18) „der Aktualisierung und Vertiefung von Kompetenzen [...], die bereits im Studium und im Vorbereitungsdienst erworben wurden“ (Richter, 2016, S. 246)
- ermöglichen den Anschluss an aktuelle wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse (Fussangel et al., 2016, S. 363; Terhart, 2000, S. 131)
- geben Lehrkräften die Möglichkeit, die bestehenden Qualifikationen an das aktuelle schulische Anforderungsprofil anzupassen (Daschner, 2004, S. 291; Richter, 2016, S. 246; Rösken, 2008)
- unterstützen Lehrkräfte bei der Erfüllung des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags (Daschner, 2004, S. 291; DVLfB, 2018, S. 18)
- tragen zur Aufrechterhaltung und Förderung von beruflicher Zufriedenheit und Motivation bei (Fussangel et al., 2016, S. 363; Kunter et al., 2011)
- fördern über die Professionalisierung der Lehrkräfte die Kompetenzentwicklung der

Schülerinnen und Schüler (Darling-Hammond et al., 2017; Kunter et al., 2011; Lipowsky, 2014).

Zusammenfassend intendieren Fortbildungen somit die Sicherstellung und Weiterentwicklung professionsbezogener Lernprozesse auf der Ebene der Lehrkräfte (Fussangel et al., 2016, S. 363; Göb, 2017, S. 11; Richter, 2016, S. 246). Letztlich zielen sie jedoch auf positive Veränderungen auf der Ebene der Schüler*innen ab (Kunter et al., 2011, S. 58-59; Leko & Roberts, 2014; Lipowsky, 2014, S. 512). Vor dem Hintergrund der beschriebenen Zielstellungen und der möglichen Organisationsformen wird der Begriff der Fortbildung in dieser Arbeit entsprechend synonym zu PD verwendet; sofern inhaltlich erforderlich, erfolgt eine Spezifizierung hinsichtlich des Institutionalisierungsgrades der jeweiligen Lerngelegenheiten (nonformal – formal). Einzelne formale Fortbildungsangebote werden als *Fortbildungsveranstaltung* bezeichnet.

2.2 Professionelle Handlungskompetenz

Zentrale Zielstellung beruflichen Lernens ist die Entwicklung *professioneller Handlungskompetenz*, die als Prädiktor für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben und damit für die gelingende Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gilt (Baumert & Kunter, 2006).

2.2.1 Modelle professioneller Handlungskompetenz

In der aktuellen empirischen Bildungsforschung dominieren generische Modelle professioneller Kompetenz, die auf der Basis der Forschung im Kontext des Expertenparadigmas entwickelt wurden und Unterricht als Kernaufgabe von Lehrkräften in den Mittelpunkt stellen (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011; Blömeke et al., 2009). Neben kognitiven Kompetenzbereichen berücksichtigen diese Modelle im Sinne eines weiteren Verständnisses von Kompetenz auch nicht-kognitive Bereiche (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009). Als *professionelle Handlungskompetenz* werden im kompetenztheoretischen Ansatz entsprechend die individuellen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer beruflicher Aufgaben bezeichnet, die neben Wissen, Motivation und Überzeugungen auch Fähigkeiten zur Selbstregulation umfassen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009).

Im bekannten COAKTIV-Modell bildet das aus den drei Komponenten pädagogisches, Fach- und fachdidaktisches Wissen bestehende Professionswissen den Kern der professionellen Handlungskompetenz, während Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten als weitere übergeordnete Aspekte professioneller Handlungskompetenz aufgefasst werden (Baumert & Kunter, 2006). Baumert und Kunter (2006) benennen zudem Organisations- und Beratungswissen als zusätzliche, in den institutionellen und sozialen Kontext eingebettete Wissensbereiche, die für eine erfolgreiche berufliche Arbeit relevant sind, jedoch über eine individuelle Kompetenzperspektive hinausgehen. Das Kompetenzmodell geht von einem Zusammen- bzw. Wechselspiel der verschiedenen Aspekte aus (Kunter et al., 2011). Auf der Basis der Expertiseforschung wird hinsichtlich des Wissens zwischen dem domänenspezifischen deklarativen Wissen („Wissen, dass...“) und prozeduralen Wissen („Wissen, wie...“) unterschieden (Bromme, 2001, S. 122). Abbildung 1 verdeutlicht das Modell professioneller Handlungs-

kompetenz mit einer Beschreibung aller Aspekte und der jeweils implizierten Kompetenzbereiche.

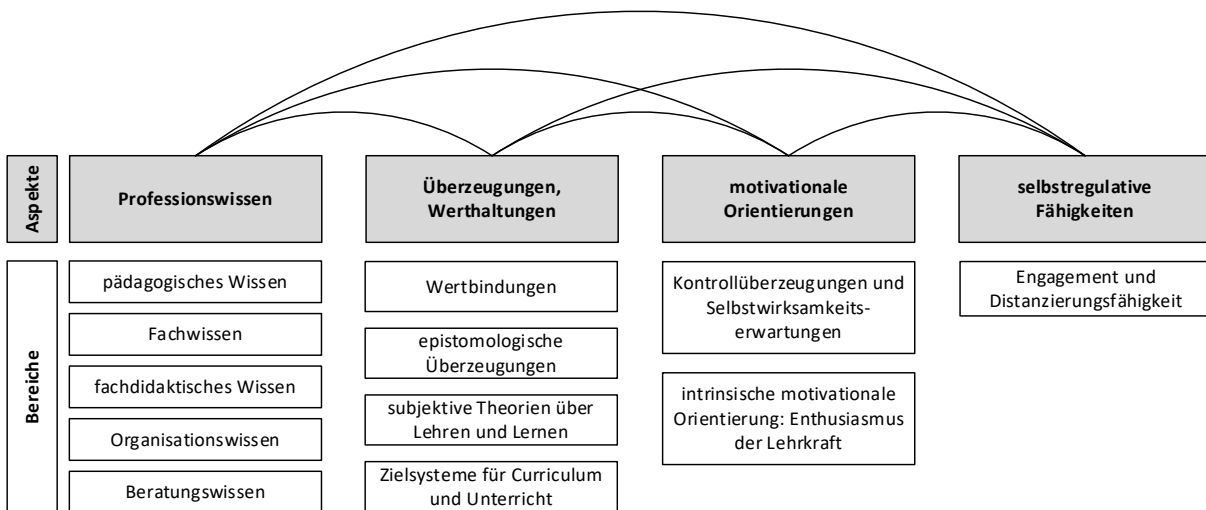


Abbildung 1. Modell professioneller Handlungskompetenz (modifizierte Darstellung nach Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2009)

Frey (2014) konstatiert bei der Analyse aktueller Kompetenzmodelle und Standards, dass über die verschiedenen Ansätze hinweg ein Konsens darüber besteht, „dass sich Kompetenz nicht nur aus theoretisch vorhandenem Wissen und potentiellen Fähigkeiten zusammensetzt, sondern deren tatsächliche Anwendung unabdingbar ist“ (S. 738). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Anwendungssituationen vielfältig sein können, sodass neben dem Transfer der Dispositionen auf die Handlung an sich auch der Transfer in unterschiedlichen Situationen für die Beurteilung von Kompetenzen relevant ist (Frey, 2014; Klieme et al., 2003, S. 73-74). Die Verknüpfung des Wissens mit der situativen Anwendung im Sinne des Könnens hebt auch Hattie (2012) als Merkmal kompetenter Lehrkräfte hervor:

Experts possess knowledge that is more integrated, in that they combine the introduction of a new subject knowledge with students' prior knowledge; they can relate current lesson content to other subjects in the curriculum; and they make lessons uniquely their own by changing, combining, and adding to the lessons according to their students' need and their own teaching goals. (S. 25)

Inwiefern sich die beschriebenen kognitiven und affektiv-motivationalen Voraussetzungen von Lehrkräften in unterrichtlichem Handeln im Sinne beobachtbaren Verhaltens niederschlagen und welche Prozesse bei der Anwendung dieser Dispositionen in der realen Situation eine Rolle spielen, ist entsprechend eine zentrale Frage bei der Erfassung professioneller Handlungskompetenz (Blömeke et al., 2015; Maag-Merki & Werner, 2014). Wie am oben skizzierten Beispiel des Modells der professionellen Handlungskompetenz deutlich wird, dominierte in der deutschsprachigen Forschung in den letzten Jahren ein statisches und analytisches Verständnis von Kompetenz, sodass die Erfassung der einzelnen Dispositionen als Prädiktoren für unterrichtliches Handeln im Vordergrund stand (Kaiser et al., 2017; König, 2015). Diese sind jedoch nicht hinreichend zur erfolgreichen Bewältigung der komplexen Anforderungssituationen im schulischen Kontext und zur Erklärung der dabei ablaufenden Prozesse, sodass eine Erweiterung um situationsspezifische Prozesse sinnvoll scheint, um

professionelle Handlungskompetenz adäquat zu erfassen (Blömeke et al., 2015; Hoth et al., 2017; Shavelson, 2010). Zur Zusammenführung holistischer und analytischer Ansätze schlagen Blömeke et al. (2015) ein Modell vor, „das Kompetenz als Kontinuum mit vielfachen Übergängen“ (Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015, S. 312) betrachtet. Das sogenannte *P-I-D model of competence transformation* beruht auf der Annahme, dass Wahrnehmung (*perception*), Interpretation (*interpretation*) und Entscheidungsfindung (*decision-making*) als situationsspezifische Prozesse die Performanz des Handelns moderieren (Blömeke et al., 2015; Blömeke, König et al., 2015). Abbildung 2 zeigt das angenommene Zusammenspiel in der Transformation von Disposition in Performanz, wobei ergänzend zu Blömeke et al. (2015, S. 7) die Interaktionen zwischen den Dispositionen gekennzeichnet sind.

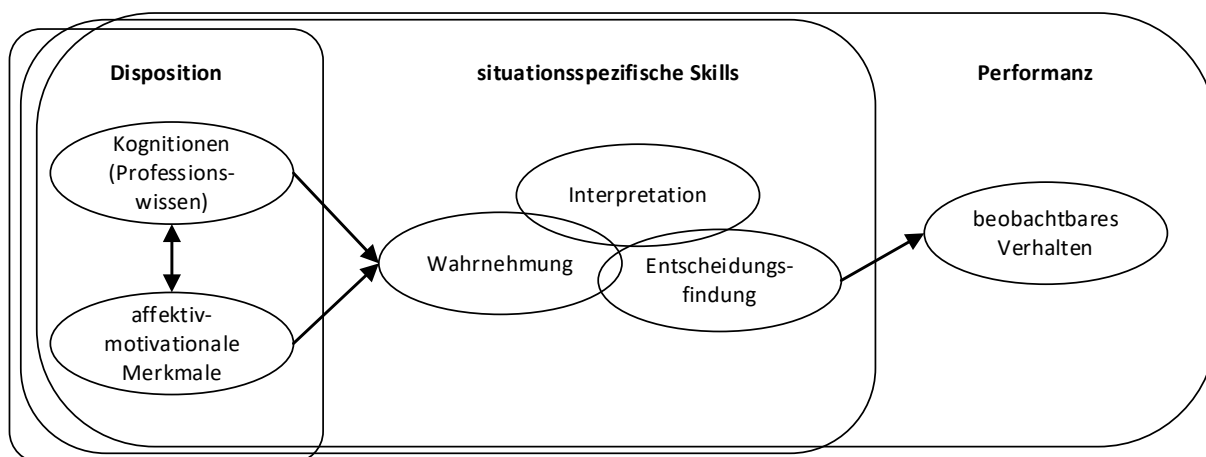


Abbildung 2. Professionelle Handlungskompetenz als Kontinuum (modifizierte Darstellung nach Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015)

Die vorliegende Arbeit rekurriert in ihrem Verständnis professioneller Handlungskompetenz auf diesem weiterentwickelten theoretischen Rahmenmodell und berücksichtigt hierbei in der Konkretisierung der einzelnen Aspekte, Bereiche und Facetten im Kontext der Fortbildungskonzeption (Kapitel 3) explizit die Domäne Inklusion. Inklusive Bildung basiert wesentlich auf einer normativen Orientierung, realisiert in einem rechtlichen Anspruch (KMK, 2011; Werning, 2014). Werte wie „Chancengleichheit, Teilhabe, Entwicklung und Bewahrung von Gemeinschaften und Achtung der Diversität“ (European Agency, 2012, S. 30) entfalten sich moderiert durch situationsspezifische Skills. Diese sind in den affektiv-motivationalen Dispositionen professioneller Handlungskompetenz zu verorten, in Wechselwirkung mit dem Professionswissen der Lehrkräfte in konkretem unterrichtlichem Handeln. Für den Kompetenzbereich des pädagogischen Wissens haben König et al. (2017) eine Erweiterung für inklusiven Unterricht hinsichtlich der Anforderungsbereiche Diagnose (Lernprozesse, Dispositionen/Unterschiede, Methoden) und Intervention (Classroom Management, Strukturierung, Binnendifferenzierung/Individualisierung) vorgelegt, die auf einem systematischen Review zu Aufgabenbereichen von Lehrkräften im inklusiven Kontext basiert. Unterrichtsbezogene Wissensfacetten sind vor dem Hintergrund der komplexen Aufgaben von Lehrkräften in der inklusiven Bildung (Melzer & Hillenbrand, 2013; Melzer et al., 2015; Moser, 2013) jedoch nicht hinreichend, sondern bedürfen u. a. der Ergänzung um inklusionsbezogenes Organisations- und Beratungswissen einschließlich der Kooperation und Beratung in multiprofessionellen bzw. interdisziplinären Teams

(Causton & Theoharis, 2014; König et al., 2017; Ryndak et al., 2014; Werning & Arndt, 2013).

Darüber hinaus muss eine inklusionsbezogene Konkretisierung der übergeordneten affektiv-motivationalen Aspekte erfolgen, beispielsweise in Bezug auf Einstellungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeitserwartung in inklusiven Kontexten (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Malinen, Savolainen & Xu, 2012; Sharma, Loreman & Forlin, 2011). In der Auseinandersetzung mit dem letztgenannten Bereich erscheint die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen auf der Basis des strukturtheoretischen Ansatzes lohnend, da der Transformationsprozess hin zum inklusiven Schulsystem durch zahlreiche Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist, die wiederum in Handlungsdilemmata für die pädagogischen Fachkräfte münden (Heinrich et al., 2013). So ist beispielsweise im Kontext der Antinomien pädagogischen Handelns nach Helsper (2014) davon auszugehen, dass sich das Spannungsfeld zwischen der Orientierung an verbindlichen Lehrplänen einerseits und Individualisierung sowie Leistungsdifferenzierung andererseits im Kontext inklusiver Bildung noch verstärkt und somit eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt (Seifert & Müller-Zastrau, 2014; Textor, Grüter, Schiermeyer-Reichl & Streese, 2017; von Bargen, 2017), die zum einen ein hohes Maß an Reflexion erfordert (Helsper & Tippelt, 2011), zum anderen aber auch pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen zur adäquaten Ausgestaltung des konkreten Lehrkrafthandels innerhalb des genannten Spannungsfeldes (Forlin & Sin, 2017; Hornby, 2014; Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009).

Die hohe Relevanz sozial-emotionalen Lernens als Gelingensfaktor inklusiver Bildungsprozesse (Dusenbury & Weissberg, 2018; Reich, 2014a; Reicher, 2010a, 2010b; Reicher & Matischek-Jauk, 2018) impliziert eine dezidierte Auseinandersetzung mit den erforderlichen Kompetenzen zur Realisierung von eng miteinander verbundenen Bildungs- und Erziehungsprozessen (siehe auch Beschluss der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung, 2011). In der Konsequenz sind die Bereiche des Professionswissens – ergänzend zu den bereits hinsichtlich des pädagogischen Wissens genannten Facetten – um Kenntnisse zu Lern- und Entwicklungsstörungen (Jordan et al., 2010; Leko & Roberts, 2014) und Wissen über Prinzipien und Maßnahmen zur gezielten Förderung akademischen *und* sozial-emotionalen Lernerfolgs (Osher et al., 2016; Reicher, 2010a, 2010b; Soodak & McCarthy, 2006) sowie deren Implikationen für die Fachdidaktik (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Dziak-Mahler, Hennemann, Jaster, Leidig & Springob, 2018; GFD, 2015; Menthe, Höttecke, Zabka, Hammann & Rothgangel, 2016) zu erweitern.

Bei der inklusionsspezifischen Konkretisierung erscheint auch das von der European Agency (2012) entwickelte Profil inklusiver Lehrkräfte hilfreich, das im Kontext der Darstellung der erforderlichen Kompetenzaspekte, -bereiche und -facetten im inklusiven Setting in einer im Vergleich vereinfachten, aber dennoch in wesentlichen Aspekten mit dem kompetenztheoretischen Ansatz übereinstimmenden Sicht ebenfalls explizit ein Zusammenspiel von Einstellungen und Haltungen (*attitudes, values*), Wissen (*knowledge*) sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Anwendung des Wissens (*skills*) annimmt und diese hinsichtlich des inklusiven Arbeitsfelds spezifiziert. Ausgehend von vier zentralen Werten werden acht Kompetenzbereiche abgeleitet, die jeweils Dispositionen auf kognitiver und affektiv-motivationaler Ebene, situationsspezifische Skills und die tatsächliche Performanz im Anwendungsfeld umfassen. Tabelle 1 beinhaltet einen zusammenfassenden Überblick.

Tabelle 1

Zentrale Werte und Kompetenzbereiche im Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer (eigene Darstellung auf der Basis der European Agency, 2012)

Wert	Kompetenzbereiche
Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • Auffassungen von inklusiver Bildung • Einstellung der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden
Unterstützung aller Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden • effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen
Zusammenarbeit mit anderen	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit mit Eltern und Familien • Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich
persönliche berufliche Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*innen • 1. Phase der Lehrer*innenbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte

2.2.2 (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenz

Das berufliche Handeln von Lehrkräften basiert auf dem Wissen und Können, dass sie im Rahmen ihrer Ausbildung und der sich daran anschließenden beruflichen Tätigkeit erworben und entwickelt haben (Bromme, 2008, S. 159). Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften ist dementsprechend erlernbar und veränderbar (Baumert & Kunter, 2006; Gräsel & Trempler, 2017; Kunter et al., 2011); es handelt sich bei den beschriebenen Bereichen und deren Facetten nicht um stabile Persönlichkeitsmerkmale. Zur Analyse der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz über die berufliche Laufbahn hinweg erfolgt im Kontext kompetenztheoretischer Ansätze der Rückgriff auf die Expertiseforschung (König, 2010; Herzmann & König, 2016, S. 110). Diese orientiert sich vielfach an einem fünfstufigen Entwicklungsmodell, das Berliner (2004) auf der Basis eines Modells von Dreyfus und Dreyfus (1986) auf die berufliche Tätigkeit von Lehrkräften übertragen hat. Ausgehend von den Entwicklungsstadien der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung (*Noviz*in* und *fortgeschrittene*r Anfänger*in*) werden Lehrkräfte demnach im Laufe des Berufseinstiegs – in der Regel im dritten bis fünften Berufsjahr – zu *kompetent Handelnden*, die allerdings noch fehlende Schnelligkeit und Flexibilität im unterrichtlichen Handeln zeigen (Berliner, 2004, S. 206-207; König, 2010, S. 53-54). Während dieses Entwicklungsstadium vermutlich noch von vielen Lehrkräften in der angegebenen Zeitspanne erreicht wird, entwickelt sich nur noch eine kleine Zahl von Lehrkräften ab dem fünften Berufsjahr im Zuge einer Automatisierung beruflicher Tätigkeiten zu *Profilierten* weiter, die eine typische Unterrichtssituationen als holistisches Geschehen wahrnehmen, Analogien zu ähnlichen Situationen herstellen und entsprechend vor dem Hintergrund ihres umfangreichen Fallwissens schnell, flexibel und sicher handeln (Berliner, 2004, S. 207; König, 2010, S. 54-55). Diese bereits sehr hoch entwickelten Kompetenzen können ca. ab dem 5. Berufsjahr im *Expert*innenstatus* münden, der sich durch eine ausgeprägte Automatisierung der beruflichen Tätigkeiten und herausragende Leistungen in der Lehrtätigkeit auszeichnet (Berliner, 2001; Berliner, 2004, S. 207; König, 2010, S. 55). Mit zunehmender Expertise werden neben der präziseren, umfangreicheren und schnelleren Wahrnehmung und Interpretation unterrichtlicher Situationen immer schnellere Zugriffe auf in hohem Maße organisierte Wissensbestände (König, 2010, S. 55; Mulder & Gruber, 2011, S. 434) und Verhaltensskripte möglich (Berliner, 2001; Berliner & Carter, 1989; Krauss & Bruckmaier, 2014), die zu einer Entlastung

der Informationsverarbeitung und der Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozesse führen, sodass Entscheidungen auch in komplexen Situationen zügig getroffen werden können (König, 2010, S. 55; Mulder & Gruber, 2011, S. 434). Der gesamte Entwicklungsprozess wird u. a. durch das Ausmaß der domänenspezifischen Erfahrungen, deren Reflexion, die konkreten Anforderungen und beruflichen Rahmenbedingungen beeinflusst (Mulder & Gruber, 2011, S. 434). Abbildung 3 gibt einen Überblick über die angenommenen Entwicklungsstadien von Lehrkräften nach Berliner (2004) und deren zentrale Entwicklungsschritte.

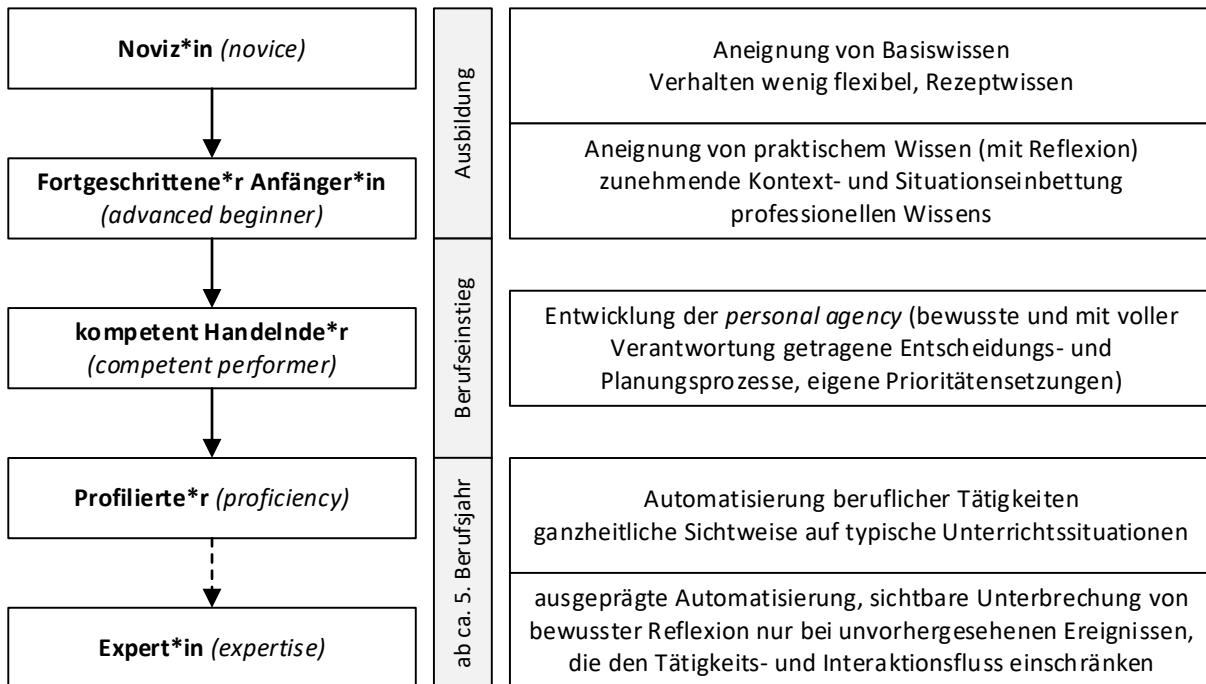


Abbildung 3. Entwicklungsstadien und -schritte von Lehrkräften nach Berliner (2004; erweiterte Darstellung auf der Basis von König, 2010)

Auf inhaltlicher Ebene ist bei der Anwendung des Modells zu berücksichtigen, dass vermutlich nur wenige Lehrkräfte die höchste Stufe der Expertiseentwicklung im Sinne des Expert*innenstatus erreichen (Berliner, 2004); zudem liegen bislang kaum empirische Belege für die postulierte Fünfstufigkeit vor (Baumert & Kunter, 2006; König, 2010, S. 55-56). Die im Expertiseansatz vor allem fokussierten Kognitionen (Bromme, 2008; Mulder & Gruber, 2011, S. 434) werden im kompetenztheoretischen Ansatz um affektiv-motivationale Aspekte erweitert, die entsprechend bei der Analyse der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und möglicher Einflussfaktoren in empirischen Studien zunehmend Berücksichtigung finden (Gräsel & Trempler, 2017; Klusmann & Richter, 2014; Krauss & Bruckmaier, 2014).

Die vorliegenden längsschnittlichen und quasi-längsschnittlichen Studien aus den letzten Jahren weisen insgesamt darauf hin, dass das pädagogische Wissen angehender Lehrkräfte im Verlauf der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung substantiell ansteigt (z. B. König & Klemenz, 2015; König, 2013).⁶ Dabei scheint beispielsweise der berufliche Ehrgeiz mit der Entwicklung pädagogischen Wissens zu interagieren (Römer, Rothland & König, 2017).

⁶ Einen Gesamtüberblick zum Erwerb pädagogischen Wissens in den ersten beiden Phasen der Lehrer*innenbildung und den damit verbundenen messmethodischen Herausforderungen bietet König (2014b).

Im Zuge der Nutzung von Unterrichts- bzw. schulpraktischen Erfahrungen als Lerngelegenheiten scheinen u. a. das praktische Wissen sowie das berufsbezogene Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der Qualität des Lernprozesses, konkret z. B. Nutzung von Reflexionsmöglichkeiten oder Unterstützung durch Mentor*innen, erweitert zu werden (z. B. König & Blömeke, 2012; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011; Rothland & Straub, 2018). Durch spezifische formale Lerngelegenheiten können zudem nachweislich Kompetenzen in einzelnen Bereichen des pädagogischen Wissens gesteigert werden, so auch im Classroom Management (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Piwowar, Ophardt & Thiel, 2016). Die vorliegenden Forschungsergebnisse weisen zudem darauf hin, dass das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften im Laufe des Berufseinstiegs bis zur Mitte der Laufbahn ansteigt, danach allerdings wieder sinkt (Klassen & Chiu, 2010).

Darüber hinaus liegen Forschungsbefunde vor, die die Kompetenzentwicklung im Vergleich von angehenden zu berufserfahrenen Lehrkräften analysieren. In Studien auf der Basis des Expert*innenparadigmas wurden Unterschiede in der Kompetenz zwischen Noviz*innen und berufserfahrenen Lehrkräften nachgewiesen (Berliner, 2004; König, 2010; Herzmann & König, 2016, S. 82-83). So können berufserfahrene Lehrkräfte unterrichtliche Situationen präziser wahrnehmen, zielangemessener interpretieren und auf dieser Basis adäquate Entscheidungen für das konkrete unterrichtliche Handeln treffen (Kaiser et al., 2017), sind mit zunehmender Expertiseentwicklung flexibler und verfügen über automatisierte Routinen, die die Zielerreichung im Unterricht stützen (Berliner, 2004). Analog wiesen Thiel, Richter und Ophardt (2012) in einer Studie im Kontext des Classroom Managements nach, dass Expert*innen im Vergleich zu Noviz*innen über eine genauere Wahrnehmung der Situation sowie über ein vielschichtiges Repertoire an Strategien und Signalen zur Gruppenaktivierung und zur kontinuierlichen Steuerung des Unterrichtsflusses verfügen, das sie situationsangemessen flexibel und ineinandergreifend nutzen. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften allein aufgrund zunehmender Berufserfahrung ansteigt (Brunner et al., 2006), sondern von den konkreten Lerngelegenheiten, der Qualität des Angebots und der Reflexion des Lernprozesses abhängt (Lipowsky, 2014; Richter et al., 2011). Zudem ist bei der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz auch von interindividuellen Differenzen zwischen Lehrkräften auszugehen (Kwakman, 2003; Richter et al., 2011; Richter et al. 2013). Neben den kognitiven Fähigkeiten und der Persönlichkeit der einzelnen Lehrkraft spielen relevante Vorerfahrungen, die Berufsmotivation, das berufliche Selbstkonzept und die individuellen beruflichen Ziele ebenso eine Rolle bei der Nutzung von Lerngelegenheiten wie auch bei der Nutzbarmachung des Gelernten im Kontext der Weiterentwicklung der eigenen professionellen Handlungskompetenz (Kunter et al., 2011; Lipowsky, 2014; Schellenbach-Zell, 2009). Neuweg (2014) merkt daher hinsichtlich der individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte kritisch an, dass auch zu erforschen ist, „für wen welche Kompetenzen in welchem Maße erlernbar sind“ (S. 606).

International werden zur Erklärung beruflicher Lern- und Veränderungsprozesse in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung im Kontext der Nutzung beruflicher Lerngelegenheiten neben linear-kausalen, interaktiven und multiplen Pfadmodellen wie von Guskey (2002a, 2002b), Desimone (2009) sowie Clarke und Hollingsworth (2002) auch explizit systemische, vielfältige Aspekte auf Mikro-, Meso- und Makroebene fokussierende Ansätze (Opfer & Pedder, 2011) oder personenzentrierten Ansätze auf der Mikroebene mit engem Fokus auf der Lehrperson selbst (Evans, 2014) herangezogen. Die genannten Modelle unterscheiden sich vor dem Hintergrund

unterschiedlicher Theorieannahmen hinsichtlich des Verständnisses der Prozesse (Boylan et al., 2018). Während Guskey (2002b, S. 383) Veränderungen affektiv-motivationaler Merkmale von Lehrkräften auf wahrgenommene Erfolge auf der Ebene der Schüler*innen aufgrund veränderten eigenen Handelns im Unterricht zurückführt, geht Desimone (2009) davon aus, dass Wissenszuwachs und Verbesserungen der zur Umsetzung erforderlichen Skills zu Veränderungen affektiv-motivationaler Aspekte führen, die wiederum Veränderungen unterrichtlichen Handelns und in der Folge Erfolge auf Schüler*innenebene nach sich ziehen. Gemeinsam ist beiden Modellen die Fokussierung formaler und nonformaler Lerngelegenheiten als Ausgangspunkt beruflicher Lern- und Veränderungsprozesse. Clarke und Hollingsworth (2002) führen die (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und sichtbare Veränderungen auf Lehrkraft- und Schüler*innenebene auf die Umsetzung und Reflexion der erlernten Kompetenzen in einem Wechselspiel formaler, nonformaler und informeller Lerngelegenheiten zurück. Nach Auffassung von Desimone (2009) sowie Clarke und Hollingsworth (2002) beeinflusst das jeweilige schulische System die individuellen Lernprozesse der Lehrkräfte; Guskey (2014) begreift das schulische System als Brücke zwischen den Lernprozessen der Lehrkräfte und der Veränderung des Lehrkraftverhaltens. Opfer und Pedder (2011) konzentrieren sich in ihrem Modell – ähnlich wie Evans (2014) – auf Veränderungsprozesse auf der Ebene der Lehrkräfte. Das Wechselspiel zwischen Lehrkräften, schulischem System und informellen, nonformalen sowie formalen Lerngelegenheiten beeinflusst demnach fortlaufend das berufliche Lernen von Lehrkräften. Als einziges der hier genannten Modelle fokussiert Evans‘ (2014) Modell berufliche Lernprozesse auf der Mikroebene der Lehrkraft selbst. Evans (2014) unterscheidet dabei zwischen Lernprozessen in den Bereichen Verhalten, Einstellungen und Wissen, die ausgehend von formalen, nonformalen und informellen Lerngelegenheiten individuell mehr oder weniger bewusst internal stattfinden.

Wie Boylan und Kollegen (2018) in ihrer Analyse der fünf genannten Modelle schlussfolgern, kann kein einzelnes Modell die Komplexität der Prozesse abbilden. Die Forschungsergebnisse und Modellannahmen berücksichtigend, ist zum einen davon auszugehen, dass Wissen und affektiv-motivationale Merkmale der Lehrkräfte, die Realisierung praktischen Handelns, formale, nonformale und informelle Lerngelegenheiten in der Kompetenzentwicklung miteinander interagieren (Kunter et al., 2011). Zum anderen sind Wechselwirkungen zwischen den Lehrkräften und dem jeweiligen schulischen System anzunehmen, die wiederum die konkreten beruflichen Veränderungsprozesse im Sinne des PL beeinflussen (Durksen et al., 2017; Opfer & Pedder, 2011). Die komplexen Wirkungszusammenhänge beruflicher Lern- und Veränderungsprozesse im Kontext der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz werden in Abbildung 4 dargestellt. Das weiterentwickelte Modell auf der Basis des metatheoretischen Rahmens von Kunter et al. (2011) fokussiert professionelle Handlungskompetenz als Kontinuum (Blömeke et al., 2015, S. 7) als zentrales Ergebnis der Nutzung beruflicher Lerngelegenheiten und berücksichtigt darüber hinaus die beschriebenen Wechselwirkungsprozesse (Evans, 2014; Clarke & Hollingsworth, 2002; Desimone, 2009; Guskey, 2014; Opfer & Pedder, 2011). Analog zu Richter et al. (2013, S. 194) wird professionelle Handlungskompetenz dabei nicht nur als Folge, sondern auch als Determinante der Nutzung von Lerngelegenheiten verstanden.

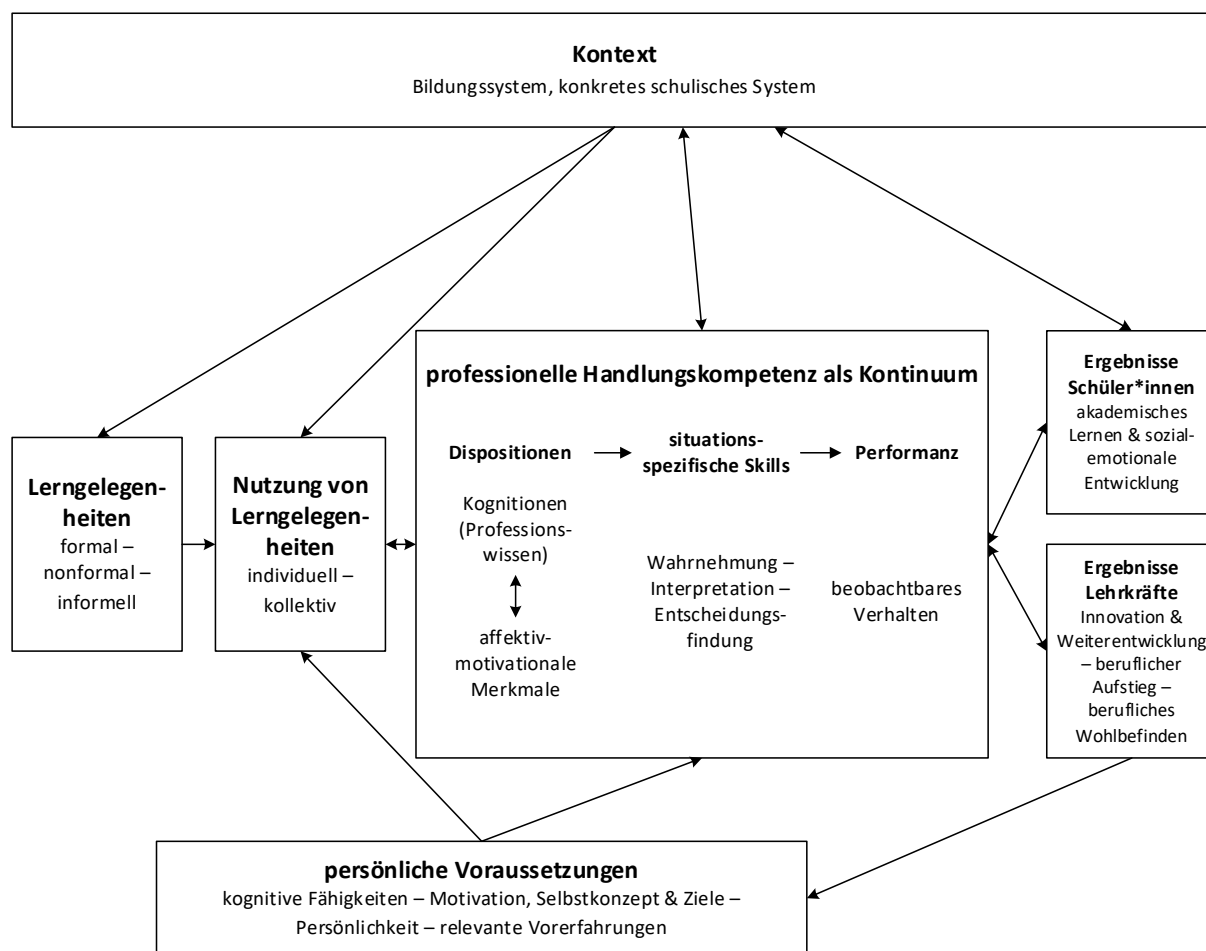


Abbildung 4. Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im Rahmen beruflicher Lernprozesse (Weiterentwicklung des von Richter et al., 2013, adaptierten Modells von Kunter et al., 2011)

Wie Kyndt, Gijbels, Grosemans und Donche (2016) in ihrem Review über 74 Studien zum informellen Lernen aufzeigen, nutzen Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Berufserfahrung nicht nur unterschiedliche Formen informeller Lerngelegenheiten, sondern unterscheiden sich auch hinsichtlich der Einstellungen zum Lernen, der Ergebnisse der Lernprozesse sowie der Beeinflussung durch den Kontext. Während Berufsanfänger*innen vor allem durch Beobachtung und Austausch mit erfahrenen Kolleg*innen lernen, nutzen berufserfahrene Lehrkräfte deutlich häufiger Fachliteratur zur Erweiterung der Kompetenzen. Gerade Berufsanfänger*innen benötigen zur effektiven Nutzung informeller Lerngelegenheiten ein unterstützendes Klima im konkreten schulischen Kontext. Kunter et al. (2011) konstatieren, dass insbesondere hinsichtlich der affektiv-motivationalen Aspekte der professionellen Handlungskompetenz implizite Lernprozesse in informellen Lerngelegenheiten bedeutsam scheinen, da Erfolg und Misserfolg des eigenen Handelns sowie das Lernen von Kolleg*innen als Modell hier vielfach in stärkerem Maße thematisiert und reflektiert werden können als in den häufig eher auf Professionswissen ausgelegten formalen und nonformalen Lerngelegenheiten. Neben deklarativem Wissen ist das im Vergleich besonders handlungsrelevante prozedurale Wissen (Anderson & Krathwohl, 2001; Gruber & Renkl, 2000) in diesen Lerngelegenheiten die verbreitete Zielgröße (DVLfB, 2018; Richter et al., 2016). Interessanterweise ist in Professionalisierungsangeboten im Kontext Inklusion die Veränderung von Einstellung und Haltungen abweichend von der tradierten Fortbildungspraxis vielfach explizites Thema und Zielstellung, wie sowohl internationale (Kurniawati

et al., 2014; Leko & Roberts, 2014) als auch nationale (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 15-17) Analysen zeigen. Die Zielstellung und die Inhalte formaler und nonformaler Lerngelegenheiten und in der Folge möglicherweise auch deren Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz scheinen sich entsprechend vor dem Hintergrund der Anforderungen im inklusiven Setting zu verändern.

2.3 Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

In Deutschland besteht in allen Bundesländern eine *Fortbildungspflicht* von Lehrkräften, die bundeslandspezifisch in den Schulgesetzen, Verordnung und/ oder Dienstordnungen verankert ist und sich auf die Nutzung formaler und nonformaler Lerngelegenheiten bezieht (Avenarius & Füssel, 2010; DVLFb, 2018, S. 19; Fussangel et al., 2016). Darüber hinaus besteht für die Schulen die Verpflichtung, einen schulinternen Fortbildungsplan zu entwickeln, der basierend auf einer schulinternen Bedarfsanalyse die thematischen Schwerpunkte sowie Zeit- und Personalplanung im Kontext Fortbildung enthält (Richter, 2016). Vorgaben zum Umfang der Fortbildungsverpflichtung gibt es bislang lediglich in Bayern (in 4 Jahren 12 Tage à 5 Stunden), Bremen (pro Schuljahr 30 Stunden) und Hamburg (pro Schuljahr 30 Stunden bzw. 45 Stunden für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen) (DVLFb, 2018, S. 20). In Nordrhein-Westfalen ist die Fortbildungsverpflichtung im Schulgesetz (SchulG) in § 57 Abs. 3 ohne Quantifizierung des Umfangs wie folgt geregelt:

Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen. Die Genehmigung von Fortbildung während der Unterrichtszeit setzt in der Regel voraus, dass eine Vertretung gesichert ist oder der Unterricht vorgezogen oder nachgeholt oder Unterrichtsausfall auf andere Weise vermieden wird.

Diese Verpflichtung ist zudem über § 11 Abs. 1 Allgemeine Dienstordnung (ADO) und § 48 der Laufbahnverordnung (LVO) rechtlich verankert. Im Sinne eines daraus ableitbaren Rechts auf Fortbildung (GEW NRW, 2016) sind nach § 11 Abs. 4 ADO pro Schuljahr zwei ganztägige Konferenzen als pädagogische Tage vorgesehen, in deren Rahmen schulinterne Fortbildungen in enger Abstimmung und im Einvernehmen mit der Schulaufsicht gestaltet werden. Diese beiden Tage sind durch die Schulmitwirkungsorgane genehmigungspflichtig und im schulinternen Fortbildungskonzept als Teil des Schulentwicklungskonzepts verankert. Zur inhaltlichen Orientierung dient der Referenzrahmen Schulqualität NRW (DVLFb, 2018, S. 17).

Die Trägerlandschaft im Bereich der Fortbildung ist vielfältig: Neben staatlichen Instituten und Einrichtungen, die unter der Aufsicht des jeweiligen Kultusministeriums bzw. der regionalen Schulaufsichten stehen, bieten Universitäten, Berufsverbände, kommunale Träger, Kirchen und private Anbieter wie Stiftungen, Institute oder freiberufliche tätige Fortbildner*innen Angebote im Kontext des PD an (Fussangel et al., 2016; Richter, 2016). Die staatlichen Einrichtungen und Institute unterscheiden sich bundeslandspezifisch in ihren Angeboten und ihren Funktionen. In Nordrhein-Westfalen lassen sich auf der Basis des aktuellen Erlasses zur Fort- und Weiterbildung (2014) schulinterne, schulexterne oder online-gestützte Formen der Fortbildung unterscheiden, die von unterschiedlichen Träger(gruppen) angeboten werden können. Eine große Rolle spielen neben den Bezirksregierungen die insgesamt 53 Kompetenzteams, die in den Schulamtsbezirken verankert sind. Die durch die Kompetenzteams verantworteten Fort-

bildungsangebote werden durch qualifizierte Lehrkräfte vorgehalten, die im Rahmen von stundenweisen Abordnungen als Moderator*innen tätig sind (DVLfB, 2018, S. 143). Abbildung 5 stellt die Formen, deren Zielstellung sowie mögliche Träger auf Basis des geltenden Erlasses dar.

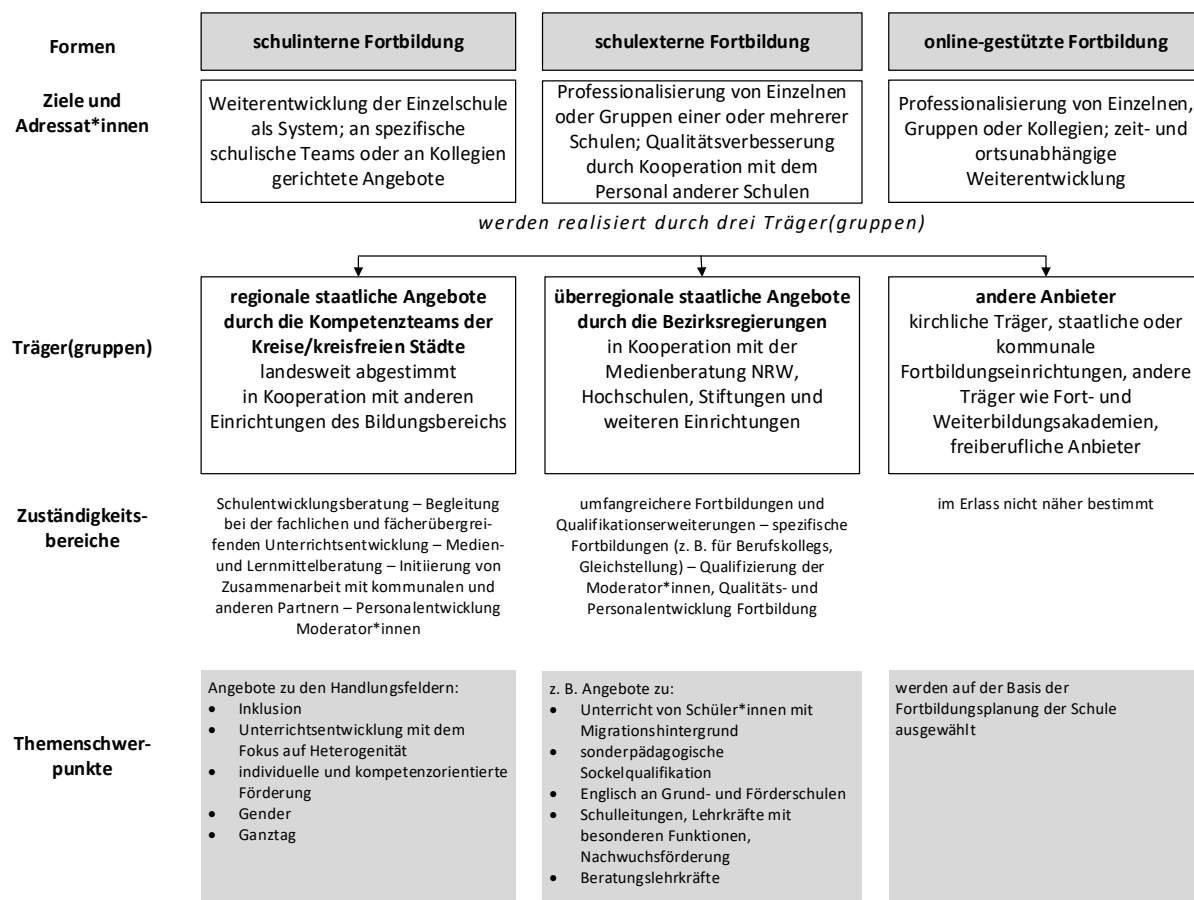


Abbildung 5. Formen und Träger der Fort- und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen gemäß des Erlasses des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (2014)⁷

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass online-gestützte Fortbildungen zwar im Erlass explizit benannt werden, jedoch – im Gegensatz zu den Bereichen schulinterner und schulexterner Fortbildung – keine konkreten Angebote im Erlass benannt werden. Die Möglichkeiten des eLearnings und der Verbindung von Präsenz- und onlinegestützten Angeboten im Sinne des Blended Learnings scheinen noch nicht flächendeckend genutzt zu werden, so auch die Quintessenz des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB, 2018, S. 74-75) bezogen auf Deutschland insgesamt. Darüber hinaus ist hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, dass die Fortbildung von Lehrkräften in allen Bundesländern maßgeblich durch staatliche Institutionen verantwortet wird, auch wenn in Deutschland eine hohe Anbieterpluralität zu konstatieren ist (Fussangel et al., 2016, S. 365). Ebenso wie die Anbieter zeichnen sich die Angebote selbst durch eine hohe Pluralität aus; Fussangel et al. (2016) bezeichnen das inhaltliche Angebot entsprechend als „wenig koordiniert“ (S. 366). Die Zusammenarbeit zwischen den staatlichen Institutionen der

⁷ Im geltenden Erlass von 2014 wird die Rolle der Qualitäts- und Unterstützungsagentur noch nicht ausgeführt.

Fortbildung und Universitäten sowie die Entwicklung universitärer Angebote in der Fort- und Weiterbildung wurden zwar in den letzten Jahren ausgebaut (Richter, 2016, S. 248), jedoch ist das Engagement staatlicher Universitäten bislang weder in der Konzeption, Entwicklung und Durchführung von Angeboten im Rahmen des PD, noch in der Qualifizierung von Moderator*innen dauerhaft und flächendeckend implementiert (Lipowsky, 2014, S. 531).

2.4 Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungen im inklusiven Kontext

Auch wenn informelle Lerngelegenheiten einen wichtigen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenz leisten (Evans, 2014; Evans, 2018; Kunter et al., 2011; Kwakman, 2003), unterstreichen die in Forschungsüberblicken zusammengestellten Studienergebnisse die Relevanz systematisch geplanter Fortbildung im Rahmen formaler und nonformaler Lerngelegenheiten (z. B. Darling-Hammond et al., 2017; Kennedy, 2016; Lipowsky & Rzejak, 2012; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007; Vescio, Ross & Adams, 2008; Wade, 1984). Im Folgenden wird daher das in Kapitel 2.2 dargestellte Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im Rahmen beruflicher Lernprozesse hinsichtlich Fortbildungen spezifiziert. Die Analyse der Wirkungsweise und in der Folge auch der Wirksamkeit des beruflichen Lernens in formalen und nonformalen Lerngelegenheiten stellt sich vor dem Hintergrund der Komplexität des Gegenstandes als äußerst herausfordernd dar (Huber & Radisch, 2008; King, 2014; Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015). Dementsprechend ist davon auszugehen, dass auch ein qualitativ hochwertiges Fortbildungsangebot aufgrund der zahlreichen Einflussfaktoren und Wechselwirkungsprozesse (Clarke & Hollingsworth, 2002; King, 2014; Opfer & Pedder, 2011) nicht zwangsläufig zur Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz der Lehrkräfte oder zu Veränderungen auf der Ebenen der Schüler*innen führt (Hill, 2009; Kennedy, 2016; Lipowsky & Rzejak, 2015). Da in Deutschland bisher vergleichsweise wenige Evaluationsstudien im Kontext von Fortbildung publiziert wurden (Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015; Richter, 2016), wird sowohl hinsichtlich der Wirkungsweise als auch der Wirksamkeit von PD im Folgenden auf nationale sowie internationale Forschungsbefunde zurückgegriffen.

2.4.1 Erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Fortbildung

Die vorliegenden Modelle von Lipowsky (2014), Huber und Radisch (2008) sowie King (2014) stellen die Wirkungsweise des Professional Development im Sinne eines erweiterten Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2015) als Wirkungsgeflecht dar, das auch die Zielkriterien der Wirkung auf verschiedenen Ebenen enthält. Damit bieten die Modelle nicht nur die Möglichkeit der Analyse der Wirkungsweise, sondern können auch im Rahmen der Evaluation von PD nutzbar gemacht werden (Huber & Radisch, 2008; Huber, 2011; King, 2014). Auch wenn sich Modelle hinsichtlich einzelner Aspekte unterscheiden, spiegeln sie jeweils die Komplexität beruflicher Lernprozesse in formalen und nonformalen Lerngelegenheiten der dritten Phase der Lehrer*innenbildung wider. Sie berücksichtigen sowohl inter- und intraindividuelle Prozesse als auch systemische Faktoren, um die vielschichtigen Wirkungszusammenhänge darzustellen. Je nach Schwerpunktsetzung beziehen die Autor*innen die Arbeiten von Guskey (2002a; 2014), Desimone (2009), Clarke und Hollingsworth (2002), Opfer und Pedder (2011) sowie

Bubb und Earley (2010) zur Wirkungsweise von PD im Kontext beruflicher Lernprozesse in die spezifische Modellbildung mit ein.

Neben der Qualität des Angebots, auf die in Kapitel 2.4.4 näher eingegangen wird, spielen motivationale, volitionale, persönlichkeitsbezogene und kognitive Merkmale der Teilnehmer*innen bei der Angebotswahrnehmung und -nutzung eine Rolle (Colquitt, LePine & Noe, 2000; Huber & Radisch, 2008; Kennedy, 2016; Lipowsky, 2014). Demnach beeinflussen die das jeweilige Professionalisierungsangebot und dessen Thematik betreffenden Einstellungen und Beliefs⁸ der Teilnehmer*innen (Cross & Hong, 2009; Emo, 2015; Steinert et al., 2010) die Wahrscheinlichkeit der Implementation von in Fortbildungen erarbeiteten Strategien ebenso wie kognitive, motivationale und volitionale Merkmale (Blume, Fort, Baldwin & Huang, 2010; Bubb & Earley, 2010; Colquitt et al., 2000; Rzejak et al., 2014). Zudem scheinen sich als angenehm erlebte Emotionen im Rahmen des PD förderlich auf die Lern- und Transfermotivation der Lehrkräfte auszuwirken (Gaines et al., 2019). Weitere entscheidende Prädiktoren sind die schulischen Kontextbedingungen, u.a. die Angebotswahrnehmung und -bewertung im System sowie die erlebte Umsetzungsunterstützung durch Schulleitung und Kollegium und insbesondere das Transferklima (Blume et al., 2010; Clarke & Hollingsworth, 2002; Desimone, 2009; Huber & Radisch, 2008; Lipowsky, 2014; King, 2014). Die Zeit, die für die Umsetzung der Fortbildungsinhalte in der eigenen pädagogischen Arbeit zur Verfügung steht, ist ebenfalls zu berücksichtigen (Penuel, Fishman & Yamaguchi, 2007). Die Wirksamkeit hängt somit von den Beziehungen und Dynamiken innerhalb des jeweiligen schulischen Systems ab (Fischer et al., 2018; King, 2014; Opfer & Pedder, 2011). So ist davon auszugehen, dass die Angebote des PD nicht nur individuell differentiell wahrgenommen und genutzt werden, sondern auch ein großer Teil der Wirkungen zeitlich verzögert und multipel beeinflusst auftritt (Desimone & Garet, 2015; Huber & Radisch, 2008; Lipowsky, 2014).

Als wichtiger Einflussfaktor für die generelle Nutzung von Angeboten des PD und die Auswahl derselben gelten neben persönlichen Faktoren wie Belastungserleben, Berufsmotivation, professionelle Einstellungen und Haltungen (Kwakmann, 2003) zudem das Alter bzw. die jeweilige Berufsphase der Lehrkraft sowie die Übernahme zusätzlicher Funktionen und Aufgabenbereiche (Richter et al., 2011). Darüber werden in den vorliegenden Studien

⁸ Im deutschsprachigen Raum sind synonyme Verwendungen der Begriffe Einstellungen, Überzeugungen und Beliefs ebenso wie klare Unterscheidungen oder Subsumierungen zu konstatieren (Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013; Reusser & Pauli 2014; Trautwein, 2013); dies gilt in der englischsprachigen Literatur analog (Pajares, 1992). Häufig werden folgende Unterscheidungen vorgenommen: Beliefs oder Überzeugungen von Lehrkräften beziehen sich als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente umfassende Vorstellungen“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642) sowohl auf Lerngegenstände und Fächer als auch auf den Lehr-Lernprozess, die Rolle, Identität und Kompetenzen von Lehrkräften und die gesellschaftliche Rolle der Schule (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Reusser & Pauli, 2014). Einstellungen können im engeren Sinne definiert werden als „positive oder negative *affektive Reaktionen* gegenüber einem Einstellungsobjekt“ (Kessler & Fritsche, 2018, S. 54), im weiteren Sinne als „Gesamtbewertung eines Einstellungsobjekts“ (Haddock & Maio, 2014, S. 199) auf Basis kognitiver, affektiver und verhaltensmäßiger Einstellungen (Fischer, Jander & Krueger, 2018, S. 96). Einstellungen zu einem spezifischen Objekt können eine Vielzahl von Überzeugungen beinhalten, die die konkrete Bewertung beeinflussen (Stürmer, 2009, S. 70). Der affektive Charakter von Überzeugungen verdeutlicht ebenso wie die kognitive Komponente von Einstellungen, die eben auch Überzeugungen umfassen (Haddock & Maio, S. 200), die Nähe der Konstrukte: „Hinsichtlich dieses Verhältnisses besteht noch Klärungsbedarf“ (Trautwein, 2013, S. 11). Einstellungen und Beliefs weisen zwar häufig eine gewisse Stabilität auf, gelten jedoch grundsätzlich als veränderbar (u. a. Blömeke, 2012; Kuhl et al., 2013; Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014).

schulformbezogene Unterschiede im Fortbildungsverhalten diskutiert (Richter, 2011; Richter et al., 2013). Die Inanspruchnahme formaler und nonformaler Lerngelegenheiten scheint über die berufliche Laufbahn hinweg zu differieren; so werden nach einer Studie von Richter et al. (2011) formale Lerngelegenheiten vor allem in der Mitte der beruflichen Laufbahn in Anspruch genommen, während jüngere Kolleg*innen am häufigsten in kooperativen Prozessen lernen und ältere Kolleg*innen den Schwerpunkt auf individuelle literaturgestützte Lernprozesse legen. Lernerfolge bei der Nutzung von Lerngelegenheiten wirken sich laut einer Analyse des Fortbildungsverhaltens von 2076 Deutsch- und Englischlehrkräften von Richter et al. (2013) positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte aus, auch lässt sich eine höhere Kooperationsbereitschaft mit Kolleg*innen konstatieren. Zudem weisen die Forschungsergebnisse darauf hin, dass persönliche Voraussetzungen wie die Ausprägung beruflichen Engagements sowie die Übernahme von Funktionen bzw. Verantwortung ein Prädiktor für die Inanspruchnahme formaler Lerngelegenheiten sind (Colquitt et al., 2000; Richter et al., 2011).

In der Wirksamkeitsforschung wird die Relevanz der Reaktionen der Teilnehmer*innen kontrovers diskutiert (Desimone, 2009; Lipowski, 2014), da eine positive Reaktion an sich noch nicht ausschlaggebend für Lernerfolg, Verhaltensänderung und/oder Erfolge auf Schüler- und Schulebene sein muss (Goldschmidt & Phelps, 2007; Lipowsky, 2014, S. 512). Negative Reaktionen haben dagegen wahrscheinlich einen ungünstigen Effekt auf das Training und dessen Wirkung (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 2-3; Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 13). Werden die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Varianten von Reaktionen und den weiteren Kriterien betrachtet, weisen Befunde aus der Metaanalyse von Alliger und Kollegen (1997) im Hinblick auf die Beurteilung der Nützlichkeit der Fortbildungsinhalte als einen Teilaspekt der *reactions* darauf hin, dass eine positive Einschätzung des Nutzens einen höheren Einfluss auf die konkrete Veränderung des unterrichtlichen Handelns hat als ein Wissenszuwachs. Auch Blume und Kollegen (2010) kommen in der metaanalytischen Auswertung von 89 empirischen Studien zu dem Schluss, dass die positive Einschätzung der Nützlichkeit mit dem Transfer von Fortbildungsinhalten zusammenhängt. Sie korrelierte mit kleinen bis mittleren Effektstärken in vergleichbarer Weise wie auch das nach der Fortbildung vorhandene Wissen und Selbstwirksamkeitserleben mit dem Transfer der Fortbildungsinhalte. Weiterhin ist von einem positiven Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Relevanz der Inhalte für die eigene pädagogische Arbeit und der Umsetzung erlernter Strategien auszugehen (Agyei & Voogt, 2014). In Abgrenzung dazu deuten die Ergebnisse von Hartwig und Schwabe (2018) zur Implementation von Differenzierung darauf hin, dass in der Bewertung von Fortbildung die Erfolgserwartungen bei der Umsetzung erlernter Strategien als Einflussfaktor höher zu bewerten sind als die Einschätzung der Nützlichkeit.

2.4.2 Spezifische Einflussfaktoren und Wechselwirkungen im inklusiven Kontext

Der Transformationsprozess hin zum inklusiven Schulsystem stellt in Deutschland eine große gesellschaftliche und schulpolitische Herausforderung dar (zusammenfassend siehe Ellger-Rüttgardt, 2016; Speck, 2010; Platte, Seitz & Terfloth, 2006), die die Entwicklung geeigneter Konzepte für alle Phasen der Lehrer*innenbildung erfordert (siehe dazu ausführlich die Expertisen in Döbert & Weishaupt, 2013). Auch wenn bereits vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 Inklusion in Deutschland als Thema in der Wissenschaft präsent

war (z. B. Dederich, Greving, Mürner & Rödler, 2006; Koch-Priewe & Münch, 2005; Prengel, 1995; Sander, 2003; Warzecha, 2003) und in der schulischen Praxis inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung vorangetrieben wurde (z. B. Boban & Hinz, 2003; Schneider, 2010; Stähling, 2006), führt die schulrechtliche Verankerung inklusiver Bildung in den Ländergesetzgebungen zu massiven Veränderungen in der schulischen Praxis und in der Lehrer*innenbildung (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Reich, 2014b). Somit wandelt sich der Kontext als wichtiger Faktor im Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im Rahmen beruflicher Lernprozesse durch die gesetzlich verankerten Reformen erheblich: Die Veränderung der Schüler*innenschaft im Sinne einer zunehmenden Heterogenität impliziert nicht nur eine (Weiter-)Entwicklung des Unterrichts (Arndt & Werning, 2017; Heimlich & Kahlert, 2012), sondern des gesamten schulischen Settings im Sinne umfänglicher Schulentwicklungsprozesse (Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer, 2016; Moser & Egger, 2017; Urton, Börnert-Ringleb & Wilbert, 2018). In der nationalen und internationalen Forschung wird der Ausbau der Kooperation von Lehrkräften der Allgemeinen Schule und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung sowie die Entwicklung multi-/ interprofessioneller Teamstrukturen unter Einbezug weiterer Fachkräfte übereinstimmend als Gelingensfaktor inklusiver Schulentwicklung und damit als eine der zentralen Veränderungen des Kontextes angesehen (z. B. Arndt, 2014; Idel, Ullrich & Baum, 2012; Kelchtermans, 2006; Lütje-Klose & Urban, 2014; Schwager, 2011; Urban & Lütje-Klose, 2014; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

Der Wandel des Bildungssystems und des konkreten schulischen Systems impliziert Veränderungen im Angebot von Lerngelegenheiten sowie in deren Nutzung (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 20-22). Hinsichtlich der Fortbildung von Lehrkräften ist jedoch auf der Basis der Analysen der Daten der IQB-Ländervergleiche aus den Jahren 2011 und 2012 für Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I (Richter et al., 2012, 2013) zu konstatieren, dass auch nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention die Nutzung von Angeboten zum Thema Inklusion als zurückhaltend einzustufen war. Richter (2016) schlussfolgert vor diesem Hintergrund, dass Themen, die aus schulrechtlich verankerten Reformvorhaben resultieren, im Vergleich zu Angeboten, die der Optimierung des Unterrichts in den jeweiligen Unterrichtsfächern dienen, „bislang nur eine untergeordnete Rolle [spielen]. Es ist jedoch ungeklärt, ob die geringe Beteiligung auf ein geringes Angebot oder auf eine geringe Nachfrage zurückzuführen ist“ (S. 250). Amrhein und Badstieber (2013) identifizierten in ihrer Analyse von Fortbildungsmaßnahmen im Kontext Inklusion auf der Basis einer umfänglichen Recherche in der ersten Jahreshälfte des Jahres 2012 bundesweit ein Angebot von 775 Fortbildungsmaßnahmen im Kontext Inklusion, die sich vielfach noch an Einzelpersonen wendeten und überwiegend als Einzelveranstaltung angelegt waren. Werden nun die letzten Jahre betrachtet, hat sich die Bereitstellung formaler und nonformaler Lerngelegenheiten deutlich erweitert. So wurde Inklusion bzw. der Umgang mit Heterogenität inzwischen bundesweit als zentrales Thema in den Angeboten der staatlichen Lehrer*innenfortbildung platziert (DVLfB, 2018) und beispielsweise in Nordrhein-Westfalen auch als Schwerpunktthema für schulinterne Fortbildung etabliert (MSB NRW, o. J.). Die aktuellen Strukturen ermöglichen demzufolge neben der individuellen Wahrnehmung von formalen und nonformalen Lerngelegenheiten zum Thema Inklusion auch eine kollektive Nutzung durch Teams und/ oder Kollegien.

Neben den genannten Rahmenbedingungen spielen die persönlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Nutzung von PD und der (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im Kontext Inklusion. Ein gelingender inklusiver Unterricht

setzt positive inklusionsbezogene Einstellungen voraus (Avramidis & Norwich, 2002; Hecht et al., 2016; Hedderich, 2016; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Heyl, Janz, Trumpa & Seifried, 2013; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015), die in direktem Zusammenhang mit der Wirksamkeit von inklusivem Unterricht stehen (Huber, 2011; Jordan et al., 2010; Lindsay, 2007; Stanovich & Jordan, 1998; Sze, 2009). Einstellungen zur Inklusion scheinen von Faktoren wie Erfahrung im inklusiven Unterricht, Qualifikation, Kenntnissen im Bereich sonderpädagogischer Grundlagen und Zusammenarbeit mit Kolleg*innen beeinflusst zu werden (u. a. Avramidis et al., 2002; Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2000; de Boer et al., 2011; Forlin, Keen & Barrett, 2008; Götz, Hauenschild, Greve & Hellmers, 2015; Male, 2011; McLeskey, Waldron, So, Swanson & Loveland, 2001; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Schmidt & Vrhovnik, 2015; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Urton, Wilbert & Hennemann, 2015; Van Mieghem, Verschueren, Petry & Struyf, 2018) und können grundsätzlich durch PD positiv verändert werden (Avramidis & Kalyva, 2007; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; de Boer et al., 2011; Forlin et al., 2014).

Nationale und internationale Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit Einstellungen zur Inklusion positiv korrelieren bzw. als Prädiktor für positive Einstellungen sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Inklusionsthemen einzuschätzen sind (u. a. Bosse et al., 2016; Brady & Woolfson, 2008; Hecht et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014; Hellmich et al., 2016; Heyl & Seifried, 2014; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Sermier Dessemontet et al., 2011; Sharma et al., 2011; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Walk & Beck, 2016). Die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen scheinen – insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Verhaltensproblemen – von einem stützenden Schulklima positiv beeinflusst zu werden (Hosford & O’Sullivan, 2016). Darüber hinaus fördern eigene Erfolgserfahrungen im inklusiven Unterricht (Hellmich & Görel, 2016; Malinen et al., 2013), selbst erlebter positiver Umgang mit Schüler*innen mit Behinderungen (Barr & Brachhitta, 2012; Chao, Sze, Chow, Forlin & Ho, 2016; de Boer et al., 2011; Malinen et al., 2013) und Maßnahmen der Lehrer*innenbildung (Avramidis & Norwich, 2000; de Boer et al., 2011; Forlin et al., 2014; Chao et al., 2016; Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013) inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen. Verfügen Lehrkräfte über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, gehen sie angemessener mit herausforderndem Verhalten um (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010) und setzen in der Arbeit mit Schüler*innen mit Verhaltensproblemen im inklusiven Kontext eher unterstützende Strategien wie positive Verstärkung und Lob ein (Almog & Shechtman, 2007).

Die vorliegenden Studien aus dem Bereich der Einstellungs- und Beliefsforschung berichten graduelle Unterschiede in den Einstellungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen Lehrkräften der Allgemeinen Schule und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung mit einer positiveren Ausprägung auf Seiten der letztgenannten Gruppe (u. a. Boyle et al., 2013; Forlin, Douglas & Hattie, 1996; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015; Heyl & Seifried, 2014; Hsien, Brown & Bortoli, 2009; Schumm & Vaughn, 1991; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014; Walk & Beck, 2016). Unter den Lehrkräften der Allgemeinen Schule scheinen Grundschullehrkräfte generell positiver zur Inklusion eingestellt zu sein (Gebhardt et al., 2015; Kunz, Luder & Moretti, 2010).

Probleme im Bereich Emotionalität und Sozialverhalten wurden bei Befragungen zur schulischen Inklusion als größte Herausforderung und besondere Belastung aus Sicht der

Lehrkräfte dargestellt (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011). Viele Lehrkräfte zeigen negative Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Verhaltensproblemen und stehen der schulischen Inklusion in diesem Kontext negativ gegenüber (u. a. Armstrong, 2014; Avramidis & Norwich, 2000; Dumke & Eberl, 2002; Krischler, Pitten Cate & Krolak-Schwerdt, 2018; Lübke et al., 2016; Monsen, Ewing & Kwoka, 2014; Qi & Ha, 2012; Sermier Dessemontet et al., 2011). Daraus folgend ist insbesondere das Interesse an Fortbildungen zur Erweiterung der Handlungskompetenzen zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen als hoch einzuschätzen (Avramidis et al., 2000; Gable et al., 2012; Goodman & Burton, 2010; MacFarlane & Woolfson, 2013; Mooij & Smeets, 2009; Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt & Hessels, 2015). Die Realisierung derartiger Angebote gilt als vielversprechend hinsichtlich der Veränderung affektiv-motivationaler Merkmale: Verfügen Lehrkräfte über ein angemessenes Repertoire geeigneter Handlungsstrategien im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen, in dessen Anwendung sie sich als erfolgreich erleben, steht dies in einem positiven Zusammenhang mit der Einstellung zu schulischer Inklusion generell (Forlin et al., 2008; McLeskey et al., 2001) und insbesondere zu Schüler*innen mit Verhaltensproblemen in der schulischen Inklusion (Forlin & Cooper, 2013; MacFarlane & Woolfson, 2013).

Bei der Planung von Fortbildungen sind die inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die diesbezüglichen Unterschiede zwischen den Teilnehmer*innen unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen als Einflussfaktor auf die Wahrnehmung und Nutzung des Angebots sowie die Teilnahme- und Lernmotivation einzubeziehen. Weitere relevante Aspekte können aus den nachfolgend dargestellten Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit von PD abgeleitet werden.

2.4.3 Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Fortbildung unter besonderer Berücksichtigung des Kontextes Inklusion

Wie Lipowsky (2014) in seiner Überblicksarbeit darstellt, weisen die Ergebnisse der vorliegenden Metaanalysen zum PD darauf hin, dass durch Fortbildungen sowohl kognitive und affektiv-motivationale Merkmale auf der Ebene der Lehrkräfte sowie deren unterrichtliches Handeln als auch die Lernergebnisse von Schüler*innen verbessert werden können. Grundsätzlich ist bei der Bewertung der vorliegenden Forschungsbefunde zu berücksichtigen, dass die Entwicklung geeigneter Evaluationsdesigns aufgrund des beschriebenen komplexen Wirkungsgeflechts sowie der zum Teil zeitverzögert eintretenden Wirkungen als äußerst herausfordernd gilt (Huber, 2011; King, 2014). Timperley et al. (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von „black boxes of teacher and student learning“ (S. 7), die insbesondere die Einschätzung der Wirkungen auf der Ebene der Schüler*innen erschweren (Garet et al., 2016b; Lipowsky, 2014). Zudem weisen die Autor*innen von Metaanalysen und Reviews darauf hin, dass vielfach Wirkungen rein auf der Ebene der Lehrkräfte erfasst werden (Tinoca, 2004; Yoon et al., 2007), häufig schwache Forschungsdesigns Verwendung finden (Basma & Savage, 2017; Kennedy, 2016; Kraft, Blazar & Hogan, 2018; Wade, 1984; Yoon et al., 2007), Aussagen zur Wirksamkeit allein auf der Basis von Selbstaufkunftsinstrumenten getätigt werden (Kurniawati et al., 2014; Thurlings & den Brok, 2017) und keine Follow-up-Erhebungen durchgeführt werden, sodass zeitverzögert eintretende Wirkungen vielfach nicht erfasst werden, zudem auch Aussagen zur langfristigen Wirksamkeit nicht hinreichend getätigt werden können (Kennedy,

2016; Kraft et al., 2018; Kurniawati et al., 2014; Tinoca, 2004). Bezüglich der Anwendung der herkömmlichen Konventionen zur Interpretation von Effektstärken (siehe z. B. Döring & Bortz, 2015, S. 821) auf Schüler*innenebene gibt Kennedy (2016) zu bedenken: „The nature of PD, therefore, is such that we cannot rely on conventional definitions of small or large“ (S. 960). Aufgrund der Wirkungsweise von PD kommt es zum einen häufig zu einer Verringerung der Wirksamkeit von Evaluationsebene zu Evaluationsebene (Kennedy, 2016), zum anderen fallen die Effekte insgesamt höher aus, wenn Erhebungsinstrumente verwendet wurden, die entweder gezielt für die Evaluation des PD entwickelt oder für den spezifischen Fokus des PD ausgewählt wurden (Blank & de las Alas, 2009; Kennedy, 2016; Thurlings & den Brok, 2017). Kennedy (2016) empfiehlt vor diesem Hintergrund, auch kleine Effektstärken ($d = .2$ bis $.4$ bzw. $r = .1$ bis $.2$) auf Schüler*innenebene als praktisch bedeutsame Verbesserungen einzuschätzen.

In der Forschungsliteratur zum PD liegen international zahlreiche Studien (z. B. Allen & Penuel, 2015; Antoniou & Kyriakides, 2013; Cohen & Hill, 2000; Correnti, 2007; Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Garet et al., 2008; Motoca et al., 2014; Penuel et al., 2007; Roth et al., 2011; Timperley et al., 2007) und inzwischen zunehmend auch Untersuchungen im deutschsprachigen Raum (z. B. Chang, Gröschner, Hall, Alles & Seidel, 2018; Collet, 2009; Kiemer, Gröschner, Kunter, Seidel, 2018; Kleickmann, Möller, Jonen & Vehmeyer, 2007; Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer & Möller, 2015; Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017; Piwowar, Ophardt & Thiel, 2013; Souvignier & Behrmann, 2017; Wackermann, Trendel & Fischer, 2008) vor, die die Wirksamkeit von Fortbildungen hinsichtlich der Dispositionen, der situationsspezifischen Skills und/ oder der Performanz professioneller Handlungskompetenz bestätigen. Lipowsky und Rzejak (2012) konstatieren, dass Untersuchungen zu Veränderungen im Handeln „insbesondere wegen der methodischen Herausforderungen, die mit der Erfassung von Veränderungen im Lehrerhandeln verbunden sind, aber eher selten“ (S. 4) durchgeführt werden. Bezogen auf Wirkungen auf der Ebene der Schüler*innen sei angemerkt, dass die meisten Studien Effekte hinsichtlich akademischen Lernens fokussieren, während Untersuchungen zur Wirkungsweise auf affektiv-motivationaler Ebene sowie hinsichtlich sozialer Aspekte (z. B. Klassenklima) deutlich seltener und weniger eindeutig sind (Lipowsky & Rzejak, 2012). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zunächst zentrale Ergebnisse aus Metaanalysen und systematischen Reviews zur Wirksamkeit von PD generell dargestellt, bevor ein Überblick über die Befunde inklusionsbezogener Arbeiten gegeben wird. Neben konkreten Effektstärken werden auch weitere für die Einschätzung der Wirksamkeit relevante Forschungsbefunde berichtet.

Zentrale Befunde aus Metaanalysen und Reviews zum PD generell

Grundlage der Metaanalyse von Wade (1984) bilden 91 Studien aus den Jahren 1968 bis 1983. Wade (1984) ermittelte für die Wirksamkeit von PD über alle Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (1979) hinweg eine mittlere Effektstärke ($d = .52$). Auf den einzelnen Evaluationsebenen berechnete Wade (1984) im Mittel eine mittlere Effektstärke ($d = .42$) für die positiven Reaktionen der Teilnehmer*innen, eine hohe Effektstärke ($d = .90$) für deren Lernerfolg, eine mittlere Effektstärke ($d = .60$) für die Veränderung des Lehrkrafthandelns sowie eine kleine Effektstärke ($d = .37$) bezogen auf den Lernzuwachs der Schüler*innen.

Yoon et al. (2007) identifizierten aus über 1300 US-amerikanischen Studien mit experimentellen und quasi-experimentellen Gruppendesigns neun für ihre Metaanalyse relevante Studien aus dem Primärbereich aus den Jahren 1989 bis 2003. Die mittlere Effektstärke für insgesamt 20 untersuchte Effekte bezogen auf den Lernzuwachs der Schüler*innen in unterschiedlichen Fächern betrug $d = .54$ mit einer Range von negativen Effektstärken ($d = -.53$) bis zu sehr hohen Effektstärken ($d = 2.39$), wobei anzumerken ist, dass 18 von 20 Effekten positiv waren.

In ihrer im gleichen Jahr erschienenen Überblicksarbeit berücksichtigten Timperley et al. (2007) insgesamt 97 englischsprachige Studien zur Entwicklung von Empfehlungen hinsichtlich der Gestaltung wirksamer Fortbildungen. 72 der einbezogenen Studien berichteten quantitativ-empirische Ergebnisse auf der Ebene der Schüler*innen in den Bereichen akademisches und/ oder sozial-emotionales Lernen, die von den Autor*innen metaanalytisch ausgewertet wurden.⁹ Von den insgesamt 227 ausgewerteten Effektstärken bezogen sich 183 auf akademische Lernleistungen, 37 auf individuelle affektiv-motivationale Merkmale (z. B. Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstwert) und sieben auf soziale Outcomes (z. B. soziale Interaktion, Akzeptanz von Peers und/oder Lehrkräften). Für die akademischen Leistungen der Schüler*innen ermittelten Timperley et al. (2007) eine mittlere Effektstärke ($d = .66$), sowohl für individuelle affektiv-motivationale Merkmale als auch für soziale Outcomes jeweils kleine Effektstärken ($d = .30$ bzw. $d = .36$). Die Effekte unterschieden sich hinsichtlich der jeweiligen unterrichtlichen Schwerpunkte (Naturwissenschaft: $d = .94$, Schreiben: $d = .88$, Mathematik: $d = .50$, Lesen: $d = .34$) und variierten innerhalb der avisierten Outcomes stark, was Timperley et al. (2007, S. 60) u. a. auf die verwendeten Erhebungsinstrumente sowie die jeweils adressierten Schüler*innengruppen zurückführen. Insgesamt profitierten Schüler*innen mit einem niedrigen akademischen Ausgangsniveau stärker ($d = .43$) als Schüler*innen mit durchschnittlichen ($d = .18$) oder überdurchschnittlichen Lernleistungen ($d = .31$). Darüber hinaus arbeiteten Timperley et al. (2007) auf Basis ihrer Analyse Merkmale zur Unterstützung erfolgreicher Professionalisierungsprozesse heraus: ausreichender Zeitrahmen, Einbindung externer Expert*innen, aktives Lernen der Teilnehmer*innen, herausfordernde Diskurse zur Reflexion der Arbeit und zur Entwicklung von Alternativen, Schaffung von Möglichkeiten zur Zusammenarbeit, Konsistenz und Kohärenz mit aktuellen Forschungsergebnissen und politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen sowie aktive Unterstützung der Schulleitung vor, während und nach der Fortbildung.

Hattie (2013, S. 143-145) bezieht in seine Metasynthese die bereits vorgestellten Metaanalysen von Wade (1984), Tinoca (2004), Timperley et al. (2007) sowie zwei Dissertationen (Joslin, 1980; Harrison, 1980) ein. Auf der Ebene der Schüler*innen ermittelte er auf der Basis der einbezogenen Metaanalysen eine mittlere Effektstärke von $d = .62$.¹⁰

⁹ Die höhere Anzahl der Studien resultiert zum einen daraus, dass Yoon et al. (2007) ausschließlich Studien berücksichtigten, die Ergebnisse auf der Ebene des akademischen Lernens der Schüler*innen berichteten, zum anderen bezogen sie vor dem Hintergrund der vergleichsweise rigorosen Standards von *What Works Clearinghouse* deutlich weniger Studien in ihre Analyse ein. Zudem berücksichtigten Timperley et al. (2007) englischsprachige Studien weltweit.

¹⁰ Lipowsky (2014) kritisiert, dass die ermittelten mittleren Effektstärken aus den beiden einbezogenen Dissertationen nicht nachvollziehbar seien und zudem die Vorgehensweise der Mittelung von Effektstärken ohne Gewichtung umstritten sei. Zur ausführlichen Begründung dieser Kritik sei verwiesen auf Lipowsky (2014, S. 517).

Die Arbeiten von Tinoca (2004), Blank und de las Alas (2009) sowie Basma und Savage (2017) fokussierten die Wirksamkeit von PD in spezifischen akademischen Bereichen. Auf der Basis von 35 einbezogenen Studien zum PD im Bereich Naturwissenschaften mit experimentellen und quasiexperimentellen Gruppendesigns aus den Jahren 1970 bis 2003 berechnete Tinoca (2004) in seiner Metaanalyse im Mittel eine Effektstärke von $r = .22$ auf der Ebene des Lernzuwachses der Schüler*innen, die er als mittlere Effektstärke nach Lipson und Wilson (2001) interpretierte. Blank und de las Alas (2009) berücksichtigten in ihrer Metaanalyse sie zwölf experimentelle und quasi-experimentelle Gruppenuntersuchungen mit dem Schwerpunkt Mathematik und vier Studien aus den Naturwissenschaften. Für den Bereich Mathematik ermittelten Blank und de las Alas (2009) eine kleine mittlere Effektstärke ($d = .21$), für den Bereich Naturwissenschaften konnten keine Effekte nachgewiesen werden ($d = .05$). In ihrer Metaanalyse zum PD im Kontext Lesen berechneten Basma und Savage (2017) im Mittel eine Effektstärke von $g = .23$. Sie bezogen insgesamt 17 experimentelle Gruppenstudien aus den Jahren 1986 bis 2015 in die Analyse ein.

Neben Metaanalysen liegen systematische Reviews zur Wirksamkeit und Wirkungsweise von PD vor. Kennedy (2016) fokussierte in ihrem Review über 28 Studien die Wirksamkeit und Wirkungsweise von PD auf der Basis quantitativ-empirischer Studien, wobei sie nur Studien berücksichtigte, die Ergebnisse hinsichtlich der akademischen Lernleistungen der Schüler*innen berichteten, die Lernmotivation der teilnehmenden Lehrkräfte kontrollierten und mindestens ein Jahr Dauer umfassten. Sowohl Programme zu curricularen Schwerpunkten als auch Angebote zu spezifischen Herausforderungen (z. B. breite Aktivierung der Schüler*innen und Lernprozesse von Schüler*innen) zeigten im Mittel Effekte auf der Ebene der Schüler*innen. Allerdings ermittelte Kennedy (2016) bei einigen Angeboten auch keine Effekte und sogar negative Effekte auf Schüler*innenebene, die wahrscheinlich zumindest anteilig auf die Angebotsbewertung zurückzuführen sind: „I suspect that negative effects arise from negative emotional responses – perhaps resistance or resentment toward the program’s demands“ (S. 974).

Darling-Hammond et al. (2017) analysierten die strukturellen und didaktisch-methodischen Merkmale von Fortbildungen, deren Einsatz zu signifikanten Verbesserungen der akademischen Leistungen der Schüler*innen führte. Die Autor*innen bezogen 35 quantitativ-empirische Studien aus den Jahren 1989 bis 2017 ein, die den Einschlusskriterien hinsichtlich der inhaltlichen und forschungsmethodischen Standards entsprachen. Als relevante Elemente eines effektiven PD identifizierten Darling-Hammond et al. (2017) (1) aktives Lernen, (2) Coaching bzw. Unterstützung durch Expert*innen, (3) Kooperation/ Zusammenarbeit, (4) inhaltlicher Fokus/ Schwerpunktsetzung, (5) Feedback, (6) Reflexion, (7) Einbindung von Beispielen/ Vorführen der Technik bzw. Strategie (engl. *modeling*) und (8) längere Dauer. Die von Timperley et al. (2007) herausgearbeitete Relevanz der Unterstützung der Schulleitung sowie der Konsistenz mit Forschungsergebnissen und Rahmenvorgaben fanden implizit Berücksichtigung. Die PD-Angebote der von Darling-Hammond et al. (2017) einbezogenen Studien zeichneten sich durch eine Kombination mehrerer der genannten Elemente aus.

Die 15 Reviews zum PD von Lehrkräften und Erzieher*innen umfassende Metasynthese von Dunst, Bruder und Hamby (2015) bestätigte analog zu anderen Überblicksarbeiten (Desimone, 2009; Desimone & Garet, 2015; Leko & Roberts, 2014; Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2017; Rzejak & Lipowsky, 2018) die potentielle Wirksamkeit von PD bezogen auf Lehrkräfte und Schüler*innen sowie die Relevanz der u. a. von Timperley et al. (2007) und

Darling-Hammond et al. (2017) genannten Merkmale erfolgreicher Fortbildungen. Auch wenn die jeweils aus dem Forschungsstand extrahierten Merkmale geringfügig differieren, ist zusammenfassend von einem breiten Konsens hinsichtlich relevanter struktureller und inhaltlicher Merkmale wirksamer Fortbildungen auszugehen.

Zentrale Befunde aus inklusionsbezogenen Reviews

Bislang liegen international zwei im Peer-Review-Verfahren veröffentlichte Reviews (Kurniawati et al., 2014; Waitoller & Artiles, 2013) und ein Review in einem Handbuch (Leko & Roberts, 2014) vor, die Befunde zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von PD im Kontext Inklusion systematisch aufbereiten.¹¹ Darüber hinaus gehen Van Mieghem et al. (2018) in ihrem Metareview zur Forschung im Kontext Inklusion explizit auf PD ein. Insgesamt ist analog zu Amrhein und Badstieber (2013, S. 15) für den nationalen und Leko und Roberts (2014, S. 48) für den internationalen Raum zu konstatieren, dass im Bereich inklusionsbezogener Fortbildung vergleichsweise wenige Evaluationsstudien vorliegen, sodass sowohl hinsichtlich der Wirkungsweise als auch der bezüglich der nachhaltigen Implementation, der inklusionspezifischen Anpassung struktureller und inhaltlicher Merkmale sowie der kurz- und langfristigen Wirksamkeit Forschungsdesiderate zu verzeichnen sind.

Waitoller und Artiles (2013) berücksichtigten in ihrem Review vor dem Hintergrund eines breiten Inklusionsbegriffs quantitative, qualitative und Mixed-Method-Studien mit mindestens zwei Messzeitpunkten aus den Jahren 2000 bis 2009. Die Ergebnisse der einbezogenen Studien wiesen zwar darauf hin, dass langfristig angelegte Fortbildungen inklusionsbezogene Einstellungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich adaptiven Unterrichts fördern können, jedoch kritisierten die Autoren neben einem vielfach an Differenzkategorien orientierten Inklusionsbegriff und forschungsmethodischen Schwächen vor allem eine mangelnde Berücksichtigung der Komplexität inklusiver Entwicklungsprozesse sowie der Auseinandersetzung mit schulspezifischen Exklusionsprozessen. Lediglich fünf der einbezogenen 46 Studien untersuchten die Wirkung von PD auf der Ebene der Schüler*innen; bei zwei Studien wurden akademische Lernfortschritte, bei drei Studien Verbesserungen der sozialen Partizipation respektive positive Einstellungsänderungen gegenüber Schüler*innen mit Behinderungen berichtet.

Kurniawati et al. (2014) analysierten 13 empirische Studien zur Aus- und Fortbildung von Primarstufenlehrkräften zum Thema Inklusion, die den von ihnen gesetzten forschungsmethodischen Standards entsprachen und in Journals mit Peer-Review-Verfahren publiziert wurden. Die meisten Angebote fokussierten den Aufbau von Wissen und/ oder die Veränderung affektiv-motivationaler Merkmale; lediglich zwei Studien intendierten die Vermittlung konkreter Handlungsstrategien und in der Folge die Veränderung unterrichtlichen Handelns. Bezogen auf Fortbildungsangebote ermittelten die Autor*innen Effektstärken zwischen $d = .37$ und $d = 2.67$ für die Verbesserung inklusionsbezogenen Wissens (Wissen über Behinderung und Wissen über unterrichtliche Strategien), während für die einzige Studie, in der Einstellungsveränderungen von Lehrkräften erhoben wurden, ein leicht negativer Effekt ($d = -.04$) berechnet wurde.

¹¹ Die im deutschsprachigen Raum veröffentlichte Expertise zur Fortbildung im Kontext Inklusion von Amrhein und Badstieber (2013) nimmt keine Analyse der Wirkungsweise und Wirksamkeit von PD vor. Daher findet der Beitrag in diesem Teilkapitel keine Berücksichtigung.

Auf Schüler*innenebene wurden nur in drei Studien Effekte berichtet, die auf Verbesserungen des lernbezogenen Verhaltens hinwiesen. Drei der sieben auf Lehrkräfte abzielenden Studien bezogen neben formalen Lerngelegenheiten Erprobungs- und Coaching- bzw. Feedbackphasen in die Konzeption mit ein. Inklusionsbezogene Angebote, die sich im Sinne eines engeren fachlichen Fokusses auf spezifische Beeinträchtigungen konzentrierten, wurden von den Autor*innen auf der Basis der Analyse als effektiver eingeschätzt als Programme mit allgemeinen inklusionsbezogenen Inhalten; auch kürzere Angebote zeigten Wirkungen in den intendierten Bereichen.

Leko und Roberts (2014) unterscheiden in ihrer Übersichtsarbeit zwischen zwei Hauptzielrichtungen der Angebote des PD im inklusiven Kontext, die vielfach auch in Kombination intendiert wurden: (1) Veränderung der Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte und (2) Vermittlung unterrichtlicher Strategien zur Unterstützung von Schüler*innen im inklusiven Unterricht. Die einbezogenen Studien zeigten auf der Ebene der Lehrkräfte positive Wirkungen des PD im Sinne der Veränderung unterrichtlichen Handelns, eine hohe Implementationsqualität sowie eine langfristige Verankerung hinsichtlich der in der Fortbildung erarbeiteten Strategien und eine Veränderung der Beliefs über evidenzbasierte Strategien. Empfohlen werden von den Autorinnen auf der Basis der Auswertung des Forschungsstandes Fortbildungen, in denen kooperatives Arbeiten, Beispiele und Modelle, Praxisphasen mit Reflexion sowie Coaching im Sinne eines lernerzentrierten Ansatzes vorgesehen sind. Die Ergebnisse der einbezogenen Studien weisen explizit auf die Relevanz schulweiten PDs hin, das auf die schulspezifische Situation angepasst ist, an den schulischen Zielen ansetzt und von Seiten der Schulleitung unterstützt sowie im Schulentwicklungsprozess priorisiert wird.

Auf der Basis der Reviews von Kurniawati et al. (2014), Loreman (2014), Qi und Ha (2012) sowie Roberts und Simpson (2016) identifizierten Van Mieghem et al. (2018) in ihrem Meta-review zur Forschung im Bereich inklusiver schulischer Bildung PD als zentrale Gelingensbedingung Umsetzung schulischer Inklusion.¹² Auf inhaltlicher Ebene scheint in Fortbildungen die Vermittlung konkreter Handlungsstrategien und Methoden zentral zu sein, die in der alltäglichen Praxis umsetzbar sind.

Ergänzend werden im Folgenden die beiden aktuellen Metaanalysen zur Wirksamkeit von Trainings für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte hinsichtlich der Implementationsqualität von Interventionen für Schüler*innen mit Behinderungen von Brock und Carter (2017) sowie Brock et al. (2017) vorgestellt, da diese auch Studien aus dem inklusiven Kontext einbeziehen. Auf der Basis der Analyse von zwölf experimentellen und quasi-experimentellen Gruppenstudien aus den Jahren 1980 bis 2012, in deren Rahmen PD zwischen 3,75 und 45 Stunden angeboten wurde, berechneten Brock und Carter (2017) im Mittel eine hohe signifikante Effektstärke von $g = 1.08$ (Range von $g = .06$ bis 2.57). Als wichtigsten Prädiktor für

¹² Außer Kurniawati et al. (2014) beziehen sich die von Van Mieghem et al. (2018) in den Ausführungen zum PD berücksichtigten Reviews nicht ausschließlich auf Lehrer*innenbildung. Loreman (2014) analysierte in seiner Arbeit die Outcomes inklusiver Bildung in Kanada, Roberts und Simpson (2016) fokussierten Einstellungen im Kontext schulischer Inklusion im Bereich Autismus, Qi und Ha (2012) schulische Inklusion im Bereich Sport. Das weitere einschlägige Review zum PD im Bereich Inklusion von Waitoller und Artiles (2013) wurde von Van Mieghem et al. (2018) ausschließlich im Kontext der kritischen Reflexion methodenkritischer Aspekte inklusionsorientierter Forschung einbezogen.

den Effekt des PD auf die Implementationsqualität identifizierten Brock und Carter (2017) die Kombination von Feedback zur Umsetzung der Intervention (engl. *performance feedback*) mit Modeling ($\beta = .77, p = .04$), die in sieben Studien umgesetzt wurde.¹³ Bezogen auf die neun Studien, in denen längere Fortbildungen realisiert wurden, konnte kein signifikanter Einfluss der Fortbildungsdauer auf die Effektstärke ermittelt werden. In einer zweiten Metaanalyse mit analoger Fragestellung berechneten Brock et al. (2017) die Effekte des PD auf der Basis von 118 im Peer-Review-Verfahren publizierten quantitativen Einzelfallstudien. Die Autor*innen berechneten im Mittel eine hohe Effektstärke von $d = 2.48$ (Range von $d = .32$ bis 43.6). Neben mündlichem Feedback ($\beta = .84, p = .04$) wurden Modeling ($\beta = .82, p = .03$) und schriftliche Anweisungen zur Umsetzung der Intervention ($\beta = .91, p = .01$) als prädiktive Komponenten des PD identifiziert. Insbesondere behavioristische Interventionsstrategien, deren Training aus der Kombination von Modeling, Erprobung und Feedback zur Umsetzung bestand, wurden mit einer hohen Implementationsqualität umgesetzt. Beide Metaanalysen unterstreichen die Relevanz von PD mit Feedback- und Modelingkomponenten zur erfolgreichen Veränderung unterrichtlichen Handelns mit einer hohen Implementationstreue. Kritisch merken die Autor*innen um Brock et al. (2017) an, dass die Implementation der entwickelten Fortbildungen einschließlich der häufig integrierten 1:1-Coaching-Elemente angesichts des hohen Kostenaufwands, der notwendigen intensiven Schulung der Trainer*innen sowie der tradierten, eher auf Einzelveranstaltungen in Gruppen ausgerichteten Fortbildungskultur im Feld als fragwürdig einzustufen ist, sodass die Entwicklung geeigneter Alternativen (z. B. Peer-Coaching und Selbsteinschätzung zur Umsetzung) eine zentrale Aufgabe für Forschung und Praxis darstellt.

Die vorliegenden Befunde verdeutlichen das Potential von Fortbildungen sowohl für Veränderungen auf der Ebene der Lehrkräfte als auch auf der Ebene der Schüler*innen. Da die Qualität des Fortbildungsangebots eine wichtige Rolle für den Erfolg des PD spielt, werden die konkreten strukturellen und inhaltlichen Merkmale, die die Wirksamkeit von PD beeinflussen, im folgenden Unterkapitel unter Einbezug spezifischer Forschungsergebnisse ausführlich erörtert.

2.4.4 Strukturelle und inhaltliche Merkmale wirksamer Fortbildungen

Neben strukturellen Merkmalen wie Anbieter, Organisationsform, Dauer und zeitliche Strukturierung beeinflussen didaktisch-methodische Merkmale die Qualität des Angebots (Huber & Radisch, 2008; Lipowsky, 2014). Auf Grundlage der Überblicksdarstellungen von Colquitt et al. (2000), Timperley et al. (2007), Kennedy (2016), der Forschergruppen um Penuel (2007), Yoon (2007), Garet (2001) und Darling-Hammond (2017) sowie im deutschsprachigen Raum Fussangel et al. (2016), Göb (2017), Lipowsky (2014), Lipowsky und Rzejak (2012; 2015; 2017), Richter et al. (2016) sowie Rzejak und Lipowsky (2018) lassen sich die im Folgenden ausführlich dargestellten strukturellen und didaktisch-methodischen Merkmale wirksamer Fortbildungen ableiten, die auch für den inklusiven Kontext handlungsleitend sind (Leko & Roberts, 2014; Nishimura, 2014).

¹³ Einzeln betrachtet zeigten die beiden Prädiktoren keinen signifikanten Einfluss auf die Implementationsqualität.

Kohärenz

Wirksame Fortbildungen berücksichtigen im konkreten Angebot die Bedarfe der Teilnehmer*innen, sind kohärent mit den curricularen und rechtlichen Vorgaben, knüpfen sinnvoll an Vorerfahrungen und vorhandenen Kenntnisse an und knüpfen an dem Wissen und den Beliefs der Teilnehmer*innen an (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Garet et al., 2008; Penuel et al., 2007; Smith & Gillespie, 2007; Yoon et al., 2007). Die vorliegenden Forschungsergebnisse weisen explizit darauf hin, dass Fortbildungen erfolgreicher sind, wenn sie an der Unterrichtspraxis und den schulischen Problemlagen der Lehrkräfte ansetzen (Klingner, 2004; Desimone & Garet, 2015; Leko & Roberts, 2014; Penuel et al., 2011; van Veen, Zwart & Meirink, 2012).

Längere Angebotsdauer

Auch wenn angesichts der differierenden Forschungsergebnisse kein klarer Grenzwert für die Dauer effektiver Fortbildungen festgelegt werden kann (Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2015) und kein linearer Zusammenhang zwischen Fortbildungsdauer und Wirksamkeit nachweisbar ist (Kennedy, 1998; Timperley et al., 2007), ist auf der Basis der vorliegenden Überblicksarbeiten davon auszugehen, dass Kurzzeitfortbildungen (sogenannte *One-Shot-Veranstaltungen*) in der Regel nicht zu substantiellen Veränderungen des unterrichtlichen Handelns (Darling-Hammond et al., 2017) bzw. Wirkungen bis hin zur Ebene der Schüler*innen (Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007) führen. Die Tiefe der Reflexion scheint mit höherer Dauer des PD größer zu sein (Saylor & Johnson, 2014; Dunst et al., 2015). Gleichzeitig ist hinsichtlich der Akzeptanz des Angebots zu berücksichtigen, dass langdauernde, ggf. auch prozessbegleitend angelegte Angebote Herausforderungen bezüglich der Integration in den schulischen Alltag nach sich ziehen und von Lehrkräften vielfach kürzere Formate präferiert und mehrtägige Veranstaltungen eher abgelehnt werden (Göb, 2018, S. 39).

Tinoca (2004) wies in seiner Metaanalyse nach, dass nur Programme mit einer Dauer von mindestens 100 Stunden über mehr als ein halbes Jahr hinweg einen mittleren Effekt auf den Lernerfolg der Schüler*innen haben, während die kürzesten Programme (< 8 Stunden) minimale oder sogar negative Effekte aufwiesen. In den in der Metaanalyse von Yoon et al. (2007) einbezogenen Studien wurden die PD-Angebote mit durchschnittlich 49 Stunden pro Jahr vorgehalten, wobei drei Angebote mit 5 bis 14 Stunden Dauer konzipiert waren. Nur Fortbildungen mit mehr als 14 Stunden Dauer zeigten positive und signifikante Effekte auf der Ebene der Schüler*innen. Von den 72 PD-Angeboten, die in der Metaanalyse von Timperley et al. (2007) berücksichtigt wurden, waren lediglich drei als Kurzzeitangebote angelegt. Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass eine längere Zeitdauer zwar notwendig, aber nicht hinreichend für die Wirksamkeit von PD ist. So lagen in der Überblicksarbeit auch Studien mit längeren Angeboten vor, die keine oder geringe Effekte auf Schüler*innenebene zeigten.

Wie Kennedy (2016) in ihrem Review zeigt, wirkt sich die Dauer positiv auf die Wirksamkeit eines Angebots aus, wenn dieses konkrete Handlungsstrategien vermittelt und tiefgreifende Auseinandersetzungen mit den Fortbildungsinhalten intendiert. Es liegen jedoch auch gegenläufige Befunde vor: Nach der Metaanalyse von Basma und Savage (2017) scheinen hinsichtlich der Verbesserung der Lesekompetenzen kürzere Programme mit unter 30 Stunden Dauer wirksamer zu sein als längere Fortbildungen. Als mögliche Erklärung nennen Basma und Sa-

vage (2017), dass sich diese PDs möglicherweise durch einen engeren inhaltlichen Fokus, der schneller umsetzbar ist und damit auch auf Schüler*innenebene zügiger zu Veränderungen führen kann, auszeichnen; zudem fehlten Follow-up-Befunde zur längerfristigen Wirksamkeits einschätzung, die ggf. insbesondere bei langfristig angelegten Fortbildungen erforderlich sein könnten. Darüber hinaus scheinen für die Vermittlung von deklarativem Wissen auch kürzere Formate auszureichen, wie Lipowsky und Rzejak (2015) themenübergreifend und Kurniawati et al. (2014) für Fortbildungen von Grundschullehrkräften im Kontext Inklusion in ihren Überblicksarbeiten konstatieren. Hinsichtlich Inklusion wiesen Kosko und Wilkens (2009) in einem Sample von 1126 Lehrkräften zudem nach, dass PD im Umfang von mindestens acht Stunden in einem Zeitraum von drei Jahren erforderlich ist, damit bei Lehrkräften der Allgemeinen Schule die Überzeugung hinsichtlich ihrer Kompetenzen im adaptiven Unterrichten signifikant steigt. Die Ergebnisse einer Befragung von 155 Grundschullehrkräften von Avramidis und Kalyva (2007) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte, die längere PD-Angebote in Kombination mit praktischen Umsetzungserfahrungen in Anspruch genommen hatten, positivere Einstellungen zu Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufwiesen. Summierend lässt sich die Empfehlung formulieren, dass die Angebote des PD mindestens ein halbes Jahr, möglichst ein bis zwei Schuljahre oder länger dauern sollten (Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2015; Timperley et al., 2007).

Aktives Lernen in einer Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen

Die Berücksichtigung der Voraussetzungen der Teilnehmer*innen, das Anknüpfen an die pädagogische Praxis und die aktive Auseinandersetzung mit Fortbildungsinhalten unterstützen erfolgreiche Professionalisierungsprozesse (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Timperley, 2011). Klassische Formen der Wissensvermittlung wie Vorträge sollten daher mit aktiven Lernformen kombiniert werden, um „multiple Lernanlässe“ (Huber & Radisch, 2008, S. 339) zu schaffen, die Input mit Erarbeitung, Erprobung und Reflexion verbinden (Darling-Hammond et al., 2017; Fussangel et al., 2016; Göb, 2017; Lipowsky & Rzejak, 2017). So weisen auch die Ergebnisse der Analyse von Fortbildungstypen und deren Einfluss auf die fortbildungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Göb (2018, S. 243) darauf hin, dass sich kombinierte Angebotsformen positiv auf die Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten auswirken.

Aktives Lernen kann in unterschiedlicher Form realisiert werden, z. B. durch Unterrichtshospitationen, Umsetzungsplanung der in der Fortbildung kennengelernten Strategien oder Verfahrensweisen, Unterrichtsplanung auf der Basis der neuen Inhalte, Simulationen und Rollenspiele einschließlich Erprobung der Lernaktivitäten, die im Anschluss mit Schüler*innen durchgeführt werden sollen, Analyse von Arbeitsproben von Schüler*innen, Erprobung im Praxisfeld mit anschließendem Feedback, Diskussionsrunden oder Führen eines Portfolios (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000; Whitworth & Chiu, 2014). Der Grad der Situierung kann dabei variieren; während sich voll-situierete Formate durch eine authentische, hohe Komplexität auszeichnen, können konstruiert-situative Formate, die mit didaktisierten Beispielen arbeiten, Komplexität reduzieren und dadurch die Fokussierung auf zentrale Aspekte sowie in der Folge den Transfer auf ähnliche Situationen erleichtern (Heinisch, Sonnleitner, Unverferth, Weiß & Rank, 2018, S. 177). In einer Fortbildungsformate vergleichenden Studie von Rank, Gebauer, Hartinger und Fölling-Albers (2012) zeigte sich das konstruiert-situative Format überlegen hinsichtlich des

Kompetenzerwerbs der Lehrkräfte, während das voll-situierte Format zu einer höheren intrinsischen Motivation der Teilnehmer*innen führte. Bedeutsam ist die Realisierung einer Problemorientierung (Halbheer & Reusser, 2009; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

Vor dem Hintergrund der erforderlichen Adaptivität des Lehrkraftverhaltens sollte die Reflexion von Haltungsalternativen und Entscheidungen in den Fokus von Fortbildungen gestellt werden, damit Lehrkräfte Kompetenzen zur Gestaltung der komplexen Anforderungen in der schulischen Praxis aufbauen bzw. erweitern können (Stern, 2009). Um neu erworbenes deklaratives Wissen in prozedurales Wissen zu überführen und die professionelle Handlungskompetenz weiterzuentwickeln, benötigen die Lehrkräfte die Möglichkeit, das erworbene Wissen selbstständig anzuwenden bzw. die vermittelten Handlungsstrategien ausgehend von konkreten Beispielen bzw. dem Vorführen der jeweiligen Strategie im Sinne des Modelings (Darling-Hammond et al., 2017) zu erproben, um im Anschluss die Wirkung der gezeigten Performanz, mögliche Bedingungsfaktoren sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das professionelle Handeln zu reflektieren (Fussangel et al., 2016; Desimone, 2009; Heller, Daehler, Wong, Shinohara & Miratrix, 2012; Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015; Wells, 2014). Zentral scheint in diesem Prozess die Bewusstmachung und Reflexion pädagogischer Überzeugungen zu sein, da diese als Filter zwischen Wissen und Handeln gelten (König, 2012). Entsprechend berücksichtigen nahezu alle in der von Darling-Hammond et al. (2017) vorlegten Überblicksarbeit als wirksam eingestuft Fortbildungen die Reflexion der eigenen Praxis explizit als Bestandteil des PD. Die auf die Vermittlung von Inhalten fokussierten Kurzzeitfortbildungen vernachlässigen die Integration von Phasen, in denen die Teilnehmer*innen Erlerntes erproben und reflektieren können, sodass die Veränderung der als besonders stabil geltenden affektiv-motivationalen Merkmale in der Regel nicht gelingt (Darling-Hammond et al., 2017; Kennedy, 2016; Lipowsky & Rzejak, 2017). Dies betrifft ebenso die Überführung deklarativen Wissens in prozedurales Wissen: Um die erforderlichen Umwandlungs- und Verdichtungsprozesse zu ermöglichen, sind ausgehend von sinnvollen Instruktionsphasen Anwendung und Reflexion des Erlernten unabdingbar (Huber & Radisch, 2008), sodass „eine Balance zwischen Instruktion und Konstruktion“ (Gruber, Mandl & Renkl, 2000, S. 140) entsteht. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer angemessenen Dauer des PD, da längere Fortbildungsangebote eher die Realisierung der Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen ermöglichen (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Garet et al., 2008; Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim & Santoro, 2010; Penuel et al., 2007), die den Aufbau automatisierter Handlungsmuster unterstützen (Lipowsky, 2014; Wahl, 2006).

Coaching, Begleitung und Feedback

Die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen in längerfristigen Fortbildungen ermöglicht die systematische Einbindung von Begleitangeboten bei der Implementation erlernter Strategien. Durch Coaching durch Expert*innen, Peer-Coaching, Unterrichtshospitationen mit anschließenden Gesprächen, Planungs- und Austauschgesprächen in kleinen Gruppen sowie Formen des Feedbacks können nicht nur Änderungen des pädagogischen Handelns begleitet und reflektiert werden, sondern auch kritische Fragen frühzeitig geklärt und Probleme bei der Umsetzung gelöst werden (Darling-Hammond et al., 2017; Leko & Roberts, 2014; Nishimura, 2014). Nach Desimone und Pak (2017) implizieren langfristig angelegte Coachingprozesse die Fokussierung spezifischer Strategien, aktives Lernen, Kohärenz und vielfach auch

Kooperation im Team pädagogischer Fachkräfte. Coaching durch Expert*innen kann beispielsweise klassisch face-to-face vor Ort (z. B. Kim et al., 2011; Meissel et al., 2016) oder in einer Verbindung von face-to-face- und telefonischen Coachings (z. B. Gallagher, Woodworth & Arshan, 2017), aber auch durch webbasierte Angebote in Kombination mit telefonischen Coachings realisiert werden (z. B. Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011; Allen, Hafen, Gregory, Mikami & Pianta, 2015).

Auch wenn Studien hinsichtlich Wirkungen des Coachings bis auf die Schüler*innenebene nachweisen konnten (Darling-Hammond et al., 2017; Kretlow & Bartholomew, 2010), zeigt Kennedy (2016) in ihrer Analyse auf, dass die Wirksamkeit von der konkreten Umsetzung abhängt: „coaches in more effective programs collaborated with teachers on lesson planning, providing a model of strategic planning“ (S. 972). Garet et al. (2017) wiederum argumentieren in der Gegenüberstellung von drei Coachingkonzepten im Rahmen von multimodalen PD-Angeboten, dass die Berücksichtigung größerer Coachinganteile nicht automatisch zu höherer Wirksamkeit des PD führt. Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht nur die Art des Coachings (Kennedy, 2016), sondern auch die Kopplung mit systematischem Feedback die Wirksamkeit beeinflussen könnte (Garet et al., 2017). Kretlow und Bartholomew (2010) arbeiten in ihrem Review über 13 Studien zur Wirksamkeit von Coaching im Kontext der Implementation evidenzbasierter Praktiken heraus, dass die Kombination von Coaching mit weiteren Elementen wie Kleingruppentraining, Modeling, Unterrichtshospitationen und Feedback die Effektivität erhöht. Kraft et al. (2018) bezogen in ihre Metaanalyse zur Wirksamkeit von individuellem Coaching 60 Studien ein, wobei 90% der berücksichtigten Programme Coaching in Kombination mit mindestens einer weiteren Lerngelegenheit des PD realisierten. Sowohl für die Verbesserung auf der Ebene des Lehrkrafthandelns als auch bezogen auf die Leistungen der Schüler*innen zeigten sich positive Effekte, wobei die Effekte auf Lehrkräfteebene deutlich höher waren. Langzeiteffekte des Coachings sind aufgrund der wenigen vorliegenden Studien mit Follow-up kaum verlässlich einschätzbar (Kraft et al., 2018). Die Bedeutung des Coachings spiegelt sich auch in der aktuellen Übersichtsarbeit von Darling-Hammond et al. (2017), in der in 30 von 35 einbezogenen Studien Coaching explizit als Bestandteil der didaktisch-methodischen Konzeption benannt wurde, in weit mehr als der Hälfte in Kombination mit Feedback.

Als Varianten des Feedbacks können zwei Formen unterschieden werden, die auch in Kombination realisiert werden können: (1) Rückmeldungen an die Lehrkräfte zu ihrem Lehrkrafthandeln durch Coaches, Moderator*innen oder Kolleg*innen und (2) datengestützte Rückmeldungen zu den Leistungen und Lernverläufen der Schüler*innen (Lipowsky & Rzejak, 2012; Rzejak & Lipowsky, 2018). Huber (2011) führt ergänzend Feedback in Form von Self-Assessment an, das insbesondere zur formativen Evaluation beruflicher Lernprozesse genutzt werden kann. Datengestützte Rückmeldungen werden vor allem in langfristig angelegten Angeboten des PD zur Weiterentwicklung der unterrichtlichen Praxis genutzt (z. B. Campbell & Levin, 2009; Garet et al., 2001; Slavin, Cheung, Holmes, Madden & Chamberlain, 2011; Timperley & Parr, 2009). In einer neuseeländischen Replikationsstudie mit 53 Schulen über einen Zeitraum von acht Jahren konnten Lai und McNaughton (2016) am Beispiel der Leseförderung zeigen, dass eine mehrjährig angelegte Fortbildung, die in allen Phasen unterrichtliche Entscheidungsprozesse auf der Basis datengestützter Rückmeldungen realisierte, zu signifikanten Verbesserungen auf der Ebene der Lese- und Schreibkompetenzen der Schüler*innen führte. Damit datengestützte Rückmeldungen ihre potentielle Wirkung entfalten können, benötigen Lehrkräfte bei der Interpretation der Daten und der darauf basierenden Entscheidungsfindung hinsichtlich

der Gestaltung von Unterricht und Förderung (Rzejak & Lipowsky, 2018; Lai & Schildkamp, 2015). Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass ein Teil der Lehrkräfte über geringe Kompetenzen in der Auswertung von Daten verfügt (Marsh, 2012) sowie datengestützten Rückmeldungen, beispielsweise in Form von Lernstanderhebungen, skeptisch gegenüber steht und bevorzugt Entscheidungen auf der Basis ihrer subjektiven Theorien, Alltagsbeobachtungen und Intuition trifft (Lai & Schildkamp, 2015; Timperley & Phillips, 2003). Die Veränderung der Beliefs im Kontext datengestützter Problemlöse- und Entscheidungsprozesse ist möglich, stellt allerdings im PD aufgrund ihrer hohen Stabilität eine Herausforderung dar (Marsh, 2012; Richardson & Placier, 2001; Schildkamp, Karbautzki & Vanhoof, 2014; Timperley & Phillips, 2003).

Wirksamkeitserfahrungen machen und reflektieren

Colquitt et al. (2000) empfehlen vor dem Hintergrund ihrer Metaanalyse zur Fortbildungsmotivation, im PD gezielt Methoden zur Steigerung des Selbstwirksamkeitserlebens einzusetzen. Das Erleben eigener Erfolge gilt als wichtigste Quelle für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Jerusalem, 2011; Schwarzer & Warner, 2014; Tschannen-Moran & Chen, 2014). Nach Guskey (2002b) und Timperley et al. (2007) verändern Lehrkräfte ihr pädagogisches Handeln im Rahmen des PD nachhaltig, wenn sie sich bei der Umsetzung erlernter Inhalte und Strategien erfolgreich erleben und diese Wirksamkeitserfahrung reflektieren. Nehmen Lehrkräfte Erfolge auf der Ebene der Schüler*innen wahr, die sie auf das eigene veränderte Handeln zurückführen, steigt in der Folge nicht nur die berufsbezogene Selbstwirksamkeit der Lehrkraft (Tschannen-Moran & Chen, 2014), sondern es können auch Einstellungen und weitere Beliefs verändert werden, wie Guskey (2002b) konstatiert: „The crucial point is [...] the experience of successful implementation that changes teachers' attitudes and beliefs. Thus, [...] the key element in significant change in teachers' attitudes and beliefs is clear evidence of improvement in the learning outcomes of their students“ (S. 383). Dies scheint insbesondere auf Professionalisierungsprozesse zuzutreffen, die nicht in erster Linie intrinsisch motiviert, sondern von außen initiiert sind (Richardson & Placier, 2001). Neuere Studien (z. B. Meissel, Parr & Timperley, 2016) bestätigen diese Wirkrichtung. Leko und Roberts (2014) empfehlen vor diesem Hintergrund, die Vermittlung, Erarbeitung und Erprobung konkreter Handlungsstrategien für die Gestaltung inklusiver Lernprozesse zu fokussieren, bei deren Umsetzung Lehrkräfte sich selbst als wirksam erleben, um in der Folge inklusionsbezogene Einstellungen und Beliefs zu entwickeln. Darüber hinaus kann auch auf stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, die Lehrkräften bei der Entwicklung konkreter Vorstellungen der vermittelten Handlungsstrategien und deren Einsatz unterstützen (Darling-Hammond et al., 2017) und die Bewältigung schwieriger, den eigenen Erfahrungen möglichst ähnlicher Situationen zeigen (Schwarzer & Warner, 2014), sowie sprachliche Überzeugungen im Sinne von Selbstinstruktion oder Fremdbewertung zur Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens zurückgegriffen werden (Stein & Wang, 1988; Tschannen-Mohr & Chen, 2014). Nachhaltige Veränderungsprozesse erfordern die Reflexion der Erfahrungen und die Begleitung bei der Umsetzung im pädagogischen Alltag (Guskey, 1989; Rzejak & Lipowsky, 2018; Timperley et al., 2007), um auch möglichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung zu begegnen, die andernfalls zu einer Verringerung der Selbstwirksamkeitserwartung führen könnten (Tschannen-Mohr & Chen, 2014). In einer Studie mit 341 Teilnehmer*innen konnten von Suchodoletz, Jamil, Larsen und

Hamre (2018) nachweisen, dass insbesondere Coaching im Rahmen des PD die Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartung unterstützen kann.

Fachliche Tiefe und intensive Arbeit zu inhaltlichen Schwerpunkten unter Einbezug von Forschungsergebnissen

Die Überblicksarbeiten von Timperley et al. (2007), Desimone (2009), Darling-Hammond et al. (2017) und Lipowsky & Rzejak (2017) benennen die fachliche bzw. fachdidaktische Orientierung und Tiefe statt Breite in der inhaltlichen Gestaltung als weiteren wichtigen Faktor wirksamer Fortbildungen. Rzejak und Lipowsky (2018) betonen darüber hinaus die Relevanz der Berücksichtigung von Forschungsergebnissen; intendiert eine Fortbildungsmaßnahme die Verbesserung der Unterrichtsqualität, ist beispielsweise der Rückgriff auf Befunde aus der Unterrichtsforschung und der Lernforschung bedeutsam.¹⁴ Im Kontext Inklusion impliziert der „content focus“ (Desimone, 2009, S. 184) neben der in anderen Fortbildungen häufig vorrangigen Fokussierung bestimmter Unterrichtsfächer (Darling-Hammond et al., 2017) auch den Aufbau diagnostischer Kenntnisse und der Kompetenzen zur Analyse von Lernprozessen der Schüler*innen sowie deren Bewertung, die Auseinandersetzung mit effektiven Strategien und Techniken des Lehrkrafthandels (z. B. Classroom Management oder Vermittlung von Lernstrategien) sowie die Erweiterung der Kenntnisse über fachliche und entwicklungsbezogene Lernprozesse der Schüler*innen vor dem Hintergrund von Fachwissen über Lern- und Entwicklungsstörungen und der Kompetenzen zur Unterstützung derselben (z. B. Akalin & Sucuoglu, 2015; Causton-Theoharis, Theoharis & Bull, 2011; Colling, Fishbaugh & Hermanson, 2003; Demchak, 1999; Edwards, Carr & Siegel, 2006; Forlin et al., 2014; Johnson, 2000; Klingner, Ahwee, Pilonieta & Menendez, 2003; Male, 2011; Pearl, Dieker & Kirkpatrick, 2012; Pinar & Sucuoglu, 2013; Sahbaz, 2011; Wilkins & Netfield, 2004).

Die Ergebnisse der Überblicksarbeit von Avramidis et al. (2000) zu Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion weisen darauf hin, dass Lehrkräfte mit einem universitär angebotenen Angebot des PD positiver hinsichtlich der schulischen Inklusion eingestellt sind und eine höhere Zuversicht aufweisen, die Bedürfnisse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu treffen. Lipowsky und Rzejak (2017) halten wissenschaftliche Expertise für erforderlich, „um relevante und realistische Ziele zu identifizieren, eine erfolgversprechende Konzeption zu entwickeln, Fortbildungsangebote glaubwürdig zu realisieren und die Relevanz der Fortbildungsinhalte teilnehmenden Lehrpersonen bewusst zu machen“ (S. 393). Dennoch trifft der Einbezug von Wissenschaft und Forschungsergebnissen im Rahmen von Fortbildungen auf verschiedene Hürden, die am Beispiel evidenz- bzw. datengestütz-

¹⁴Einen Überblick über wirksame Fortbildungen, die sich an den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung orientieren und das Lernen der Schüler*innen vertiefend in den Blick nehmen, bieten Lipowsky und Rzejak (2015; 2017) sowie Rzejak und Lipowsky (2018).

ten Handelns¹⁵ erläutert werden sollen: Zum einen lassen sich Forschungsergebnisse nicht unmittelbar in Handeln umsetzen (Demski, van Ackeren & Clausen, 2016; Fischer, Waibel & Wecker, 2005; Gräsel, 2010; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016), zum anderen erfordert der Transfer von Forschungsergebnissen in evidenzbasierte Praxis einen kontinuierlichen Austausch von Praxis und Wissenschaft (Spiel & Strohmeier, 2012) sowie „Unterstützung und ein systematisches, strukturiertes und reflektiertes Vorgehen“ (Hillenbrand, 2015, S. 201). So zeigten beispielsweise Albritton und Truscott (2014) in einer Studie zur Implementation des Rahmenmodells Response-to-Intervention (RtI) mit zehn Lehrkräften der Allgemeinen Schule und acht Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, dass die Teilnahme an einem PD-Angebot mit durch Forscher*innen begleiteten Praxisphasen zur Realisierung datengestützten Arbeitens zu gesteigertem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Umsetzung datengestützter Entscheidungsfindungsprozesse führte.

Die vorliegenden Befunde zum PD belegen zwar, dass sich neben Wissen auch die deutlich stabileren affektiv-motivationalen Merkmale professioneller Handlungskompetenz durch PD verändern lassen (Göb, 2017; Leko & Roberts, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2017), allerdings sind fest verankerte Überzeugungen (Heid, 2015; Lai & Schildkamp, 2015) sowie beispielsweise bezogen auf wirksame Fördermaßnahmen fehlendes Wissen (Grosche & Grünke, 2008; Hillenbrand, 2015) zu konstatieren, was die Umsetzung veränderten Handelns auf der Basis der Ergebnisse empirischer Forschungsergebnisse erschwert. Dies erfordert eine auf die Lernenden abgestimmte didaktische Vorgehensweise, die der Komplexität der erforderlichen Lernprozesse unter Berücksichtigung der Autonomie des Lernenden gerecht wird (Heid, 2015) und den Weg so ebnet, dass die Alternativen zur bisherigen Praxis und den damit verbundenen Überzeugungen „als verständlich, einleuchtend und produktiv wahrgenommen werden“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 645). Darüber hinaus betonen Hartmann, Decristan und Klieme (2016) die Kontextgebundenheit und die Komplexität pädagogischen Handelns, die eine reflektierte Nutzung von Forschungsergebnissen impliziert:

Evidenzbasierung im Unterricht kann nicht bedeuten, dass Wissenschaft in sich abgeschlossene Erkenntnisse anbietet, die Lehrkräfte im Unterricht rezepthaft anwenden können. Vielmehr können sowohl etablierte Theorien als auch Ergebnisse empirischer Studien als Anlass zur Reflexion dienen, um alltäglichen Unterricht zu gestalten und weiterzuentwickeln. (S. 196)

Kooperation

Die „Einbettung in soziale Gemeinschaften“ (Fussangel et al., 2016, S. 372) im Sinne von Lernen in kooperativen Zusammenhängen gilt ebenfalls als Merkmal wirksamer Fortbildungen (Darling-Hammond et al., 2017; Kwakman, 2003; Wells, 2014). Eine kooperative Schulkultur scheint evidenzbasiertes Handeln zu unterstützen (Demski et al., 2016; Leko & Roberts, 2014; Zlatkin-Troitschanskaia, Förster, Preuß & Mater, 2016). Auch wenn bislang in

¹⁵ Hartmann, Decristan und Klieme (2016, S. 181) unterscheiden auf der Basis von Bellmann (2016) zwischen evidenzbasiertem und datengestütztem Handeln: Während sich Evidenzbasierung durch Erklärungs- und Veränderungswissen hinsichtlich der Wirksamkeit von auszeichnet, werden empirische Daten im Rahmen der schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne des „datengestützte[n] Entwicklungskreislauf[s]“ (Bellmann, 2016, S. 155) genutzt. Im deutschen Sprachraum werden, wie Bellmann (2016, S. 150) kritisch anmerkt, beide Begriffe häufig synonym verwendet.

Deutschland von eher schwach ausgeprägten Kooperationsstrukturen auszugehen ist (Aldolf, 2016; Bondorf, 2013; Massenkeil & Rothland, 2016), entwickeln sich vor dem Hintergrund der Veränderung schulischer Strukturen zunehmend elaboriertere Formen der Zusammenarbeit (Dedering, 2012; Fussangel & Gräsel, 2014), die insbesondere im Transformationsprozess zum inklusiven Schulsystem als wichtige Gelingensbedingung gelten (Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; McLeskey et al., 2014; Werning & Arndt, 2013). Nishimura (2014, S. 23) benennt vor diesem Hintergrund als Bestandteile erfolgreicher Fortbildungsangebote im Kontext Inklusion kooperative Planungs- und Austauschprozesse, Problemlösen im Team sowie Peer-Coaching und gegenseitige Unterrichtshospitationen mit Feedback. Die Realisierung der Zusammenarbeit ist vielfältig und kann von Teams mit zwei Personen über Kleingruppen bis hin zu schulweiter Zusammenarbeit reichen (Darling-Hammond et al., 2017).

Lesson Studies und *Learning Studies* sind zwei Konzepte, in denen die kooperative Planung, Durchführung, Analyse und Weiterentwicklung konkreter Unterrichtseinheiten im Mittelpunkt steht (Rzejak & Lipowsky, 2018, S. 136). Eine weitere prominente Variante der Kooperation im Rahmen nonformaler Lerngelegenheiten sind *Professionelle Lerngemeinschaften* (PLG) (Fussangel et al., 2016; Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt, 2017). Diese langfristig angelegte Kooperationsform zeichnet sich durch eine intensive Zusammenarbeit in einer Gruppe von Lehrkräften aus, die auf der Basis geteilter Werte, Ziele und Visionen beispielsweise gemeinsam Unterricht planen, das Lernen und die Lernfortschritte ihrer Schüler*innen reflektieren, gegenseitig im Unterricht hospitieren und in Kooperation Materialien für den Unterricht entwickeln (Lipowsky & Rzejak, 2017; Vangrieken et al., 2017). Die Metaanalysen von Vescio, Ross und Adams (2008) sowie Lomos, Hofman und Bosker (2011) und das narrative Review von Vangrieken et al. (2017) verdeutlichen das Potential professioneller Lerngemeinschaften: Sie können das Lernen von Lehrkräften positiv beeinflussen und darüber hinaus bis auf die Ebene der Schüler*innen wirken, sofern elaborierte Formen der Kooperation realisiert werden. Auch in ihrer Metastudie zu peer-gestützten Formen des PD konnten Thurlings und den Brok (2017) positive Effekte bezüglich des Lehrkraftwissens und -handelns, aber auch auf der Ebene des Lernens der Schüler*innen aufzeigen, allerdings merken die Autorinnen kritisch an, dass die Ergebnisse vor dem Hintergrund methodischer Schwächen in den zugrundeliegenden Studien (z. B. mangelnde Theoriefundierung der Erhebungsinstrumente, überwiegend Selbsteinschätzungen) mit Vorsicht interpretiert werden sollten. Das aktuelle systematische Literaturreview von Seleznyov (2019) über 154 englischsprachige Studien, in deren Rahmen das Konzept Lesson Studies außerhalb des Ursprungslandes Japan im schulischen Kontext implementiert wurde, weist auf positive Einflüsse auf die Veränderung des Lehrkraftwissens und positive Reaktionen der Teilnehmer*innen hin. Zu weiteren Effekten konnten u. a. aufgrund von Schwächen in den Forschungsdesigns der einbezogenen Studien keine zuverlässigen Aussagen gemacht werden.

Die vorgestellten Merkmale wirksamer Fortbildungen sind nicht isoliert zu betrachten: Wirksame Fortbildungen zeichnen sich im Sinne eines multimodalen PD in der Regel durch eine Kombination mehrerer Lerngelegenheiten (z. B. Fortbildungsveranstaltungen in Kombination mit Coaching und kollegialem Austausch) aus (Darling-Hammond et al., 2017; Huber, 2011; Leko & Roberts, 2014). Dass jedoch auch Fortbildungen, die sich an den ausgeführten Qualitätskriterien orientieren und ein multimodales Konzept aufweisen, nicht per se Wirkungen auf allen Ebenen entfalten (Kennedy, 2016), zeigte beispielsweise die Evaluation eines langfristig angelegten PD im Bereich Mathematik mit Lehrkräften der 4. Klasse aus 94 Schulen (Garet et al., 2016a). Die 93-stündige Maßnahme zeichnete sich durch eine inhaltliche Fokus-

sierung, Einbindung professioneller Lerngemeinschaften und individualisiertes Videocoaching aus. Während sowohl Wissenszuwächse auf Seiten der Lehrkräfte als auch verändertes Lehrkräfthandeln zu konstatieren waren, zeigten sich auf der Ebene der Schüler*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe kleine signifikante negative Effekte in den mathematischen Leistungen der Lernstanderhebungen; es konnten bis auf wenige Ausnahmen keine Zusammenhänge zwischen dem Wissen und dem Handeln der Lehrkräfte mit den Lernleistungen der Schüler*innen nachgewiesen werden. Auch in zwei weiteren Studien zum Leseunterricht in Klasse 2 (Garet et al., 2008) und zum Mathematikunterricht in Klasse 7 (Garet et al., 2010) wurden ähnliche Ergebnisse erzielt, sodass

taken together, teacher knowledge and practice, as measured in existing studies, do not appear to be strongly and consistently related to student achievement. This reinforces the need to improve our ability to identify and reliably measure the specific aspects of teacher knowledge and practice that PD should try to strengthen. (Garet, Heppen, Walters, Smith & Yang, 2016b, S. 10)

Bei der Konzeption von Fortbildungsangeboten sind somit wissenschaftliche Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen einzelnen Facetten professioneller Handlungskompetenz der Lehrkräfte und deren Performanz sowie den intendierten Outcomes auf der Ebene der Schüler*innen zu berücksichtigen. Darüber hinaus sind die unterschiedlichen Voraussetzungen von Lehrkräften und die konkrete Situation im schulischen Arbeitsfeld einzubeziehen (Kwakman, 2003; Leko & Roberts, 2014), da die Forschungsergebnisse zeigen, dass Faktoren wie beispielsweise Vorwissen (z. B. Lindvall, Helenius & Wibert, 2018), pädagogische Überzeugungen (z. B. Cohen & Ball, 2007), Motivation (z. B. Durksen et al., 2017; Rzejak et al., 2014) sowie die Unterstützung bei der Umsetzung des Gelernten im konkreten Schulkontext (z. B. Colquitt et al., 2000; Forlin et al., 2013) zu unterschiedlicher Wirksamkeit von Programmen führen, auch wenn diese die strukturellen und inhaltlichen Prämissen wirksamer Fortbildungen beachten (Göb, 2017; Kennedy, 2016). Somit ist davon auszugehen, dass auch bei einem vorhandenen Curriculum spezifische Anpassungen sinnvoll sind, um die Wirksamkeit des Angebots zu erhöhen:

Furthermore, professional development should keep in mind that „one size does not fit all“ any more with teachers than with students. Teachers have different internal characteristics and work in diverse contexts with varying external pressures, and it is important to consider these complex factors when planning for and conducting professional development programs. (Klingner, 2004, S. 252)

Dies gilt in besonderer Weise für schulinterne Fortbildungen im Rahmen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, da die Initiierung echter Veränderungsprozesse eine schulspezifische Adaption der vorgesehenen Inhalte erfordert, um die jeweiligen Arbeitsstile sowie den Stand der Umsetzung inklusiver Schule berücksichtigen zu können (Leko & Roberts, 2014, S. 50; Nishimura, 2014, S. 23) und neben der individuellen auch die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung zu adressieren (Tschannen-Mohr & Chen, 2014). Bei Fortbildungen im Kontext Inklusion sind neben den allgemeinen Einflussfaktoren und Wechselwirkungen die inklusionsspezifischen Besonderheiten (siehe Kapitel 2.4.2) explizit zu berücksichtigen, um die Passgenauigkeit des Angebots und damit auch die potentielle Wirksamkeit auf Ebene der Lehrkräfte, der Schüler*innen und des schulischen Systems insgesamt zu erhöhen. Dies erfordert eine hohe Expertise der Fortbildner*innen (Kennedy, 2016; Lipowsky, 2014).

2.4.5 Forschungsergebnisse unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung: Zusammenfassung Beitrag 1

Der erste Fachbeitrag untersucht auf der Basis der dargelegten theoretischen, rechtlichen und empirischen Grundlagen die Wirksamkeit von Fortbildungen zur Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Form eines systematischen Reviews empirischer Studien.

Leidig, T., Hennemann, T., Casale, G., König, J., Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2016). Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein systematisches Review empirischer Studien. *Heilpädagogische Forschung*, 42 (2), 54-70.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Fortbildungen zur Erweiterung der professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften hinsichtlich herausfordernder Verhaltensweisen scheinen ein wichtiger Faktor gelingender inklusiver Professionalisierungs- und Entwicklungsprozesse zu sein (Albert, 2015; Burnard & Yaxley, 2000; Leko & Roberts, 2014), da die Arbeit mit Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung von Lehrkräften im Kontext Inklusion als besonders belastend wahrgenommen wird (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Ellinger & Stein, 2015). Das forschungsleitende Interesse des vorliegenden Reviews ist die systematische Darstellung struktureller und inhaltlicher Merkmale evaluierter Fortbildungen mit dem Themenschwerpunkt Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, der verwendeten Evaluationsdesigns sowie der Evaluationsergebnisse, um auf dieser Basis Konsequenzen für die Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen mit diesem Themenschwerpunkt ableiten zu können. Da Eignung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen im Kontext Inklusion noch nicht ausreichend erforscht sind (Hillenbrand et al., 2013; Leko & Roberts, 2014), dient die allgemeine Wirksamkeitsforschung als Referenzrahmen für die Analyse.

Fragestellungen

- (1) Welche strukturellen und inhaltlichen Merkmale weisen evaluierte Fortbildungsmaßnahmen im Kontext Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung auf?
- (2) Wie wirksam sind diese Maßnahmen auf den Evaluationsebenen (1) Reaktionen der teilnehmenden Lehrkräfte, (2) Lehrerkraftkognitionen und affektiv-motivationale Voraussetzungen des Lehrens, (3) unterrichtliches Handeln der Lehrkräfte, (4) Schulerfolg der Schüler*innen und (5) schulstrukturelle Aspekte?

Methodik

Zur Identifikation der relevanten Studien wurde in der ersten Hälfte des Jahres 2015 eine umfassende Recherche in den internationalen Datenbanken PSYINDEX, PsycARTICLES, PsychINFO, MEDLINE und ERIC durchgeführt. Mithilfe definierter Ein- und Ausschlusskriterien wurden aus 1262 Suchergebnissen in einem mehrschrittigen Vorgehen (Suri & Clarke,

2009) schließlich 15 empirische Studien identifiziert, die in das Review einbezogen wurden. Im Rahmen der Analyse erfolgte zunächst eine Prüfung der in den ausgewählten Studien beschriebenen Fortbildungsangebote bezüglich der strukturellen und inhaltlichen Merkmale. Die anschließende Analyse der Evaluationen erfolgte auf der Basis einer Kombination des evidenzbasierten Rahmenmodells zur Evaluation von King (2014) und des erweiterten Angebots-Nutzungsmodells im Kontext beruflichen Lernens von Lipowsky (2014). Neben Forschungsdesign/-methodik, abhängigen Variablen und Erhebungsinstrumenten wurden zentrale Ergebnisse auf den fünf avisierten Evaluationsebenen systematisch aufbereitet.

Ergebnisse

Als inhaltliche Schwerpunkte der analysierten Fortbildungsangebote konnten Handlungsstrategien zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen im Sinne der Etablierung sicherer, wertschätzender Lernumgebungen (Classroom Management) und der gezielten Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Bildungs- und Erziehungsangeboten sowie Maßnahmen zur Reduktion von (Unterrichts-)Störungen identifiziert werden. Es zeigte sich eine hohe Variation in der Fortbildungsdauer (zwei Stunden bis zwei Jahre). Die Angebote arbeiteten überwiegend mit Präsenzterminen in einer Kombination aus verschiedenen methodischen Formen wie Input, Diskussion, Übung, Selbstlernphasen etc. Die Erprobung der erarbeiteten Strategien im Unterrichtsalltag war in zwölf Studien als Teil der didaktisch-methodischen Konzeption vorgesehen. Acht Maßnahmen kombinierten die klassischen methodischen Formen mit Beratung, Coaching und/oder Feedback. Die Befunde auf den fünf avisierten Evaluationsebenen sind in Tabelle 2 zusammengefasst:

Tabelle 2

Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse der einbezogenen Studien (Leidig et al., 2016)

Evaluationsebene	zentrale Ergebnisse
Reaktionen der Teilnehmer*innen	<ul style="list-style-type: none"> durchgängig hohe Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot insgesamt positive bis sehr positive Einschätzungen bezüglich der Anwendbarkeit und Machbarkeit der vermittelten Strategien sowie der eigenen Handlungskompetenzen in der Umsetzung
Veränderung der Lehrkraftkognitionen und Veränderung affektiv-motivationaler Voraussetzungen des Lehrens	<ul style="list-style-type: none"> Effekte im Bereich deklarativen und prozeduralen Wissens werden übereinstimmend in verschiedenen Studien berichtet Einstellung zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung entwickelt sich insgesamt positiv Zuwächse im Selbstwirksamkeitserleben werden explizit in zwei Studien benannt
Veränderung des Handelns der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> fast alle ausgewerteten Studien mit diesem Evaluationsschwerpunkt weisen positive Effekte auf Ausnahme: reines E-Learning-Angebot
Beeinflussung des Schulerfolgs der Schüler*innen	<ul style="list-style-type: none"> der Großteil der Studien berichtet im Rahmen kontrollierter Einzelfallstudien im Bereich des sozial-emotionalen Lernens positive Veränderungen im Sinne des Abbaus störenden Verhaltens und/oder des Aufbaus angemessener Verhaltensweisen durch den Einsatz evidenzbasierter Strategien Ausweitung der Beschulung im Kerncurriculum der Allgemeinen Schule in einer Längsschnittstudie
Beeinflussung schulstruktureller Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> die drei Studien, die diese berücksichtigen, berichten hier ebenfalls Effekte

Diskussion und Implikationen

Die einbezogenen Studien berücksichtigten in hohem Maße die aus der allgemeinen Wirksamkeitsforschung im PD abgeleiteten Merkmale wirksamer Fortbildungen. Die meisten Angebote fokussierten auf der Basis der Vermittlung von Wissen den Aufbau von Handlungsstrategien zur Etablierung sicherer, wertschätzender Lernumgebungen, der gezielten Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und/oder der Reduktion von (Unterrichts-)Störungen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse (Hattie, 2013; McLeskey et al., 2014; Mitchell, 2014). Die an der konkreten schulischen Praxis der Lehrkräfte ansetzenden Fortbildungen verdeutlichten eine reflektierte Auswahl und Anpassung evidenzbasierter Maßnahmen auf den Einzelfall und den jeweiligen Kontext (Hillenbrand, 2015). Die Ergebnisse der einbezogenen kontrollierten Einzelfallstudien zeigten eine hohe Implementationsqualität der vermittelten Strategien. Ihre Umsetzung führte auf der Schüler*innenebene zu positiven Verhaltensänderungen, sodass Lehrkräfte sich in der Realisierung erfolgreich erleben und den Nutzen der jeweiligen Handlungsstrategie wahrnehmen konnten. Als besonders relevant für die Implementationsqualität und die soziale Validität erwiesen sich Coaching und Feedback.

Auch wenn die Ergebnisse des Reviews u. a. vor dem Hintergrund der in den Studien verwendeten Forschungsdesigns, der komplexen Wirkungszusammenhänge (Lipowsky, 2014) sowie der insgesamt geringen Anzahl an Studien, die im Peer-Review-Verfahren veröffentlicht wurden, mit Vorsicht interpretiert werden müssen, lassen sich Konsequenzen für die Konzeption von Fortbildungen ableiten. Fortbildungen im Kontext Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sollten (1) konkrete, direkt umsetzbare evidenzbasierte Maßnahmen vermitteln, (2) Beratung, Feedback und Coaching bei der Umsetzung dieser erlernten Handlungsstrategien explizit in der Konzeption berücksichtigen, (3) fallbezogenes Arbeiten unter Berücksichtigung datengestützter Rückmeldeprozesse realisieren und (4) Kooperation und Teamarbeit unterstützen und zudem eine universitäre Anbindung anbieten.

3 Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung im Kontext Inklusion

Auf der Basis des im zweiten Oberkapitel explizierten Forschungsstandes wurde im Rahmen des Pilotprojekts „Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Didaktik und Methodik in herausfordernden Lehr-Lernsituationen“ (Leidig, Hennemann & Grünke, 2017) eine prozessbegleitende Fortbildung entwickelt. Die Zusammenfassung des zweiten Fachbeitrags stellt ausgehend von einer Darstellung der Grundlagen wesentliche Eckpfeiler der evidenzbasierten Konzeption vor. Die Verbindung sozial-emotionalen Lernens mit akademischem Lernen sowie das Beratungs- und Coachingkonzept der Fortbildungskonzeption werden im Anschluss vertiefend erläutert. Der dritte Fachbeitrag zum Classroom Management als Gelingensbedingung des Lernens und Lehrens in inklusiven Settings geht dabei in die Ausführungen zum SEL ein.

3.1 Fortbildungskonzeption: Zusammenfassung Beitrag 2

Leidig, T. & Hennemann, T. (2018). Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 42-59). Stuttgart: Kohlhammer.

Die im zweiten Fachbeitrag vorgestellte Fortbildung für Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System verfolgt das Ziel, die Handlungskompetenzen der Lehrkräfte sowie der weiteren an der Schule tätigen pädagogischen Fachkräfte systematisch aufzubauen und das damit eng verknüpfte Erleben der eigenen Wirksamkeit bei der Gestaltung herausfordernder Lehr-Lernsituationen zu verbessern. Sowohl in der methodisch-didaktischen Konzeption als auch in der Auswahl der konkreten Inhalte greift die Konzeption auf Ergebnisse aus der Wirksamkeitsforschung zurück, um die Chance erfolgreicher Veränderungs- und Entwicklungsprozesse auf allen Ebenen zu erhöhen (Lipowsky, 2014; Hillenbrand, 2015). Die unabdingbare Reflexion der evidenzbasierten Maßnahmen vor dem Hintergrund der konkreten, komplexen pädagogischen Handlungssituation, des Erziehungs- und Bildungsverständnisses, der jeweiligen Erziehungs-, Bildungs- und Förderziele und des Menschenbildes (Kuhl & Hecht, 2014; Hillenbrand, 2015) findet durchgängige Berücksichtigung in der Fortbildungskonzeption.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Die systematische Analyse des Forschungsstandes zu Gelingensbedingungen inklusiver Bildung sowie zur Wirksamkeit von Fortbildungen unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion von Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen, die auch den Schwerpunkt des vorangegangenen Kapitels der Mantelschrift bildeten, stellen die theoretische und empirische Grundlage der Konzeption dar. Aus dem Forschungsstand lassen sich die in Abbildung 6 zusammengefassten Konsequenzen für die Konzeption einer Fortbildung unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion von Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen ableiten:

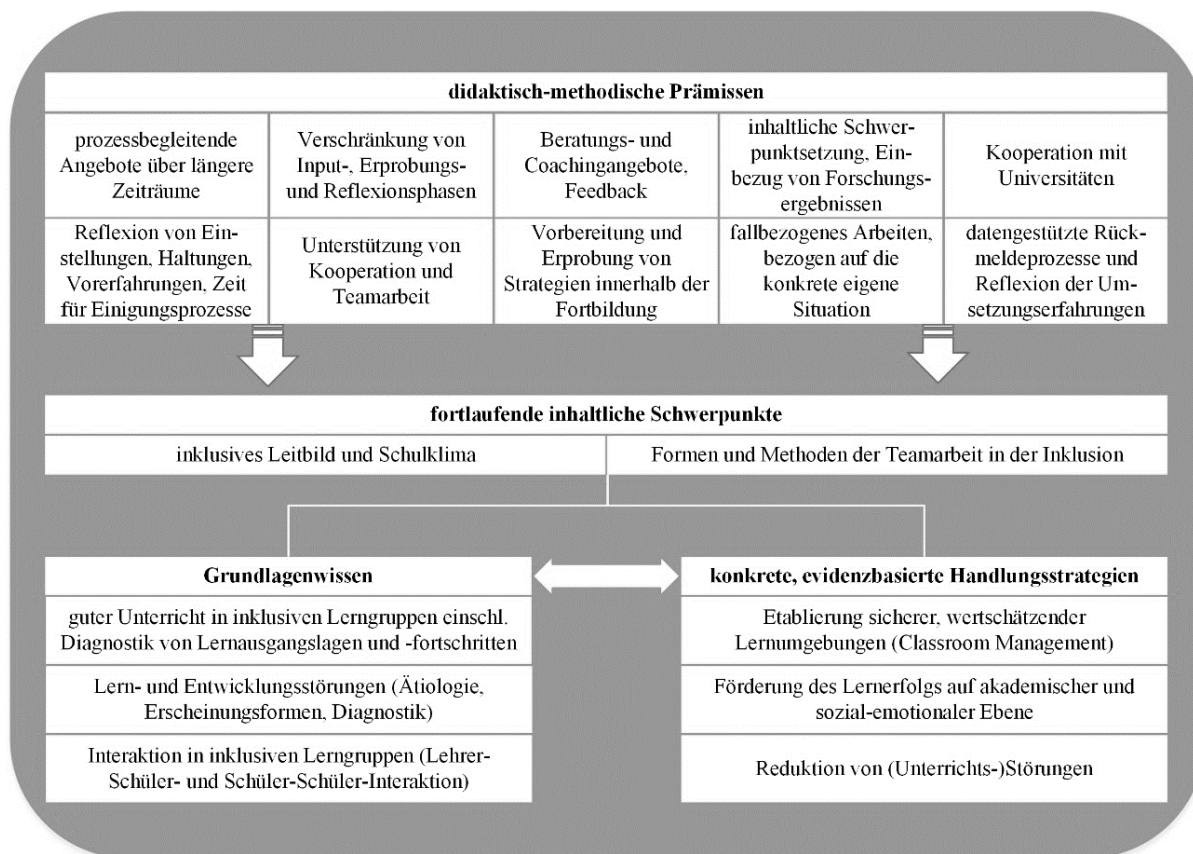


Abbildung 6. Prämissen der didaktisch-methodischen und inhaltlichen Gestaltung von Fortbildungsangeboten im inklusiven Kontext auf der Basis des Forschungsstandes (Leidig & Hennemann, 2018, S. 47)

Eckpfeiler der Konzeption

Ausgehend von einem Kerncurriculum wurde im Sinne des PD nach Leko und Roberts (2014) eine Fortbildung mit einer Dauer von zwei Schuljahren entwickelt, die schulspezifisch anpassbar ist und prozessbegleitend dialogisch mit den Projektpartner*innen im Rahmen der formativen Evaluation modifiziert wird.

Einbettung in ein schulweites Rahmenkonzept. Eingebettet in einen Mehrebenenansatz in Anlehnung an das international bewährte Modell des *School Wide Positive Behavior Support* (Horner, Sugai & Anderson, 2010; Lewis, Mitchell, Trussel & Newcomer, 2015; Sugai, Simonsen, Bradshaw, Horner & Lewis, 2014) fokussiert die Konzeption die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung für sozial-emotionales und akademisches Lernen auf der Basis eines gemeinsam getragenen Leitbildes und vereinbarter Regeln. Die Teilnehmenden setzen sich mit konkreten evidenzbasierten Strategien und Konzepten (u. a. Hartke & Vrban, 2015; Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2017; Mitchell, 2014; Reicher, 2010a) auseinander, erproben diese im Alltag und reflektieren deren Eignung vor dem Hintergrund inklusiver Werte und der Angemessenheit für ihre Schüler*innen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Ausbau proaktiver und unterstützender Strategien zum Umgang mit herausforderndem Verhalten auf den Stufen 1 und 2 des Rahmenmodells. Abbildung 7 illustriert die inhaltliche Füllung der einzelnen Stufen und die im Team abzustimmenden Strategien, die mit hoher Um-

setzungstreue implementiert werden sollten (Horner et al., 2010; Lewis et al., 2015; Sugai et al., 2014).

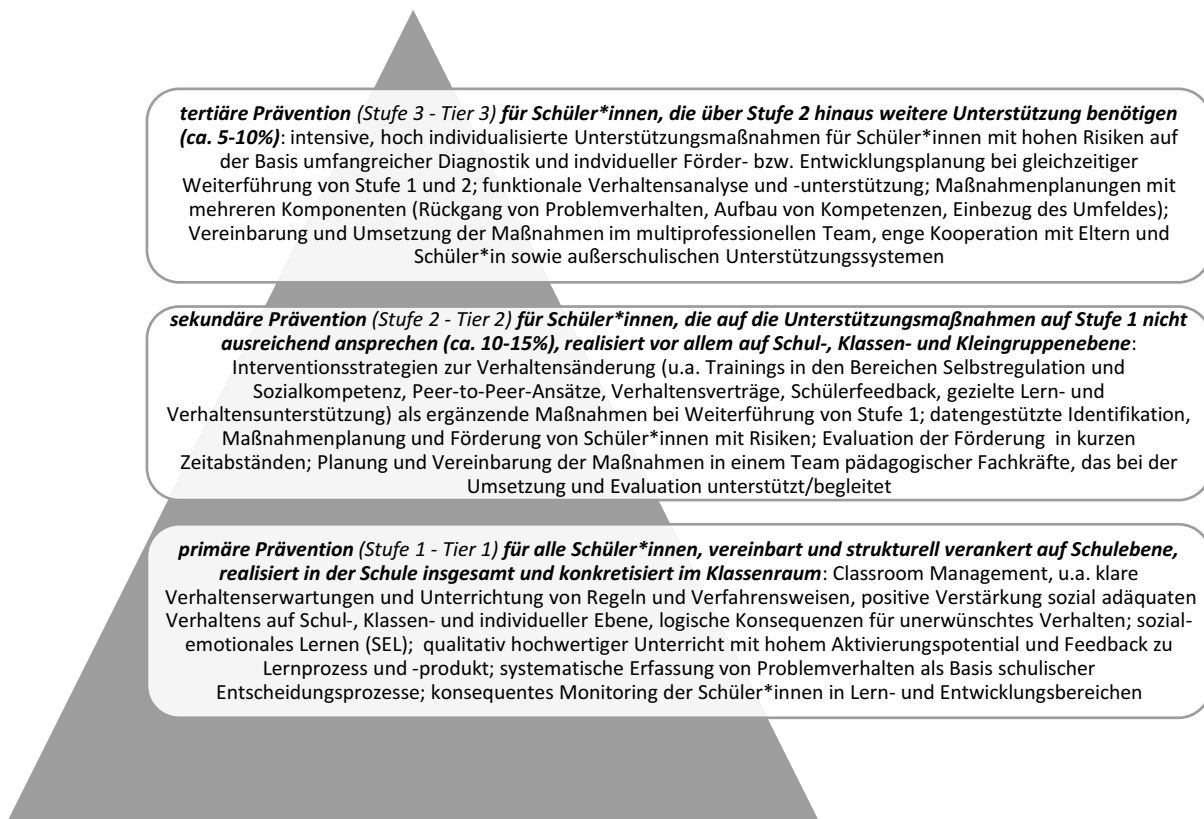


Abbildung 7. Stufen des schulweiten Rahmenkonzepts SWPBS nach Horner et al. (2010), Lewis et al. (2015) und Sugai et al. (2014) (leicht modifizierte Abbildung aus Leidig & Hennemann, 2018, S. 50)

Inhaltliche Schwerpunkte und didaktisch-methodische Konzeption. In der universitären Projektgruppe wurden in einem Blended-Learning-Modell (Ganz & Reinmann, 2007) zehn Fortbildungsmodule zu vier Themenfeldern entwickelt, die ergänzt durch KickOff- und Abschlussveranstaltungen sowie Zwischenreflexionen in Verbindung mit E-Learning angeboten werden: (1) Teamarbeit und Teamentwicklung (2 Module), (2) Classroom Management in herausfordernden Lehr-Lernsituationen (2 Module), (3) Lernausgangslagen und Lernfortschritte (zwei Module) und (4) Bildungs- und Erziehungsangebote in herausfordernden Lehr-Lernsituationen (vier Module).

Kooperation ist als Gelingensbedingung inklusiver Schule einerseits Fortbildungsthema, andererseits wird durch Methoden sowie inhaltliche Schwerpunkte eine enge Zusammenarbeit der Fachkräfte gefördert. Jedes Modul beinhaltet auf der Basis einer individuellen Vorbereitung auf das jeweilige Schwerpunktthema die am Alltag orientierte Vertiefung und Anwendung der Inhalte in Teams sowie Vereinbarungen für die konkrete weitere Arbeit. Um die Umsetzung im Alltag eng zu begleiten und die Implementationsqualität zu erhöhen, wurden auf der Basis des evaluierten Konzepts der Kooperativen Beratung (Methner, Melzer & Popp, 2013; Mutzeck, 2008a) Unterstützungs- und Beratungsangebote konzipiert. In der Prozessbegleitung werden die Lernvoraussetzungen und -fortschritte der Kinder sowie Aspekte des inklusiven Schulklimas vor Ort regelmäßig erhoben und im Sinne der formativen Evaluation als datengestützte Rückmeldeprozesse für die Planung und Reflexion im Team genutzt (Scheerens, 2014).

Ergänzende Anmerkung

Detaillierte Übersichten zu den einzelnen Fortbildungsmodulen einschließlich der modulspezifischen Ziele sind im Anhang der Mantelschrift enthalten.

3.2 Eckpfeiler vertieft I: Sozial-emotionales und akademisches Lernen verbinden

In vier Fortbildungsmodulen der prozessbegleitenden Fortbildung wird die systematische Verbindung sozial-emotionalen und akademischen Lernens in konkreten Bildungs- und Erziehungsangeboten thematisiert. Sie bauen dabei auf den beiden Modulen zum Classroom Management auf, in denen der Rahmen für erfolgreiches sozial-emotionales und akademisches Lernen geschaffen wird. Das Teilkapitel skizziert zunächst die Grundlagen der Verknüpfung sozial-emotionalen und akademischen Lernens und verdeutlicht die Verankerung in den Fortbildungsmodulen. Im Anschluss wird durch die Zusammenfassung des dritten Fachbeitrags der Bereich Classroom Management exemplarisch vertieft.

3.2.1 Grundlagen der Verknüpfung sozial-emotionalen und akademischen Lernens

Die schulische Aufgabe zur Anbahnung bzw. zum Aufbau überfachlicher Kompetenzen einschließlich selbstregulativer Kompetenzen findet neben dem fachspezifischen Kompetenzerwerb in allen Lehrplänen Berücksichtigung (Lersch, 2010; Seel & Hanke, 2015, S. 623; Weinert, 2001). Sie basiert auf dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, den die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (2005) explizit formulieren, und gilt für alle Schüler*innen gleichermaßen. Die Relevanz sozial-emotionalen Lernens im Kontext Inklusion wird auch in der VN-BRK deutlich, die in Art. 24 Abs. 2(e) die Bereitstellung von Lernumgebungen zur optimalen Förderung von „academic and social development“ (Bundesgesetzblatt, 2008, S. 1437) ausdrücklich als Auftrag der Bildungsinstitutionen definiert. Im Beschluss zur inklusiven Bildung (KMK, 2011) wird diese Verbindung aufgegriffen, indem gefordert wird, „die in den Lehrplänen beschriebenen Ziele und Kompetenzen mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen [...] zu verknüpfen“ (S. 8).¹⁶ Auch die European Agency (2014) benennt die „Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden“ (S. 19) als zentralen Kompetenzbereich im Profil inklusiver Lehrkräfte und damit als zentrale Aufgabe schulischer Inklusion.

Auf der Basis der theoretischen und empirischen Arbeiten der *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004) wird sozial-emotionales Lernen (SEL) definiert als „process of gaining competencies and intrinsic motivation for emotional self-awareness and self-regulation, for safe and responsible behavior and for assertive, empathic, and skillful social interaction“ (Schwab & Elias, 2015, S. 95). Beim

¹⁶Bezogen auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung wird der Fokus des Entwicklungsauftrags emotionaler und sozialer Kompetenzen zusätzlich durch die KMK-Empfehlungen des Förderschwerpunktes aus dem Jahr 2000 legitimiert. Gleichzeitig gilt es, die Bildungsziele gemäß der jeweiligen Schulform anzustreben.

SEL und dem damit intendierten Kompetenzerwerb geht es demnach nicht nur um Wissen, sondern im Sinne von Weinert (2001) um die

erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (S. 27-28).

Die im Rahmen von Lernprozessen entwickelten Dispositionen müssen in Übungs- und Realsituationen erprobt, reflektiert und gefestigt werden. SEL ist vor diesem Hintergrund ein „aktiver, partizipativer Lernprozess“ (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 250), den die Schüler*innen in impliziten und expliziten Lerngelegenheiten mitgestalten.

Die Wirksamkeit sozial-emotionalen Lernens im schulischen Kontext wurde in zahlreichen Einzelstudien und mehreren Metaanalysen (Boncu, Costea & Minulescu, 2017; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012) nachgewiesen. In ihrer Metaanalyse über 213 Studien zeigten Durlak et al. (2011), dass SEL zu Verbesserungen in akademischen Leistungen, sozial-emotionalen Kompetenzen, prosozialen Verhaltensweisen und Selbstwertgefühl führt und gleichzeitig aggressives Verhalten und internalisierende Probleme reduziert. Die Autorengruppe berechnete kleine bis mittlere Effektstärken in den verschiedenen Bereichen ($d = .22$ bis $.57$). Sklad et al. (2012) berücksichtigten in ihrer Metaanalyse über 78 Studien ausschließlich Studien, die im Peer-Review-Verfahren publiziert wurden. Es konnten kleine bis mittlere Effekte ($d = .39$ bis $.70$) für die genannten Bereiche nachgewiesen werden. Auch Boncu, Costea und Minulescu (2017) berechneten in ihrer Metaanalyse über 37 Studien aus den Jahren 2008 bis 2015 signifikante Effekte hinsichtlich der Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme ($g = .37$) und des Aufbaus sozial-emotionaler Kompetenzen ($g = .36$).

SEL gilt als Kernaspekt gelingender Inklusionsprozesse und als wichtiger Baustein erfolgreicher inklusiver Schulen (Reicher, 2010a, 2010b; Reicher & Matischek-Jauk, 2018). Es werden fünf zentrale Kompetenzbereiche fokussiert (Reicher, 2010a, 2010b; Schwab & Elias, 2015; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullota, 2015; Zins et al., 2004):

- *Self-awareness* (z. B. Emotionen erkennen und wahrnehmen; positive Selbstwahrnehmung; Selbstwirksamkeitserleben; Stärken, Bedarfe und Werte wahrnehmen; Einfluss von Gedanken und Gefühlen auf das Handeln kennen)
- *Self-management* (z. B. Emotionsregulation und Stressmanagement; Selbstmotivation; Ziele setzen und Arbeitsprozesse regulieren)
- *Social awareness* (z. B. Perspektivübernahme; Empathie; Vielfalt schätzen; Respekt vor anderen)
- *Relationship skills* (z. B. Kommunikation und Beziehungsgestaltung; Kooperationsfähigkeit; Konfliktbewältigung; Umgang mit Ablehnung; Hilfe suchen und anbieten).
- *Responsible decision-making* (z. B. Fähigkeiten zur Problemerkennung und Situationsanalyse; Problemlösefähigkeiten; persönliche, moralische und ethische Verantwortlichkeiten).

Um SEL adäquat realisieren zu können, sind sowohl die Gestaltung der Lernumgebung als auch die individuelle Förderung der genannten sozial-emotionalen Kompetenzen in

den Blick zu nehmen (Reicher, 2010a, 2010b; Reicher & Matischek-Jauk, 2018; Zins et al., 2004). Beide Ebenen der schulischen Unterstützung sozial-emotionaler Lernprozesse sind eng miteinander verknüpft: Auf der einen Seite ist die Gestaltung einer sicheren, fürsorglichen, kooperativen und partizipativ ausgerichteten Lernumgebung die Basis einer gelingenden Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen der Schüler*innen, auf der anderen Seite bestimmen die jeweiligen sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen die konkrete Ausgestaltung der Lernumgebung (Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2004).

Auch wenn sozial-emotionale Lernprozesse im Alltag innerhalb des Gesamtrahmens Schule „nebenbei“ stattfinden, ist eine systematische Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen über die gesamte Schulzeit hinweg unabdingbar (Hennemann et al., 2015, 2017; Reicher & Matischek-Jauk, 2018; Schwab & Elias, 2015; Seel & Hanke, 2015, S. 638). Dies kann mithilfe der vier Strategien (1) *curricular-based SEL programmes*, (2) *infusion of SEL into the regular curriculum*, (3) *teaching techniques* und (4) *service-learning* realisiert werden, die in Abbildung 8 visualisiert werden (Reicher, 2010a; 2010b).

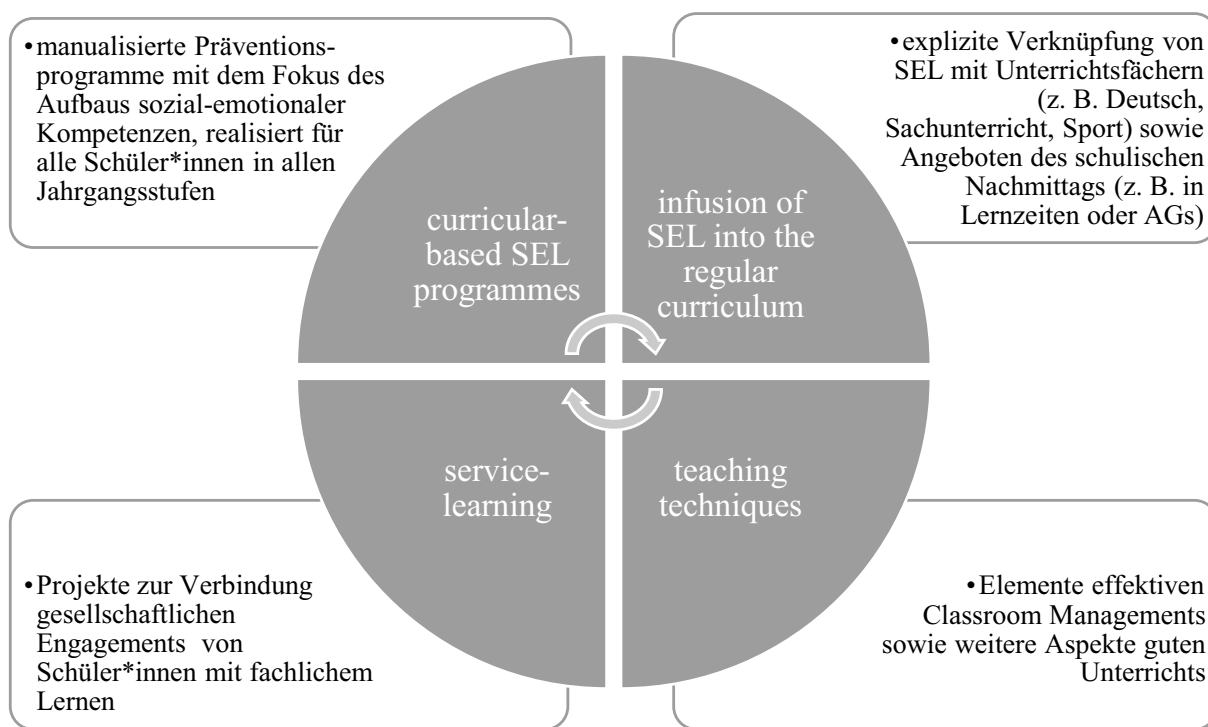


Abbildung 8. Vier zentrale Strategien des sozial-emotionalen Lernens nach Reicher (2010a, 2010b)

Die vier genannten Strategien sind nicht isoliert voneinander zu betrachten; Verbindungen der verschiedenen Strategien, „eingebettet in unterschiedliche Situationen und getragen von achtsamen und anerkennenden Beziehungskontexten“ (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 256-257), sind sinnvoll und notwendig. In der vorliegenden Fortbildungskonzeption wird SEL zudem in das Rahmenmodell des SWPBS (Horner et al., 2010; Lewis et al., 2015; Sugai et al., 2014) integriert. Durch diese Verbindung können die aus dem SWPBS resultierenden lehrkraftzentrierten Strategien zur positiven und proaktiven Verhaltensunterstützung und die aus dem SEL abgeleitete lernerzentrierte Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen gleichermaßen etabliert werden. Eine solche Vorgehensweise basiert auf einem autoritativen Er-

ziehungsverständnis, das durch eine hohe Responsivität – in erster Linie verortet im SEL – bei gleichzeitig hoher Klarheit und Struktur – in erster Linie verortet im SWPBS – gekennzeichnet ist. In der praktischen Anwendung wird in einer solchen Verbindung die konkrete Strategie der Verhaltensunterstützung grundsätzlich gekoppelt mit der Unterrichtung sozial-emotionaler Kompetenzen einschließlich Reflexion.¹⁷ Bear, Whitcomb, Elias und Blank (2015) verdeutlichen die Vorteile der Verbindung wie folgt:

Whereas techniques of SWPBIS¹⁸ may be most effective for demandingness, and achieving short-term goals, their ultimate success lies in having a connection to and articulation with the techniques of SEL that lead to internalized skill gains, including those of self-discipline. Thus, techniques associated with demandingness [...] would be linked with responsiveness-focused techniques of SEL to achieve *both* short- and long-term goals. (S. 462)

Die Verknüpfung fachlicher und sozial-emotionaler Lernprozesse im Rahmen des Fachunterrichts als eine der vier genannten Strategie des SEL wird im deutschsprachigen Raum vielfach noch nicht ausreichend genutzt (Leidig & Hennemann, 2017, S. 107-108), obwohl die Vorteile aus der Forschung zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen deutlich hervorgehoben werden: „SEL instruction is particularly effective when integrated with academics rather than when treated as a separate ‚subject‘. [...] Integrating the two types of learning creates synergies for both“ (Schwab & Elias, 2015, S. 102). Die Verknüpfung der beiden Aspekte kann über die gewählten Methoden oder Konzepte (z. B. tutorielles Lernen, Kooperatives Lernen oder selbst-reguliertes Lernen) sowie über die Inhalte des Unterrichts erfolgen. Die konzeptionellen Beiträge und Studien aus der CASEL-Gruppe zeigen das Potential der systematischen Verknüpfung vor allem hinsichtlich des Inhaltes als Verknüpfungsstelle (u. a. Daunic et al., 2013; Dresser, 2012; Jones & Bouffard, 2012; Merrell & Gueldner, 2010; Shechtman & Yaman, 2012; Yoder, 2013; Zins et al., 2004). Im deutschsprachigen Raum liegen neben konzeptionellen Beiträgen (z. B. Küpper, Schulz & Hennemann, 2018; Leidig & Marnett, 2015; Schwank & Melzer, 2018) auch Befunde aus Interventionsstudien vor. So konnten Ferreira-González et al. (2019) für eine in den Biologieunterricht der Klassen 5/6 integrierte Förderung emotionaler Kompetenzen sowie Urban (2015) für ein im Deutsch- und Sachunterricht eingebettetes Präventionsprogramm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen positive Effekte dieser Vorgehensweise im inklusiven Kontext nachweisen.

Darüber hinaus belegen Metaanalysen zum Kooperativen Lernen und zu tutoriellen Lernformen sowohl Steigerungen der akademischen Lernleistungen (Bowman-Perrot, Davis, Vannest & Williams, 2013; Hattie, 2013; Kyndt et al., 2013) als auch positive Effekte hinsichtlich sozialer Kompetenzen sowie Lern- und Arbeitsverhalten (Bowman-Perrot, Burke, Zhang & Zaini, 2014; Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006). Bezogen auf Schüler*innen mit Verhaltensproblemen bestätigen die vorliegenden Übersichtsarbeiten Verbesserungen akademischer und sozialer Kompetenzen durch peer-gestützte Verfahren (Bow-

¹⁷ Als Beispiel führen Bear, Whitcomb, Elias und Blank (2015, S. 462) die Arbeit mit und an Regeln aus. So werden im SWPBS schulweite Regeln eingeführt, für deren Einhaltung die Schüler*innen beispielsweise durch Lob positiv verstärkt werden. Über den SEL-Ansatz kann darüber hinaus die Diskussion über diese Regeln, deren Übung und Anwendung in den Blick genommen und mit den Kompetenzbereichen des SEL verbunden werden.

¹⁸ Die Abkürzung SWPBIS steht für *Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Support* und wird synonym zu SWPBS verwendet.

man-Perrot et al., 2013; Kaya, Blake & Chan, 2015; Ryan, Reid & Epstein, 2004; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008; Spencer, Simpson & Otis, 2009; Spilles, Hagen & Hennemann, 2018; Thompson, 2011). Als weitere Strategien, die effektiv mit Unterrichtsfächern kombinierbar sind, lassen sich beispielsweise Selbstbeobachtung (engl. *self-monitoring*), Selbstbewertung (engl. *self-evaluation*), Selbstinstruktion (engl. *self-instruction*) und Ziele setzen (engl. *goal setting*) nennen, die unter Selbstregulations- bzw. Selbstmanagementstrategien subsummiert werden können. Auch hier zeigen Überblicksarbeiten, dass eine gezielte Förderung der Selbstmanagementstrategien verbunden mit fachlichen Inhalten wie Mathematik oder Lesen sowohl zu Verbesserungen des Arbeits- und Sozialverhaltens als auch der fachlichen Kompetenzen führt und gerade Schüler*innen mit Lern- und Verhaltensproblemen unterstützt (Briesch & Chafouleas, 2009; Bruhn, McDaniel & Kreigh, 2015; Mooney, Ryan, Uhing, Reid & Epstein, 2005).

In der vorliegenden Fortbildungskonzeption sind zwei Module zum Thema Classroom Management verankert, in deren Rahmen auch manualisierte Präventionsprogramme Berücksichtigung finden. Darüber hinaus wird die Verknüpfung von SEL mit Unterrichtsfächern als inhaltlicher Schwerpunkt der prozessbegleitenden Fortbildung in vier Modulen aufgegriffen. In Modul 4a wird zunächst Leseförderung mit Strategieinstruktion und Peer-Tutoring verknüpft (siehe Zusammenfassung Fachbeitrag 5 in Kap. 4.3.3). Im Anschluss werden in Modul 4b die Förderung von Emotionalität über Kinderliteratur und Spiele zu Emotionswissen, Emotionsausdruck sowie Emotionsregulation im Deutsch- und Sachunterricht thematisiert, bevor in Modul 4c die Förderung des Sozialverhaltens über kooperative Lernformen im Deutsch- und Sachunterricht sowie in erlebnispädagogischen Angeboten im Vordergrund steht. In Modul 4d können je nach gewählter schulspezifischer Vertiefung Fördermöglichkeiten bei aggressivem Verhalten in Verbindung mit Bildungs- und Erziehungsangeboten oder die Förderung des Selbstwirksamkeitserleben und des selbstregulierten Lernens über Checklisten und Kompetenzraster thematisiert werden. Die konkrete Planung in allen vier Modulen erfolgt auf der Basis der Analyse der Lernausgangslagen der jeweiligen Schüler*innen unter Einbezug der bestehenden schulinternen Curricula.

3.2.2 Verknüpfung am Beispiel Classroom Management: Zusammenfassung Beitrag 3

Classroom Management als Teilaspekt der *teaching techniques* stellt nicht nur eine von vier Möglichkeiten zum systematischen Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen dar, sondern fließt auch in die drei anderen Strategien als Basis im Sinne der Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung ein. Innerhalb der prozessbegleitenden Fortbildung werden daher zwei Module zum Themenschwerpunkt Classroom Management integriert, die den vier Modulen zur Verknüpfung fachlicher und sozial-emotionaler Lernprozesse in Bildungs- und Erziehungsangeboten vorgelagert sind. Der dritte Fachbeitrag führt das zugrundeliegende Verständnis von Classroom Management, relevante Forschungsergebnisse sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten hinsichtlich der in der prozessbegleitenden Fortbildung gewählten Schwerpunktsetzungen innerhalb des Classroom Managements aus.

Leidig, T. & Pössinger, M. (2018). Classroom Management - Eine zentrale Gelingensbedingung für Lernen und Lehren in der Inklusion. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten - Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (S. 43-62). Münster: Waxmann Verlag (=LehrerInnenbildung gestalten, Band 10).

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Nach Evertson und Weinstein (2006) umfasst Classroom Management (CM) „all the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“ (S. 4). Auf der Basis einer tragfähigen, positiven und unterstützenden Lehrer-Schüler-Beziehung (Evertson & Emmer, 2012; Raczynski & Horne, 2015) werden im CM drei komplexe Handlungsfelder (Lernumgebung, Lerngemeinschaft und Lernarrangement; Bastian, 2016) entfaltet, die unter möglichst starker Einbeziehung der Schüler*innen geplant und gestaltet werden. Nach Evertson und Emmer (2012) können neun proaktive und zwei reaktive Kriterien des CM unterschieden werden, die miteinander vernetzt sind und in ihrer Gesamtheit sozial-emotionales *und* akademisches Lernen unterstützen.

Effektives CM beeinflusst akademische und sozial-emotionale Lernleistungen positiv (Helmke, 2015; Marzano & Marzano, 2003), reduziert Stress bei Lehrkräften (Evertson & Emmer, 2012), verringert die Wahrscheinlichkeit des Auftretens massiver aggressiver Störungen um mehr als die Hälfte (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003) und hat über die positive und unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehung eine protektive Wirkung auf Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung (Bear, 2015). Eingebettet in Rahmenmodelle wie SWPBS fungiert CM im inklusiven Kontext als zentrale präventive Maßnahme für alle Schüler*innen, auf deren Basis gezielte weitere Unterstützungsangebote zur Förderung sozial-emotionaler und akademischer Kompetenzen für Schüler*innen mit höherem Bedarf vorgehalten werden können (Lane & Menzies, 2015). Um erfolgreich in einem mehrstufigen Unterstützungssystem arbeiten zu können und gerade Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen eine unterstützende Struktur zu bieten, sind umfassende Abstimmungsprozesse innerhalb der Schule erforderlich, die zu einem von allen getragenen School Management als Erweiterung von CM auf Schulebene führen.

Konkretisierung

Am Beispiel der Handlungsfelder *Lernumgebung* und *Lerngemeinschaft* wird aufgezeigt, wie CM im Rahmen der prozessbegleitenden Fortbildung zur Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System vertieft und konkretisiert wird.

Lernumgebung planen und gestalten. Auf der Basis von Evertson und Emmer (2012), Wong und Wong (2009) und Hennemann und Hillenbrand (2010) werden Prämissen hinsichtlich einer angemessenen räumlichen Vorbereitung der Lernumgebung formuliert, die am Beispiel der Optimierung der Sitzordnung, der Strukturierung des Raumes und des Arbeitsplatzes sowie der wertschätzenden Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Rahmen von Visualisierungen schulspezifisch gefüllt werden.

Lerngemeinschaft bilden und entwickeln. Die wesentliche Basis der Lerngemeinschaft stellt ein wertschätzender, zugewandter und gleichzeitig strukturierter und konsequenter

Kommunikations- und Handlungsstil der Lehrkraft dar (Evertson & Emmer, 2012; Schwab & Elias, 2015). In der Inklusion gilt es zudem, die Interaktionsprozesse der Schüler*innen untereinander vor dem Hintergrund der bekannten Beeinflussungsprozesse durch Peers (Müller, 2013) und der Gefahr von Ausgrenzungsprozessen insbesondere von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen (Krull et al., 2014; Zurbriggen & Venetz, 2016) in den Blick zu nehmen. Durch die Planung und Unterrichtung von Regeln und Verfahrensweisen sowie die Festlegung von Konsequenzen können das Gemeinschaftsgefühl und das lernförderliche Klima gefördert werden. Im Fokus steht dabei die Überlegung, wie erwünschtes Verhalten konsequent gestützt werden kann (Lohmann, 2012), idealerweise in Kooperation mit den Schüler*innen (Evertson & Emmer, 2012). Ausgehend von einem von allen Beteiligten getragenen inklusiven Leitbild konkretisiert sich dieses Handlungsfeld in gemeinsamen Schulregeln und Verfahrensweisen zur Gestaltung des sozialen Miteinanders. Zur Einführung und Unterrichtung von Regeln in Verbindung mit der Festlegung von Konsequenzen wird das KlasseKinderSpiel (Hillenbrand & Pütz, 2008; engl. Good Behavior Game) etabliert.

Ausblick

Das Themenfeld CM erfordert eine intensive und immer wiederkehrende Auseinandersetzung im inklusiven Schulentwicklungsprozess. Ein wertschätzendes und unterstützendes Schul- und Klassenklima, klare Strukturen sowie einheitliche Regelungen und Vereinbarungen ermöglichen sozial-emotionale *und* akademische Lernprozesse (Emmer & Sabornie, 2015), erfordern aber einen partizipativen und teamorientierten Ansatz, der alle Beteiligten in die (Weiter-) Entwicklung des Classroom Managements auf der Basis eines gemeinsamen Leitbildes einbezieht und somit den Weg zum von allen getragenen School Management ebnet (Lane & Menzies, 2015).

3.3 Eckpfeiler vertieft II: Beratung und Coaching im Fortbildungsprozess

Die Bedeutung von Beratung und Coaching für einen gelingenden Fortbildungsprozess wird in den vorliegenden Übersichtsarbeiten übereinstimmend herausgearbeitet (siehe zusammenfassend Kap. 2.4), wobei die Qualität der Umsetzung und eine kooperative Herangehensweise wichtige Faktoren hinsichtlich der Wirksamkeit zu sein scheinen (Kennedy, 2016). Im Rahmen der prozessbegleitenden Fortbildung wurde ein Beratungs- und Coachingangebot entwickelt und implementiert, das auf der einen Seite als Unterstützungsangebot zur Erhöhung der Implementationsqualität der in den Fortbildungsmodulen erarbeiteten Strategien dient (Sanetti, Collier-Meek, Long, Byron & Kratochwill, 2015), zum anderen aber auch die dialogische Entwicklung von Problemlösungen sowie die Modifikation erarbeiteter Umsetzungsstrategien auf der Basis der in der formativen Evaluation erhobenen Daten intendiert (Lai & Schildkamp, 2015).

Pädagogische *Beratung* ist im Unterschied zum Alltagsgespräch durch professionelles Beratungshandeln mit methodischer und fachlich-inhaltlicher Expertise auf Berater*innenseite auf der Basis einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung charakterisiert (Popp & Methner, 2010; Schnebel, 2012, S. 16). Mutzeck (2008a) definiert ein Beratungsgespräch vor diesem Hintergrund

als eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und die auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht. (S. 15)

Vielfach handelt es sich bei schulischen Gesprächen nicht um Beratungsgespräche im engeren Sinne (Popp, Melzer & Methner, 2011, S. 13-14); dies gilt auch für den Bereich des PD, wenn beispielsweise eine Information gegeben wird oder ein kurzer Austausch über eine Fragestellung stattfindet. Je nach Gesprächsanlass handelt es sich im Fortbildungsprozess demnach streng genommen um Gespräche, die mithilfe von Beratungsmethoden und Gesprächsführungselementen gestaltet werden (z. B. im Rahmen eines Planungsgesprächs zur Vor- und Nachbereitung von Fortbildungsmodulen).

Coaching stellt eine spezifische, berufs- und arbeitsbezogene Beratungsform dar, die als „multifaceted endeavor“ (Desimone & Pak, 2017, S. 4) in vielfältigen Formen angeboten werden kann (Cleaver, Detrich & States, 2018; Garbacz, Lannie, Jeffery-Pearsall & Truckenmiller, 2015). Als „mittel- bis langfristiger professioneller Begleitungsprozess zur Reflexion beruflicher (bestehender oder zukünftiger) Aufgaben bzw. Veränderung“ (Mutzeck, 2008b, S. 86) kann Coaching neben Beratungselementen auch Reflexionen über die berufliche Praxis, Feedback- und Trainingsanteile enthalten (Mutzeck, 2008b; Raney & Robbins, 1989). Im Rahmen von Mehrebenenansätzen wie dem SWPBS werden Coachings ausgehend von Fortbildungen mit der Zielstellung der Unterstützung bei der Implementation datengestützt angeboten (Simonsen et al., 2014; Kretlow & Bartholomew, 2010; Wood, Goodnight, Bethune, Preston & Cleaver, 2016).

In der Forschung zur Wirkung von Psychotherapie wurden allgemeine, vom konkreten theoretischen Ansatz unabhängige Faktoren identifiziert, die Beratungs- und Coachingprozesse wirksam unterstützen und auf pädagogische Kontexte übertragen werden können (Methner & Melzer, 2014). So hat beispielsweise die *Beratungsallianz*, die sich durch die Übereinstimmung über die im Beratungsprozess zu erreichenden Ziele, Aufgabenverteilung/Klärung der Zuständigkeiten sowie die Entwicklung einer emotionalen Bindung auszeichnet, nachweislich einen positiven Einfluss auf den Erfolg von Beratung (Ackerman & Hilsenroth, 2003; Norcross & Lambert, 2014; Norcross & Wampold, 2011). Das empathische Verstehen, das bereits von Rogers (1997; 2001) als beraterische Grundhaltung ausgeführt wurde, hat einen nachweislichen Einfluss auf das Beratungs- bzw. Coachingergebnis (Norcross & Lambert, 2014; Norcross & Wampold; 2011).

Kooperative Beratung als Basis

Eine qualitative Beratungsarbeit erfordert unabdingbar ein theoretisches und methodisches Fundament (Schlee, 2017). Die Beratungs- und Coachingangebote der vorliegenden Konzeption fußen auf dem evaluierten Konzept der *Kooperativen Beratung* (Methner et al., 2013; Mutzeck, 2008a, 2008b). Die Kooperative Beratung integriert verschiedene methodische Aspekte und ermöglicht die Einbindung unterschiedlicher Elemente aus verschiedenen Beratungsrichtungen; Voraussetzung ist jedoch, dass die eingebundenen Methoden und Elemente mit dem theoretischen Bezugsrahmen – insbesondere mit den Menschenbildannahmen – stimmig sind und qualitativ hochwertig angewendet werden (Methner & Melzer, 2014, S. 99-100). Auf der

Basis eines humanistisch geprägten Menschenbildes wird der Mensch in diesem Konzept als reflexives Subjekt mit den (potentiellen) Fähigkeiten „des Denkens, einschließlich des Entscheidens und Wollens, des Fühlens, des Sprechens und des Handelns“ (Mutzeck, 2008a, S. 49) betrachtet; diese Sichtweise bedeutet für Beratungsprozesse, dass Themeneinbringer*innen¹⁹ immer als aktiv handelnde Personen angesehen werden (Mutzeck, 2008a; Popp et al., 2011).

Für die Beratungskonzeption impliziert dieses Menschenbild zunächst „eine verstehende, kooperierende und symmetrische Interaktion“ (Methner & Melzer, 2014, S. 88) zwischen Themeneinbringer*in und Berater*in im Sinne horizontaler Beratung. Die in der Beratungssituation konsequent und durchgängig zu berücksichtigenden Gesprächsführungselemente²⁰ sind maßgeblich an die personenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers angelehnt (Mutzeck, 2008a, 2008b). Auf der Basis Sicherheit gebender, flexibel anwendbarer Leitfäden für unterschiedliche Gesprächs- und Beratungsanlässe (Mutzeck, 2008a, 2008b; Popp et al., 2011) wird systematisch ausgehend vom Ist-Zustand ein Soll-Zustand einschließlich konkreter Lösungen und Handlungsschritte erarbeitet. Vor diesem Hintergrund bietet das Konzept der Kooperativen Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern „ein flexibles Fundament [...], das den Methodenkoffer füllt und das Reagieren auf zahlreiche Situationen zulässt“ (Methner & Melzer, 2014, S. 101) und ist daher auch für die Anwendung im Rahmen einer prozessbegleitenden Fortbildung geeignet. Die Kooperative Beratung kann dabei auch mit anderen Methoden und Konzepten kombiniert werden; „Prämisse hierfür ist jedoch, dass die integrierten Methoden zum Bezugsrahmen stimmig sind“ (Popp et al., 2011, S. 40). Die Einbettung datengestützter Rückmeldeprozesse erfolgt in der Beratungs- und Coachingkonzeption der prozessbegleitenden Fortbildung ausdrücklich vor dem Hintergrund des Bezugsrahmens Kooperativer Beratung, sodass Autonomie und Kompetenz der Themeneinbringer*innen bzw. der Partner*innen (Melzer & Methner, 2013, S. 38-39) und „beiderseitiges Expertentum“ (Mutzeck, 2008b, S. 66) die datengestützten Entscheidungen im Rahmen des Beratungs- und Coachingprozesses prägen.

Beratungsanlässe und -formen in der prozessbegleitenden Fortbildung

Im Rahmen der prozessbegleitenden Fortbildung lassen sich vier Beratungsanlässe unterscheiden, die sich in verschiedenen Angebotsformen konkretisieren. Sie richten sich an einzelne Lehrkräfte/pädagogische Fachkräfte, Klassen- und Jahrgangsteams, Schulleitung sowie Arbeitsgruppen. Die im Folgenden näher beschriebenen Formen wurden dialogisch mit den Projektschulen im Prozess konkretisiert und weiterentwickelt.

Schulentwicklung/Implementation auf Schulebene. Im Prozess finden regelmäßige Termine mit der Schulleitung, in der Regel gemeinsam oder in Absprache mit weiteren Kolleg*innen (z.

¹⁹ Analog zu Methner und Melzer (2014) wird der Terminus *Themeneinbringer*in* anstelle des Begriffs *Ratsuchende*r* verwendet, da die Kooperative Beratung in ihrem horizontalen Verständnis von Beratung als „kooperativer Dialog“ (Methner & Melzer, 2014, S. 79) und nicht als Erteilung von Ratschlägen zu verstehen ist.

²⁰ Zu den Gesprächsführungselementen gehören (1) direktes, persönliches Ansprechen, (2) Anteilnahme zeigen, aktives Zuhören, (3) Dialogkonsens, (4) Konkretisieren, (5) Ansprechen von Gedanken und (6) Verbalisieren von Gefühlen. Ausführliche Darstellungen zu den jeweiligen Anliegen dieser Aktivitäten sowie Beschreibungen finden sich bei Mutzeck (2008a; 2008b), Methner et al. (2013) sowie Methner und Melzer (2014).

B. Steuergruppe, Leitung des Offenen Ganztags), zur Vorbereitung und Reflexion der einzelnen Fortbildungsmodule sowie des Gesamtprojektes statt. Da der Schulleitung eine zentrale Rolle im inklusiven Schulentwicklungsprozess zukommt (Billingsley & McLeskey, 2014; McLeskey & Waldron, 2015; Urton et al., 2014), fokussieren die Gespräche vor allem die Unterstützung der Leitung bei der Prozesssteuerung und der Implementation der in den Fortbildungsmodulen erarbeiteten Inhalte und Strategien unter Berücksichtigung der konkreten schulischen Situation. Die regelmäßig schulweit erhobenen Daten werden gemeinsam analysiert und als Basis für die Planung genutzt. Pro Quartal finden in der Regel zwei persönliche Gespräche statt, darüber hinaus sind Unterstützungsangebote per Telefon und Email vorgesehen. In diesen Gesprächen werden neben den Gesprächsführungselementen anlassbezogen einzelne Schritte der Kooperativen Beratung oder ausgewählte Methoden (z. B. Kooperatives Coaching; Mutzeck, 2008b) angewendet. Die Angebote werden durch das Moderationsteam verantwortet.

Implementation einzelner Strategien. Neben Veranstaltungen zur Interventionsplanung, die auf Elemente der Kooperativen Förderplanung (Popp, Melzer & Methner, 2017) sowie des Problemlösens im Team (Casale & Huber, 2015; Huber, 2015) zurückgreifen, wird Coaching bei der Umsetzung einzelner Strategien im Alltag angeboten. Letzteres kann in Anlehnung an die Kooperative Unterrichtsberatung (Leidig, 2012; Mutzeck, 2008b) bzw. Coaching im Rahmen der Implementation von Maßnahmen (Cleaver et al, 2018; Kretlow & Bartholomew, 2010) auch mit Unterrichtshospitation und Feedback verbunden werden. Neben persönlichen Gesprächen vor Ort sind auch telefonische Beratungen möglich. In Abhängigkeit von der jeweiligen Strategie sind hier neben dem Moderationsteam weitere Mitglieder des Projektteams aktiv.

Fallberatung und Förderplanung im Team. In Anlehnung an die Idee der idealerweise multiprofessionell zusammengesetzten Problemlöseteams, die ein zentraler Bestandteil mehrstufiger Fördersysteme sind (Huber, 2015; Newton et al., 2014), erfolgt innerhalb der Beratungen mit Klassenleitung und sonderpädagogischer Fachkraft eine systematische Analyse herausfordernden Schüler*innenverhaltens unter Einbezug der vorliegenden Daten zur Lern- und Verhaltensentwicklung, auf deren Basis Interventionen entwickelt und die konkrete Umsetzung einschließlich Evaluation geplant werden. Wenn möglich werden weitere pädagogische Fachkräfte in den Prozess einbezogen. Als Gesprächsstruktur dient die Kooperative Förderplanung (Popp et al., 2017); die Fallberatung im Team wird unterstützt durch das Qualitätszirkeltraining nach Philipp und Koller (Philipp, 2006) unter Berücksichtigung der Gesprächsführungselemente der Kooperativen Beratung sowie der in den Schritten *Lösungs- und Entscheidungsfindung* sowie *Vorbereitung der Umsetzung* verwendeten Methoden. Die Angebote werden durch das Moderationsteam in der Schule vor Ort verantwortet und sollen mittel- und langfristig in die eigenverantwortliche Durchführung in den Schulen überführt werden.

Konzeptentwicklung. Bei Bedarf werden einzelne schulische Arbeitsgruppen bei spezifischen Anliegen durch ggf. ergänzende Inputs sowie kooperative Planungsprozesse unterstützt. Neben den Gesprächsführungselementen werden hier Schritte der Kooperativen Unterrichtsberatung (Leidig, 2012; Mutzeck, 2008b) sowie Methoden aus der Teamarbeit und -entwicklung (Green & Green, 2006; Miller, 2001; Murawski et al., 2012; Philipp, 2006; Philipp, 2014; Schratz, 2004) genutzt, die mit dem Bezugsrahmen der Kooperativen Beratung stimmig sind. Themenfelder sind beispielsweise die Optimierung der Kooperation zwischen Lehrkräften der Allgemeinen Schule und sonderpädagogischen Fachkräften, Optimierung der Kooperations-

strukturen von schulischem Vor- und Nachmittag, Optimierung eines kollegialen Beratungskonzepts, Beratung bei der Auswahl geeigneter diagnostischer Verfahren und Weiterentwicklung des Förderplankonzepts auf der Basis der in der Fortbildung erarbeiteten Inhalte. In erster Linie finden Beratungsgespräche in der Schule statt, die jedoch durch Telefongespräche und Email (z. B. im Rahmen der Umsetzung) ergänzt werden können. In Abhängigkeit von der jeweiligen Strategie sind neben dem Moderationsteam weitere Mitglieder des Projektteams aktiv.

Besondere Herausforderungen im Kontext der prozessbegleitenden Fortbildung

Im Rahmen des Pilotprojekts werden die Beratungs- und Coachingangebote von den Moderator*innen der Fortbildungsmodule angeboten, die gleichzeitig als Mitglieder des universitären Projektteams in Evaluationszusammenhängen eingebunden sind. Neben fakultativen Unterstützungsangeboten werden im Kontext der Implementation spezifischer Strategien Gespräche eingeplant, an denen diejenigen Lehrkräfte teilnehmen, die sich für die Umsetzung der Maßnahme entschieden haben. Im Fortbildungsprozess ergibt sich vor diesem Hintergrund die Herausforderung, für den Beratungsprozess wichtige Aspekte wie Freiwilligkeit auf Seiten der themeneinbringenden Person sowie Unabhängigkeit und Unparteilichkeit durch die Berater*innen (Mutzeck, 2008a; Grewe, 2005) umzusetzen, da verbindliche Termine im Rahmen der Implementation einzelner Strategien in einem Spannungsverhältnis zur Freiwilligkeit stehen und Rollenkonfusionen durch die Vermischung von Fortbildner*innen-, Berater*innen- und Forscher*innenrolle entstehen können. Um eine dialogisch geprägte Beratung realisieren zu können, ist daher zum einen eine hohe Transparenz hinsichtlich des Rollenverständnisses (Schnebel, 2007, S. 28) und der „Klärung der Situation, des Beratungskonzepts, der Rolle als Berater und des Ziels“ (Popp & Methner, 2010, S. 10) erforderlich, zum anderen die kontinuierliche Reflexion durch Berater*innen und Themeneinbringer*innen hinsichtlich möglicher Konfusionen und deren Konsequenzen sowie der aus dem Spannungsverhältnis von Freiwilligkeit und Verbindlichkeit entstehenden Ambivalenzen.

4 Evaluation

Die Entwicklung und Umsetzung der im dritten Oberkapitel beschriebenen Konzeption wurde durch eine umfassende *Programmevaluation*²¹ (Döring & Bortz, 2015, S. 980; Stockmann & Meyer, 2014, S. 80-85) im Rahmen einer Pilotstudie an zwei Standorten in Nordrhein-Westfalen begleitet. Im vierten Oberkapitel erfolgt ausgehend von der Erläuterung der Evaluationsanliegen und des auf der Basis der Rahmenmodelle von Guskey (2014), Lipowsky (2014) und King (2014) entwickelten Evaluationsdesigns die Darstellung zentraler Evaluationsergebnisse. Das nachfolgende Teilkapitel enthält neben den Ergebnissen zur Bewertung der Fortbildungs-

²¹ Bei Programmen handelt es sich um ein aufeinander bezogenes „Maßnahmenbündel zur Erreichung festgelegter Planziele“ (Stockmann & Meyer, 2014, S. 76), das auf einem Konzept basiert (Univation, 2016). Evaluationsgegenstand können das Konzept des Programms sein, die Umsetzungsaktivitäten und/oder die Resultate des Programms (Bartsch, Beywl & Niestro, 2015, S. 88). Zu detaillierten Ausführungen zur Programmevaluation und weiteren Evaluationsgegenständen wird verwiesen auf Stockmann und Meyer (2012, S. 75-80), Döring und Bortz (2015, S. 979-980) und Royse, Thyer und Padgett (2009).

module die Zusammenfassungen des vierten, fünften und sechsten Fachbeitrags, die jeweils unterschiedliche Facetten der Evaluation abbilden. Abschließend werden ergänzende Ergebnisse auf der Basis der Dokumentationen strukturierter Reflexionsphasen dargestellt.

4.1 Evaluationsanliegen

Als „wissenschaftlich fundierte Bewertung des jeweiligen Evaluationsgegenstandes“ (Döring & Bortz, 2015, S. 981) können Evaluationen unterschiedliche Zwecke verfolgen. Die Programmevaluation der prozessbegleitenden Fortbildung für Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System intendiert sowohl die Überprüfung der Implementationsqualität als auch der Wirksamkeit auf Lehrkraft-, Schüler*innen- und schulstruktureller Ebene unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen, um letztlich die Eignung der Maßnahme hinsichtlich der Erweiterung professioneller Handlungskompetenz der Lehrkräfte zur Gestaltung herausfordernder Lehr-Lernsituationen sowie der Beeinflussung des Schulerfolgs der Schüler*innen auf akademischer und sozial-emotionaler Ebene unter besonderer Berücksichtigung der Kinder mit Verhaltensproblemen beurteilen zu können. Dies impliziert auch die Bewertung der Eignung der einzelnen Programmelemente sowohl auf struktureller als auch auf didaktisch-methodischer und inhaltlicher Ebene. Die Evaluation dient damit im Sinne der *Erkenntnisfunktion* der Sammlung von Informationen über die Maßnahme und deren Wirkung als Basis der zusammenfassenden Bewertung des Evaluationsgegenstandes (Döring & Bortz, 2015, S. 987; Stockmann & Meyer, 2014, S. 81-82). Darüber hinaus erfüllt sie die *Optimierungsfunktion*, da mithilfe der Evaluation Informationen zur zielgerichteten Verbesserung der Gesamtmaßnahme (Döring & Bortz, 2015, S. 987) auf struktureller, didaktisch-methodischer und inhaltlicher Ebene gesammelt werden sollen.

In der Bewertung der Maßnahme werden die Wertdimensionen *Güte* (intrinsischer Wert des Programms, z. B. inhaltliche Stringenz oder fachwissenschaftliche Fundierung; engl. *merit*), *Tauglichkeit* (zweckbezogene Verwendbarkeit/Gebrauchswert des Programms hinsichtlich der Zielgruppe; engl. *worth*) und *praktische Bedeutsamkeit* (Wichtigkeit des Programms aktuell und zukünftig; engl. *significance*) unterschieden (Beywl, 1988; Döring & Bortz, 2015, S. 998; Scriven, 2013). Grundlage dieser Bewertung sind die konkreten Ziele der Gesamtmaßnahme, die als Erfolgskriterien betrachtet werden (Döring & Bortz, 2015, S. 984) und Voraussetzung für eine systematische und aussagekräftige Evaluation sind (Beywl & Schepp-Winter, 1999; Rzejak & Lipowsky, 2015; Schmidt, 2015). Beywl und Schepp-Winter (1999; 2000) schlagen die Verwendung eines dreiegliederten Zielsystems zur Systematisierung vor, in dem zwischen *Leitzielen* zur Grundausrichtung eines Programms im Sinne eines langfristigen übergeordneten Ziels oder einer Vision, mittelfristigen *Mittlerzielen* zur Konkretisierung von Leitzielen sowie *Handlungs- oder Detailzielen* zur eindeutigen Beschreibung des intendierten Soll-Zustandes, die im Sinne SMARTer Ziele (Bartsch et al., 2015, S. 94; Döring & Bortz, 2015, S. 985) spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert sind, unterschieden wird. Entsprechend leiten sich aus einem oder mehreren Leitzielen mehrere Mittlerziele und eine noch größere Anzahl an Detailzielen ab, wobei hinsichtlich der Praktikabilität der Evaluation eine sinnvolle Begrenzung der Gesamtzahl avisiert werden sollte (Schmidt, 2015, S. 162). Innerhalb der Gesamtmaßnahme der prozessbezogenen Fortbildung zur Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System wurden ausgehend von der Leitidee einer inklusiven Schule Leitziele auf der Basis des Inklusionsbegriffs entwickelt, die wiederum in Mittler- und Detail-

zielen konkretisiert wurden. Abbildung 9 illustriert diesen Prozess am Beispiel der Zielstellung der schulstrukturellen Veränderung im Kontext der multiprofessionellen Zusammenarbeit, die im vierten Fachbeitrag (Kap. 4.3.2) im Rahmen der formativen Evaluation in den Blick genommen wird.

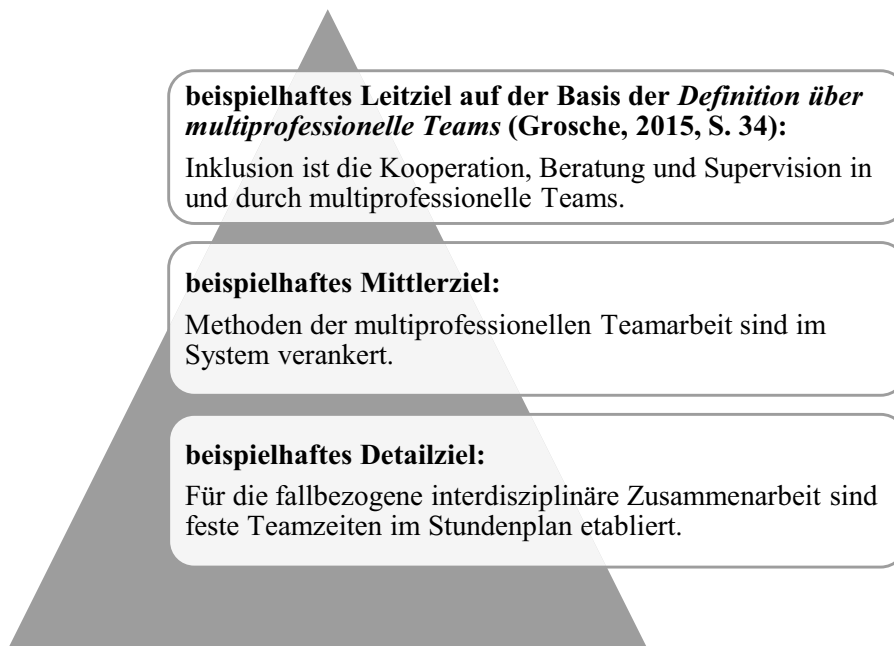


Abbildung 9. Mehrstufige Zielsystematik am Beispiel schulstruktureller Veränderung

4.2 Evaluationsdesign

Die Programmevaluation wird als *interne Fremdevaluation* (Döring & Bortz, 2015, S. 989; Stockmann & Meyer, 2014, S. 88-90) durch das Team der Universität vorgenommen, aus dem heraus gleichzeitig auch die prozessbegleitende Fortbildung verantwortet wird. Diese Form hat den Vorteil, „dass die durchgeführten Programme und die damit verbundenen Ziele, Probleme und situativen Bedingungen gut bekannt sind und dass Evaluationsempfehlungen unmittelbar von den Verantwortlichen umgesetzt werden können“ (Stockmann & Meyer, 2014, S. 171). Um einer möglichen Nähe-Distanz-Problematik und „Betriebsblindheit“ (Stockmann & Meyer, 2014, S. 89) entgegenzuwirken, übernehmen neben den mit der Moderation der Fortbildungs-module betrauten Projektmitarbeiter*innen weitere Mitglieder des Projektteams Aufgaben im Kontext der Evaluation.

Gemäß der von Guskey (2014) formulierten Anforderungen an die Evaluation formalisierter Fortbildungen werden im vorliegenden Evaluationsdesign sowohl Planungsevaluation als auch formative und summative Evaluation in einem Mixed-Method-Design umgesetzt (Döring & Bortz, 2015, S. 184-185), um unterschiedliche Facetten des Evaluationsgegenstandes zu beleuchten (Guskey, 2014; Rzejak & Lipowsky, 2015). Das in der Evaluationsforschung prominente CIPP-Modell²² von Stufflebeam (1971, 1972) umfasst als systemischer Evalua-

²² Es handelt sich bei der verwendeten Abkürzung um ein Akronym, in dem C für *Context*, I für *Input*, P für *Process* und P für *Product* steht (Stufflebeam, 1971, 1972).

tionsansatz neben der vielfach gängigen Prozess- und Produktevaluation als weitere Evaluationskomponenten auch eine Kontext- und Inputevaluation²³ und verfolgt damit den Anspruch einer ganzheitlichen Evaluation zur Ableitung von Evaluationsergebnissen, die sich durch Praxis-tauglichkeit auszeichnen (Döring & Bortz, 2015, S. 1008). Vor diesem Hintergrund findet im Evaluationsdesign der Fortbildung eine Integration des CIPP-Modells in das Modell von Guskey (2014) statt, um der Komplexität des Evaluationsgegenstandes und seiner kontextuellen Einbettung gerecht zu werden.

Die Komponenten des CIPP-Modells (Döring & Bortz, 2015, S. 1008-1009; Stufflebeam, 1971, 1972; Stufflebeam & Shinkfield, 2007) werden mit ihren jeweiligen Zielsetzungen in allen drei Evaluationsformen nach Guskey (2014) berücksichtigt:

- Die *Planungsevaluation* findet im Vorfeld der Implementation des PD statt, um Ziele und Zielgruppe der Fortbildung sowie weitere Stakeholder²⁴ zu definieren, einen Vorschlag zur Erreichung der Ziele auf der Basis des theoretischen und empirischen Hintergrundes zu entwickeln, die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen zu erheben und das entwickelte Programm vor dem Hintergrund der Standards guter Fortbildungen zu prüfen (Guskey, 2014). Sie berücksichtigt entsprechend sowohl die *Kontextevaluation* (C) als auch die *Inputevaluation* (I) nach Stufflebeam und Shinfield (2007). Die Kontextevaluation umfasst auch die Erfassung und Analyse der Merkmale der Teilnehmer*innen, des konkreten schulischen Rahmens sowie des gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontextes als Einflussfaktoren auf den Fortbildungserfolg im Sinne von Angebots-Nutzungs-Modellen (siehe Kap. 2.4.1). Darüber hinaus gehören die Entwicklung des Evaluationsdesigns und die Erhebung der Ausgangssituation auf den relevanten Ebenen (z. B. Lehrkräfte, Schüler*innen) einschließlich der Analyse der verfügbaren Ressourcen zu dieser Phase (Guskey, 2014).
- Die *formative Evaluation* findet während der Programmdurchführung statt. Im Mittelpunkt steht die Beantwortung der Frage, welche Bedingungen zur erfolgreichen Implementation der Maßnahme erforderlich sind, welche Erfolge bereits zu verzeichnen sind, welche Schwierigkeiten aufgetreten sind und welche Veränderungen hinsichtlich der Konzeption und der Umsetzung vorgenommen werden sollen (Guskey, 2014). Die formative Evaluation intendiert damit nicht nur Zielsetzungen in den Dimensionen der Kontext- und Inputevaluation, sondern auch in der *Prozessevaluation* (P) und der *Produktevaluation* (P). Die Prozessevaluation erfordert dabei ein generelles Monitoring der Umsetzung mit der Möglichkeit der fortlaufenden Optimierung einschließlich sorgfältiger Dokumentation (Döring & Bortz, 2015, S. 1009; Stufflebeam & Shinfield, 2007).
- Die *summative Evaluation* findet am Schluss bzw. nach Beendigung der Maßnahme statt. Mit dem Schwerpunkt der Produktevaluation obliegt ihr die Aufgabe, Umfang und

²³ Bezogen auf Monitoring und Evaluation in Bildungs- und Erziehungskontexten betonen auch Scheerens, Glas und Thomas (2003) die Relevanz eines systemischen Ansatzes, der alle vier von Stufflebeam (1971, 1972) genannten Komponenten in den Blick nimmt.

²⁴ In der Evaluationsforschung gehören nicht nur die aktiv am Evaluationsgegenstand Beteiligten zu den Stakeholdern, sondern auch passiv Betroffene (Univation, 2015). Zu den Stakeholdern der vorliegenden Maßnahme sind neben Lehrkräften auch die weiteren pädagogischen Fachkräfte, das Leitungspersonal, die Schüler*innen sowie – als passiv Betroffene – Verwaltungspersonal, Eltern und Schulträger zu zählen, wobei sich die Evaluation auf die erstgenannten Gruppen konzentriert.

Art der Wirkungen der Maßnahme zu erfassen, zu analysieren und zu den zuvor definierten Zielen sowie den Ergebnissen aus der formativen und summativen Kontext-, Input- und Prozessevaluation in Beziehung zu setzen (Guskey, 2014; Stufflebeam, 1971; Stufflebeam & Shinfield, 2007). Auf dieser Basis können Entscheidungen hinsichtlich der Bewertung der Maßnahme und ihres weiteren Bestehens getroffen werden (Döring & Bortz, 2015, S. 1009; Stufflebeam & Shinfield, 2007). Bezogen auf die prozessbegleitende Fortbildung können die Produkte oder Resultate des Programms unterschieden werden in *Outputs* als „Resultate in Form (zählbarer) Leistungen/Produkte, Teilnahme-/Benutzungsmengen sowie Zufriedenheit der Benutzenden/Zielgruppen“ (Bartsch et al., 2015, S. 95), *Outcomes* als intendierte Wirkungen (Döring & Bortz, 2015, S. 984) wie Wissenszuwachs, Veränderungen des pädagogischen Handelns oder sozial-emotionaler Schulerfolg und *Impacts* als weitere Resultate, die über die intendierten Wirkungen bei den Zielgruppen hinausgehen, z. B. in Form der Veränderung der regionalen Schulnetzwerke (Bartsch et al., 2015, S. 95).

Sowohl in der Planungsevaluation als auch in der formativen und summativen Evaluation werden Daten auf verschiedenen Ebenen gesammelt und analysiert (Guskey, 2014). Dazu greifen die vorliegenden Rahmenmodelle der Evaluation von Fortbildung auf das 4-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1979) zurück und entwickeln dieses weiter (u. a. Desimone, 2009; Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002; Huber & Radisch, 2008; King, 2014; Lipowsky, 2014). Übereinstimmend, wenn auch in unterschiedlicher Vernetzung, Gewichtung und Differenziertheit, werden als mögliche Outcomes auf der Ebene der Lehrkräfte sowohl *Veränderungen auf der kognitiven und affektiv-motivationalen Ebene* als auch *Veränderungen des konkreten pädagogischen Handelns* im Sinne der professionellen Handlungskompetenz als Kontinuum (Blömeke et al., 2015; siehe Kap. 2.2.1) fokussiert, zudem auf der Ebene der Schüler*innen *Beeinflussungen des Schulerfolgs*. Als weitere Wirkungsebene wird u. a. in den Modellen von Guskey (2002, 2014), Bubb und Earley (2010), Huber und Radisch (2008) sowie King (2014) die Ebene der *schulstrukturellen Unterstützung und Veränderung* explizit benannt. Damit werden die schulischen Kontextbedingungen nicht nur im Sinne von Desimone (2009) und Lipowsky (2014) als den Fortbildungserfolg beeinflussender Faktor, sondern als explizites Ziel von Veränderungsprozessen begriffen (Guskey, 2002, 2014; Huber & Radisch, 2008, S. 348; King, 2014). Darüber hinaus sind die *Reaktionen der Teilnehmer*innen* hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Angebot sowie der Einschätzung der Nützlichkeit als Outputs für die Evaluation von Bedeutung, auch wenn deren konkreter Einfluss auf die genannten Outcomes in der Forschung zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von PD strittig ist (Desimone, 2009; Lipowsky, 2014; siehe auch Kap. 2.4.1).

Um der in Kapitel 2.4.1 der Mantelschrift beschriebenen Komplexität von PD gerecht zu werden, gleichzeitig aber auch eine systematische, Komplexität sinnvoll reduzierende Evaluation zu realisieren, fokussiert das vorliegende Evaluationsdesign auf der Basis der Rahmenmodelle von Guskey (2014), King (2014) und Lipowsky (2014) in der Evaluation der Fortbildung entsprechend die genannten fünf Ebenen, zwischen denen komplexe Wechselwirkungen bestehen (King, 2014; Opfer & Pedder, 2011). Das Modell wird in Abbildung 10 dargestellt.

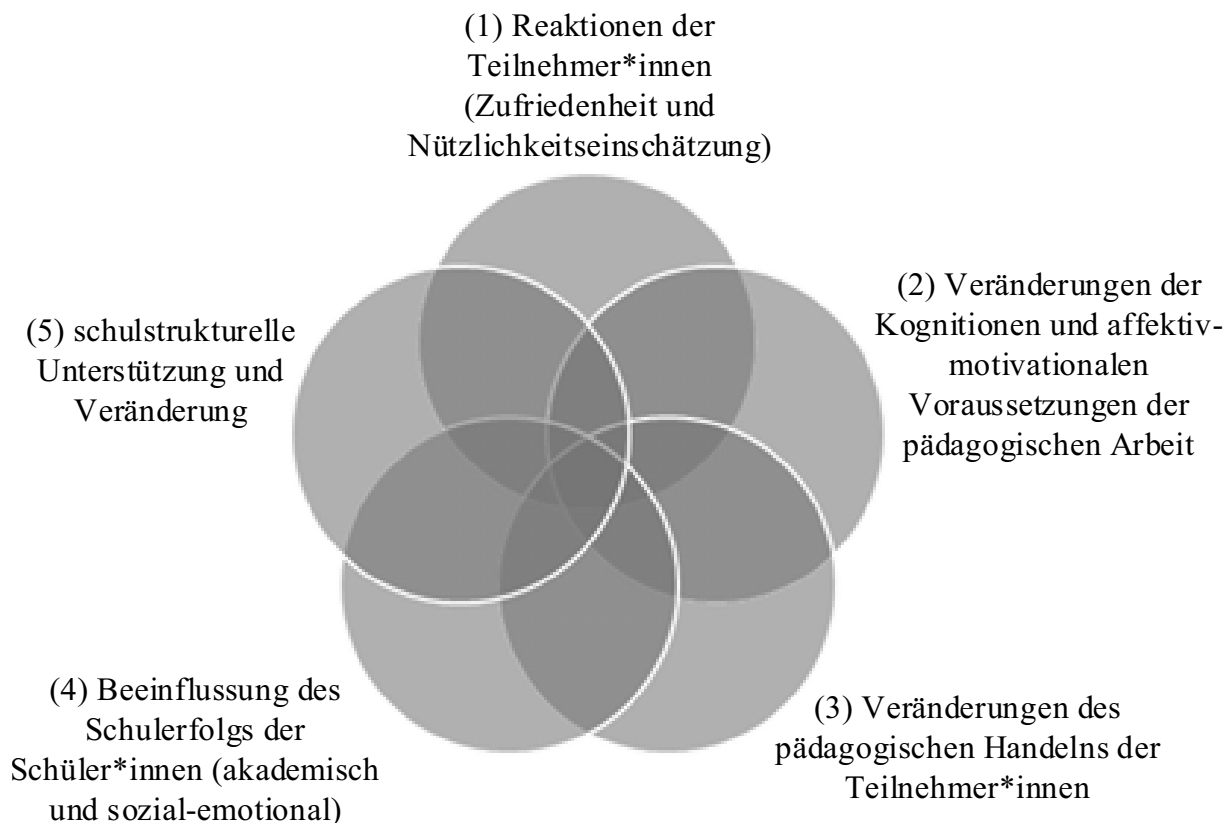


Abbildung 10. Ebenen der Evaluation im vorliegenden Evaluationsdesign auf der Basis von Guskey (2014), King (2014) und Lipowsky (2014)

Die Dissertation umfasst Facetten der Planungs-, formativen und summativen Evaluation auf allen Evaluationsebenen. Tabelle 3 enthält einen Gesamtüberblick über das Evaluationsdesign einschließlich leitender Fragestellungen in jeder der drei Evaluationsformen nach Guskey (2014), die Bezüge zu den Komponenten des CIPP-Modells nach Stufflebeam und Shinkfield (2007) und die angewendeten Methoden. Zudem werden die jeweils fokussierten Evaluationsebenen und die Berücksichtigung im Rahmen der Dissertation aufgeführt. Anzumerken ist, dass die angewendeten Methoden zum Teil zur Beantwortung mehrerer Fragestellungen genutzt werden; beispielsweise dienen die Fragebögen zur Bewertung der einzelnen Fortbildungsmodule zum einen der Erfassung der Reaktionen im Sinne der Produktevaluation, zum anderen werden formativ die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen im Sinne der Kontextevaluation erhoben. Im Sinne der fortlaufenden Optimierung der Gesamtmaßnahme fließen zudem sowohl die in der Planungsevaluation als auch die in der formativen Evaluation erhobenen Daten zum einen in die begleitende Weiterentwicklung des Programms ein, zum anderen sind sie im Kontext der Einbindung datengestützter Rückmeldeprozesse expliziter Gegenstand in den Fortbildungsmodulen sowie im Beratungs- und Coachingangebot (siehe Kapitel 3).

Tabelle 3

Überblick über das Evaluationsdesign der Gesamtmaßnahme unter Berücksichtigung des CIPP-Modells (Stufflebeam & Shinkfield, 2007)

Form, leitende Fragestellungen und berücksichtigte Komponenten des CIPP-Modells	angewendete Methoden	Evaluations-ebene	Berücksichtigung im Rahmen der Dissertation
<p>Planungsevaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Kontext und Input:</i> Welche Bedürfnisse und Ausgangslagen haben die Zielgruppe und die weiteren Stakeholder der Maßnahme? <i>Kontext und Input:</i> Wie können Lehrkräfte hinsichtlich der Gestaltung herausfordernder Situationen im inklusiven Kontext qualifiziert werden? <i>Input:</i> Welche inhaltlichen, strukturellen und didaktisch-methodischen Merkmale beinhaltet eine wirksame Fortbildung in diesem Bereich und welche Faktoren sind bei der Konzeption und Implementation zu beachten? 	<ul style="list-style-type: none"> Auswertung des Forschungsstandes Analyse vergleichbarer Projekte schriftliche Befragung des pädagogischen Personals mittels Ratingskalen und offenen Fragen Lernstanderhebungen und Ratingverfahren zur Erfassung der Situation der Schüler*innen auf akademischer und sozial-emotionaler Ebene Dokumentation IST-Stand-Erhebung im Rahmen einer Kick-Off-Veranstaltung 	<p>1, 2, 3, 4, 5</p> <p>1, 2, 3, 4, 5</p> <p>1, 2</p> <p>4</p> <p>1, 2, 3, 4, 5</p>	<p>Kapitel 2: theoretischer Hintergrund und Forschungsstand</p> <p>Kapitel 3: Konzeption</p> <p>die Ergebnisse der Erhebungen auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte und der Schüler*innen sind in der Konzeption berücksichtigt</p>
<p>formative Evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Kontext:</i> Welche Bedürfnisse haben die Zielgruppe und die weiteren Stakeholder der Maßnahme? <i>Prozess:</i> Welche Bedingungen sind zur erfolgreichen Implementation der Maßnahme erforderlich? <i>Input und Prozess:</i> Welche Veränderungen sind hinsichtlich der Konzeption und der Umsetzung erforderlich? <i>Produkt:</i> Welche Wirkungen hat die Maßnahme auf den fünf Evaluationsebenen? 	<ul style="list-style-type: none"> Fragebogen zur Bewertung des Moduls mit Rating und offenen Fragen leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit dem pädagogischen Personal leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Schüler*innen Lernstanderhebungen und Ratingverfahren zur Erfassung der Situation der Schüler*innen auf akademischer und sozial-emotionaler Ebene 	<p>1</p> <p>1, 2, 3, 4, 5</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p>Kapitel 4.3.1: Bewertung der Fortbildungsmodule</p> <p>Kapitel 4.3.2: Fachbeitrag 4</p>
<p>summative Evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Kontext:</i> Wie gut ist die Konzeption der Maßnahme auf die Bedürfnisse der Zielgruppe und der weiteren Stakeholder abgestimmt? <i>Input:</i> Wie gut ist die Maßnahme zur Professionalisierung des pädagogischen Personals sowie zur Beeinflussung des Schulerfolgs der Schüler*innen geeignet? <i>Prozess:</i> Wie gut wurde die Maßnahme implementiert? <i>Produkt:</i> Welche Wirkungen hat die Maßnahme auf den fünf Evaluationsebenen? 	<ul style="list-style-type: none"> Teilstudie Lesen: Test zum Leseverständnis, halbstrukturierte Gruppendiskussion mit Lehrkräften Teilstudie Good Behavior Game: Ratingverfahren zum lernbezogenen und störenden Verhalten, zur Implementationsqualität und zur sozialen Validität Dokumentation strukturierter Reflexionsphasen Lernstanderhebungen und Ratingverfahren zur Erfassung der Situation der Schüler*innen auf akademischer und sozial-emotionaler Ebene leitfadengestützte Expert*inneninterviews und schriftliche Befragung des pädagogischen Personals mittels Ratingskalen Teilstudie Classroom Management: Test und Befragung mittels Ratingskalen (pädagogisches Personal), Befragung mittels Ratingskalen (Schüler*innen) sowie leitfadengestützte Interviews mit Schüler*innen 	<p>1, 4</p> <p>1, 3, 4</p> <p>1, 3, 5</p> <p>4</p> <p>1, 2, 3, 4, 5</p> <p>2, 3</p>	<p>Kapitel 4.3.3: Fachbeitrag 5</p> <p>Kapitel 4.3.4: Fachbeitrag 6</p> <p>Kapitel 4.3.5: weitere Ergebnisse</p>

4.3 Evaluationsergebnisse der formativen und summativen Evaluation

Auf der Basis der Planungsevaluation, die sich im theoretischen und empirischen Hintergrund in Kapitel 2 sowie der Konzeption in Kapitel 3 der Mantelschrift niederschlägt, folgen nun zentrale Ergebnisse aus der formativen und summativen Evaluation.²⁵

4.3.1 Bewertung der Fortbildungsmodule

In der formativen Evaluation wurden folgende Fragestellungen hinsichtlich der Bewertung der Fortbildungsmodule auf Evaluationsebene (1) fokussiert:

- (1) Wie zufrieden sind die Teilnehmer*innen mit den einzelnen Fortbildungsmodulen?
- (2) Wie schätzen die Teilnehmer*innen Nützlichkeit und Relevanz der Inhalte ein?
- (3) Welche Aspekte werden von den Teilnehmer*innen positiv beurteilt?
- (4) Welche Anregungen gibt es von Seiten der Teilnehmer*innen hinsichtlich der Verbesserung der Maßnahme?

Methode

Zur Erfassung der Reaktionen der Teilnehmer*innen wurde eine papierbasierte Befragung mit geschlossenen und offenen Antwortformaten durchgeführt. Als Skalen für die geschlossenen Antwortformate wurden visuelle Analogskalen (VAS; Flynn, van Schaik & van Wersch, 2004; Funke, 2010) verwendet.²⁶ Im Gegensatz zu diskreten Ratingskalen handelt es sich bei VAS „um ein kontinuierliches Messinstrument, bei dem Befragte das Ausmaß einer Antwort (z. B. Zustimmung mit einer Aussage) auf einem graphisch repräsentierten Kontinuum – einer Linie – verorten“ (Funke, 2010, S. 17). VAS sind sehr veränderungssensitiv, ermöglichen eine differenzierte Bewertung und gelten als valide und reliabel (Fähndrich & Linden, 1982; Funke, 2010; Schomacher, 2008). Die mittels VAS erhobenen Daten können intervallskaliert behandelt werden, da die Äquidistanz der Daten in Untersuchungen mehrfach nachgewiesen werden konnte (Funke, 2010). Die Bewertung auf einer VAS wird durch ein Kreuz an einer beliebigen Stelle der Linie vorgenommen, die durch Ankerstimuli an den Enden begrenzt ist. Erst im Nachhinein werden Wertgruppen zur Klassifizierung der Werte gebildet.

Am Ende jedes Fortbildungsmoduls nahmen die Teilnehmer*innen individuell und anonym eine Einschätzung mittels separater VAS pro Item für sieben Bereiche vor: (1) Relevanz der Inhalte für die pädagogische Praxis, (2) persönliche Relevanz der Inhalte, (3) Wirksamkeit der Inhalte für die Umsetzung von Inklusion, (4) didaktisch-methodische Umsetzung, (5) erlebte Arbeitsatmosphäre, (6) persönlicher Nutzen und (7) Gesamtbeurteilung. Um die Auswertung zu erleichtern, wurde eine Linie mit einer Länge von 10 cm gewählt, die in Millimeterschritten

²⁵ Die Ergebnisse der formativen und summativen Evaluation stammen gesammelt aus einer Projektschule, um ein differenziertes Bild eines Systems mit seinen Besonderheiten zu zeichnen. Dadurch werden die inhaltliche Stringenz in der Darstellung und die differenzierte Auseinandersetzung mit dem schulspezifischen Kontext ermöglicht.

²⁶ VAS werden häufig im medizinischen Bereich eingesetzt, z. B. in der Einschätzung von Schmerz, Depression oder Stress (Fähndrich & Linden, 1982; Flynn et al., 2010; Schomacher, 2008). Validität und Reliabilität von VAS wurde in diesen Bereichen mehrfach nachgewiesen.

abgelesen wurde. Im Anschluss erfolgte eine deskriptivstatistische Auswertung (Mittelwerte, Standardabweichungen). Abbildung 11 verdeutlicht den Aufbau der VAS und die mögliche Bewertung durch Befragte.

Gesamtbeurteilung der Veranstaltung



Abbildung 11. Beispiel der visuellen Analogskala

Darüber hinaus konnten auf dem Feedbackbogen offene Rückmeldungen zu den beiden Fragen „Was hat Ihnen an der Veranstaltung besonders gut gefallen?“ und „Welche konkreten Anregungen haben Sie für die weitere gemeinsame Arbeit?“ notiert werden, die anschließend geclustert und zusammenfassend dargestellt wurden.

Ergebnisse

Auf Wunsch der Schule wurde der Themenschwerpunkt (4) *Bildungs- und Erziehungsangebote in herausfordernden Lehr-Lernsituationen* um ein zusätzliches Modul zum Thema *Aggressives Verhalten im Unterricht* ergänzt, sodass insgesamt elf Module angeboten und bewertet wurden. Da sich die Ganztagesveranstaltungen (Module 1a, 2b, 4b und 4d) an alle pädagogischen Fachkräfte der Schule richteten, nahmen an diesen Modulen jeweils zwischen 26 und 34 Teilnehmer*innen teil. An den Halbtagesveranstaltungen (Module 1b, 2a, 3a, 3b, 4a, 4c und 4e) partizipierten Lehrkräfte der Allgemeinen Schule, Lehrkräfte für Sonderpädagogik, sozialpädagogische Fachkräfte der Schuleingangsphase sowie die Leitung des Offenen Ganztags und die Schulleitung. Hier schwankten die Teilnehmer*innenzahlen zwischen 16 und 24.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der geschlossenen Antwortformate in Tabelle 4 präsentiert. Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen erfolgt die Darstellung der Ergebnisse aufgeteilt in die Bereiche Zufriedenheit (didaktisch-methodische Qualität der Umsetzung, erlebte Arbeitsatmosphäre, Gesamtbeurteilung) und Nützlichkeit/Relevanz (Relevanz der Inhalte für die pädagogische Praxis, persönliche Relevanz, Wirksamkeit für die Umsetzung von Inklusion, persönlicher Nutzen). Die Reihenfolge der Fortbildungsmodule entspricht der tatsächlichen Durchführung.²⁷

²⁷ Eine vollständige Übersicht der Fortbildungsmodule, aus der die schulspezifische Anpassung und Reihung hervorgeht, ist im Anhang der Mantelschrift enthalten.

Tabelle 4

Bewertung der Zufriedenheit mit den Fortbildungsmodulen sowie der Nützlichkeit/Relevanz

Modul	n	Zufriedenheit			Nützlichkeit/Relevanz				
		did.-meth. Qualität M (SD)	Arbeitsatmosphäre M (SD)	Gesamtbeurteilung M (SD)	Relevanz päd. Praxis M (SD)	persönliche Relevanz M (SD)	Wirksamkeit Inklusion M (SD)	persönlicher Nutzen M (SD)	
1a: Teamentwicklung ^a	34	1.93 (1.27)	1.03 (1.08)	1.39 (0.96)	1.82 (1.43)	2.48 (1.78)	2.19 (1.64)	2.69 (1.46)	
2a: CM Basis ^b	23	1.53 (0.89)	0.97 (1.06)	1.34 (0.96)	1.17 (1.59)	1.70 (1.74)	1.48 (1.45)	2.28 (1.56)	
3a: Lernvoraussetzungen ^b	21	2.00 (1.56)	0.56 (0.82)	1.51 (1.32)	1.62 (1.93)	2.24 (2.21)	1.91 (1.55)	2.20 (1.83)	
2b: CM Vertiefung ^a	29	2.24 (1.59)	0.93 (0.79)	1.74 (1.11)	1.98 (1.45)	2.49 (1.84)	2.04 (1.01)	2.53 (1.73)	
3b: Lernfortschritte ^b	22	2.29 (1.44)	1.12 (1.04)	2.03 (1.45)	1.64 (1.11)	2.04 (1.19)	1.89 (1.49)	2.03 (1.45)	
4a: Planung Basis ^b	16	3.37 (2.07)	1.64 (1.58)	3.26 (2.09)	1.96 (1.48)	3.30 (2.34)	2.13 (1.53)	3.99 (6.79)	
4b: Lesen & Arbeitsverhalten I ^a	27	0.98 (1.09)	0.46 (0.64)	0.81 (0.72)	1.26 (1.49)	1.16 (1.30)	1.47 (1.88)	1.10 (2.16)	
1b: Teamarbeit im Unterricht ^b	19	2.33 (1.80)	1.03 (0.99)	1.71 (1.48)	1.28 (1.05)	2.16 (1.74)	1.46 (1.69)	2.49 (1.89)	
4c: Lesen & Arbeitsverhalten II ^b	19	1.88 (1.43)	0.97 (1.01)	1.34 (1.21)	1.01 (0.90)	1.33 (1.37)	1.01 (0.98)	1.86 (2.00)	
4d: Emotionalität & Sozialverhalten ^a	26	1.65 (1.31)	0.80 (0.89)	1.23 (0.89)	1.47 (1.28)	1.82 (1.56)	1.53 (1.47)	1.64 (1.38)	
4e: aggressives Verhalten ^b	20	1.45 (1.15)	0.77 (0.87)	1.04 (1.15)	1.13 (0.78)	1.36 (1.26)	0.98 (1.04)	1.81 (1.38)	

Anmerkungen. Bewertung: didaktisch-methodische Qualität (*did.-meth. Qualität*) von 0 (*sehr gut*) bis 10 (*unzureichend*); Arbeitsatmosphäre von 0 (*sehr angenehm*) bis 10 (*äußerst unangenehm*); Gesamtbeurteilung von 0 (*sehr gut*) bis 10 (*sehr schlecht*); Relevanz pädagogische Praxis (*Relevanz päd. Praxis*) von 0 (*sehr hoch*) bis 10 (*sehr gering*); persönliche Relevanz von 0 (*sehr wichtig*) bis 10 (*unwichtig*); Wirksamkeit Inklusion von 0 (*sehr wirksam*) bis 10 (*unwirksam*); persönlicher Nutzen von 0 (*sehr stark*) bis 10 (*gar nicht*).

^a Ganztagesveranstaltung mit Offenem Ganzttag. ^b Halbtagesveranstaltung mit allen Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften der Schuleingangsphase, Leitung des Offenen Ganztags und Schulleitung.

Die Rückmeldungen zu den offenen Fragen werden zusammenfassend in Tabelle 5 präsentiert. Es erfolgt eine Aufteilung in zwei Phasen, da im Zuge der formativen Evaluation nach Modul 4a auf der Basis der vorliegenden Daten einschließlich der Ergebnisse aus leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit dem pädagogischen Personal (siehe Zusammenfassung Fachbeitrag 4 in Kap. 4.3.2) eine Modifikation und Weiterentwicklung der Maßnahme im Prozess (Döring & Bortz, 2015, S. 1009; Guskey, 2014) erfolgte.

Tabelle 5

Zusammenfassung positiver Rückmeldungen und Anregungen

	Positives	Anregungen
Phase 1	<ul style="list-style-type: none"> • Methodenvielfalt, Strukturierung und Vorbereitung • Atmosphäre, Begleitung zwischen den Terminen/Ansprechbarkeit • intensiver Austausch mit Kolleg*innen/ in Kleingruppen • Auswertung der konkreten Klassen/ konkrete Fälle • Film zum Einstieg Videoanalyse • KlasseKinderSpiel • Einbezug des Offenen Ganztags • Verknüpfung Diagnostik und Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> • etwas weniger Theorie; Inputs teilweise zu lang und zu wissenschaftlich • Begleitung in die Praxis verstärken, Ziele weiter verfolgen • mehr Pausen in der Veranstaltung • insgesamt mehr Zeit für die Umsetzung, „sacken lassen“ • weniger Input am Nachmittag • weiteres Handwerkszeug (z. B. Listen mit möglichen Strategien...) • Rückmeldung Daten schneller • mehr Austausch in Kleingruppen
Phase 2	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisnähe/-relevanz • konkret nutzbare und hilfreiche Materialien, Spiele zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen • Videobeispiele • Atmosphäre • Begleitung zwischen den Terminen/Ansprechbarkeit, Unterstützung bei der Umsetzung • gemeinsame Fallberatung/ Förderplanung mit Berücksichtigung diagnostischer Ergebnisse • Zusammenarbeit im Team, gemeinsame Zeit zum konkreten Planen, viel Zeit für den Austausch • direkte Umsetzung des Erarbeiteten in der Unterrichtsplanung • Arbeit an konkreten, eigenen Fällen auf der Basis von Daten 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitungstext kürzer und praxisnäher, sprachlich anpassen, Schriftgröße/ Layout verbessern • mehr Austausch zwischen den Stufen/ Gruppen • noch mehr Praxis • Vertiefung der Lesestrategien

Diskussion

Sowohl die deskriptivstatistischen Ergebnisse als auch die Ergebnisse aus den offenen Antwortformaten spiegeln insgesamt eine hohe bis sehr hohe Zufriedenheit mit der prozessbegleitenden Fortbildung. Dies bezieht sich sowohl auf die einzelnen Module als auch auf die weiteren Angebote, wie aus den Freitextantworten ersichtlich wird. Selbst das Modul mit dem schlechtesten Mittelwert liegt mit einem Mittelwert von 3.26 ($SD = 2.09$) auf einer Skala von 0 (*sehr gut*) bis 10 (*sehr schlecht*) in der Gesamtbeurteilung im überdurchschnittlichen Bereich. Alle Module nach der im Anschluss an Modul 4a erfolgten Optimierung im Prozess wurden durch-

schnittlich mit mindestens 1.71 ($SD = 1.48$) bewertet, was – in Gesamtbetrachtung mit den offenen Rückmeldungen – darauf hinweist, dass die vorgenommenen Veränderungen erfolgreich waren. Grundsätzlich wurden Module mit langen Austausch- und Planungsphasen im Team (z. B. mit integrierten Fallberatungen und Planungszeiten für Erziehungs- und Bildungsangebote) sowohl in den geschlossenen als auch in den offenen Antwortformaten positiver eingeschätzt. Dies bestätigt die Bedeutung von Kooperation als Merkmal von PD (Darling-Hammond et al., 2017; Nishimura, 2014) insbesondere im Kontext der Auseinandersetzung mit Verhaltensproblemen (Leidig et al., 2016). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der reflektierte Rückgriff auf evidenzbasierte Maßnahmen und diagnostische Ergebnisse im Sinne datengestützten Handelns (Hillenbrand, 2015; Leidig et al., 2016) positiv bewertet und als nützlich für die eigene pädagogische Praxis wahrgenommen wird.

Die Einschätzung von Nützlichkeit und Relevanz lag in der zweiten Phase in fast allen Modulen höher als in der ersten Phase. Im Gesamtzusammenhang mit den positiven Rückmeldungen aus der offenen Frage des Feedbackbogens deuten dies darauf hin, dass durch die vorgenommenen Veränderungen ein noch stärkerer Bezug zur eigenen Praxis im Sinne der Kohärenz (Desimone & Garet, 2015; Leko & Roberts, 2014) hergestellt werden konnte, verbunden mit einem persönlichen Nutzen für die einzelnen Kolleg*innen durch die Bereitstellung konkreter Materialien. Die als nützlich empfundene und als relevant erachtete intensive Arbeit zum inhaltlichen Schwerpunkt der Verknüpfung sozial-emotionalen und akademischen Lernens (Reicher, 2010a, 2010b; Schwab & Elias, 2015; Urban & Leidig, 2017) impliziert mit erhöhter Wahrscheinlichkeit, Agyei und Vogt (2014) und Blume et al. (2010) folgend, eine Umsetzung im pädagogischen Alltag. Als herausfordernd ist der Spagat zwischen Wissensvermittlung (Huber & Radisch, 2008) mit angemessener fachlicher Tiefe einschließlich des Einbezugs von Forschungsergebnissen (Rzejak & Lipowsky, 2018) und aktivem Lernen (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Timperley, 2011) einzuschätzen; in Modulen mit längeren Instruktionsphasen wurden die didaktisch-methodische Qualität sowie Relevanz und Nützlichkeit sowohl in den geschlossenen als auch in den offenen Antwortformaten insgesamt schlechter bewertet. Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation der Ergebnisse jedoch, dass die Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen (Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2017) erst im Laufe der prozessbegleitenden Fortbildung ihre Wirkung entfalten kann (Desimone, 2009; Dunst et al., 2015; Timperley, 2007) und mit großer Wahrscheinlichkeit insbesondere in der Bewertung der ersten Module noch nicht hinlänglich zum Tragen kommen. Die offenen Rückmeldungen verdeutlichen zudem die Relevanz des Beratungs- und Coachingangebots bei der Umsetzung der erarbeiteten Strategien im Alltag (Leko & Roberts, 2014; Leidig et al., 2016).

Auch wenn die Ergebnisse der regelmäßigen Befragungen wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung und Optimierung der Gesamtmaßnahme im Prozess geben und auf eine angemessene Implementationsqualität hindeuten (Guskey, 2014), sind die Limitationen hinsichtlich der Aussagekraft zu bedenken. Zum einen handelt es sich ausschließlich um deskriptivstatistisch ausgewertete Ergebnisse, die im Sinne des Outputs (Bartsch et al., 2015, S. 95) einen Bericht über einen Teil der Resultate der Maßnahme bieten, zum anderen ist die Erhebung der Reaktionen der Teilnehmer*innen zwar ein relevanter Baustein einer umfassenden Evaluation (Guskey, 2014; Rzejak & Lipowsky, 2015), jedoch sind positive Reaktionen nicht mit einer Umsetzung der Fortbildungsinhalte gleichzusetzen (Alliger et al., 2012; Lipowsky, 2014; siehe auch Kap. 2.4.1). Neben der ggf. mit der internen Fremdevaluation verbundenen Problematik

der fehlenden Unabhängigkeit der Evaluierenden (Stockmann & Meyer, 2014, S. 89) gilt es auch die Frage der sozialen Erwünschtheit zu berücksichtigen, die sich bei Selbstauskünften kritisch stellt (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012). Um zu aussagekräftigen Ergebnissen hinsichtlich der Bewertung einer Maßnahme zu kommen, ist der Einbezug weiterer Evaluationsergebnisse und die kritische Gewichtung der einzelnen Beiträge erforderlich (Bartsch et al., 2015; Stockmann & Meyer, 2014; Guskey, 2014; Rzejak & Lipowsky, 2015). Einen weiteren wichtigen Beitrag leistet dazu im Rahmen der formativen Evaluation die Analyse leitfadengestützter Interviews mit Teilnehmer*innen, die im vierten Fachbeitrag fokussiert werden.

4.3.2 Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren der prozessbegleitenden Fortbildung: Zusammenfassung Beitrag 4

Leidig, T., Hennemann, T., van Zadelhoff, F., Grünke, M., Rauh, B. & Rauh, N. (2019). Wie kann es gelingen – Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren einer prozessbegleitenden Fortbildung auf dem Weg zur inklusiven Schule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (4), 178-193.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Wie in Kapitel 2.4 der vorliegenden Mantelschrift ausgeführt, liegen im deutschen Sprachraum kaum wissenschaftlich evaluierte Fortbildungskonzepte im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung vor, sodass der formativen Evaluation einer neuen Konzeption eine besondere Bedeutung zukommt (Guskey, 2014). Der vorliegende Beitrag intendiert vor diesem Hintergrund die Identifikation von (Zwischen-)Erfolgen, Erfolgsfaktoren und Schwierigkeiten, die Analyse der für einen Erfolg erforderlichen Bedingungen sowie die Ableitung von Optimierungsmöglichkeiten im laufenden Implementationsprozess (Guskey, 2014). Darüber hinaus erfolgt die Formulierung von Konsequenzen für die Gestaltung prozessbegleitender Fortbildung. Als Referenzrahmen für die Analyse dient der im Rahmen der Planungsevaluation explizierte Forschungsstand zur Professionalisierung von Lehrkräften. Ausgehend von dem auf der Basis von Guskey (2014), King (2014) und Lipowsky (2014) in Kapitel 4.2 der Mantelschrift explizierten Rahmenmodells für die Evaluation werden Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren des Angebots auf fünf Evaluationsebenen analysiert.

Fragestellungen

- (1) Wie schätzen die schulischen Fachkräfte den Nutzen der Fortbildung auf dem Weg zur inklusiven Schule ein?
- (2) Welche Faktoren der prozessbegleitenden Fortbildung auf dem Weg zur inklusiven Schule erleben die schulischen Fachkräfte als förderlich oder hinderlich?

Methodik

Die Stichprobe umfasst neun weibliche pädagogische Fachkräfte der teilnehmenden Grundschule mit unterschiedlicher Profession und Funktion, davon sieben Lehrkräfte mit unter-

schiedlicher Fakultas. Auf der Basis der fünf beschriebenen Evaluationsebenen wurde in systematischer Weise ausgehend von der Bildung von Kategorien, Hypothesen, Variablen und Indikatoren ein Leitfaden für Expertinneninterviews entwickelt (Gläser & Laudel, 2010), um Informationen über die inhaltliche Umsetzung der Fortbildungsinhalte sowie deren Einschätzung und Auswirkungen zu erfassen. Die transkribierten Interviews wurden im Anschluss mit Hilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) auf der Basis eines Kategoriensystems im Programm QCAmap (Qualitative Content Analysis Map; Mayring & Fenzl, 2014) kodiert, strukturiert und ausgewertet.

Ergebnisse

Aus Sicht der Expertinnen wirkt sich die prozessbegleitende Fortbildung bereits nach der Hälfte der Laufzeit auf allen Evaluationsebenen positiv aus. Alle Interviewten äußern eine hohe Zufriedenheit mit der Maßnahme insgesamt und schätzen die Nützlichkeit bzw. Relevanz der Inhalte hoch ein. Insbesondere die auf schulstruktureller Ebene wahrgenommenen Erfolge werden gleichzeitig als förderliche Faktoren für die Implementation der erarbeiteten Inhalte im schulischen Alltag sowie für Veränderungen affektiv-motivationaler Aspekte benannt. Hinderliche Faktoren sind der hohe Zeitaufwand sowie zu hohe Theorieanteile. Als Wünsche werden mehr Zeit für kollegialen Austausch, direkte Anwendung im Alltag, weitere Unterstützung bei der Umsetzung im Praxisalltag und eine noch stärkere Konkretisierung der Maßnahmen und vertiefte Reflexion der Umsetzung geäußert. Zudem sollten die spezifischen Bedarfe des Offenen Ganztags stärker berücksichtigt werden.

Diskussion

In der Wahrnehmung der Befragten fördert die prozessbegleitende Fortbildung insbesondere die (Weiter-)Entwicklung eines unterstützenden Schulklimas, pädagogischer Geschlossenheit, des Handlungsrepertoires zum Umgang mit herausforderndem Verhalten sowie der Strukturen der Teamarbeit als zentrale Gelingensbedingungen inklusiver Schulentwicklung (Chao et al., 2016; Hoppey & McLeskey, 2014; Ryndak et al., 2014). Durch die Realisierung der als nützlich bewerteten Methoden und Strategien entstehen aus Sicht der Befragten positive Angebotswirkungen im Sinne von Fortbildungserfolgen (Huber & Radisch, 2008; Lipowsky, 2014). Die berichteten Veränderungsprozesse im eigenen pädagogischen Handeln einschließlich erlebter positiver Auswirkungen auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder unterstützen die Annahme, dass durch das bisherige Angebot das Wirksamkeitserleben der pädagogischen Fachkräfte als Schlüssel für die Bewältigung herausfordernder Situationen (Schwarzer & Warner, 2014; Zee & Koomen, 2016) gefördert wurde. Die didaktisch-methodische Gestaltung kann als überwiegend gelungen eingeschätzt werden, wobei hinsichtlich der Implementation, zudem bezüglich der Gestaltung des zeitlichen Rahmens Optimierungsbedarf besteht.

Die Ergebnisse spiegeln in Übereinstimmung mit Opfer und Pedder (2011) sowie King (2014) ein komplexes Wirkungsgeflecht und Wechselwirkungen zwischen den Evaluationsebenen. Dennoch lassen sich vier zentrale Schlüsselfaktoren für die Veränderung pädagogischen Handelns und in der Folge auch für den Schulerfolg der Schüler*innen auf akademischer und sozial-emotionaler Ebene ableiten: (1) Bereitstellung eines angemessenen, am pädagogischen Alltag orientierten zeitlichen Rahmens, (2) Entwicklung verlässlicher Teamstrukturen, (3) Ent-

wicklung von konkreten Strategien zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen im Team und (4) enge Begleitung bei der Umsetzung im Alltag durch die Fortbildungsmoderation. Die Weiterentwicklung der Maßnahme erfolgt vor dem Hintergrund dieser Faktoren und beinhaltet neben einer Entzerrung und einer Optimierung des Beratungs- und Coachingangebots die Etablierung fester Zeitfenster zur strukturellen Verankerung von Kooperation. Im Gegensatz zu herkömmlichen Fortbildungsformaten nutzt die prozessbegleitende Fortbildung damit die Möglichkeit, in durch die Fortbildungsmoderation angeleiteten Fallbesprechungen und Planungsprozessen Methoden der Kooperation unter Einbezug datengestützter Rückmeldeprozesse (Leidig et al., 2016) einzuüben.

Der Vorteil des gewählten Designs liegt in der zielgerichteten und gleichzeitig partizipativen Weiterentwicklung der Maßnahme im Rahmen der formativen Evaluation, die als unverzichtbarer Bestandteil eines systematischen Evaluationsprozesses zu betrachten ist (Guskey, 2014). Neben den bereits bei der Beschreibung im Evaluationsdesign (Kap. 4.2) und in der Diskussion der Bewertung der Fortbildungsmodule (Kap. 4.3.1) benannten Limitationen ist hinsichtlich der Übertragbarkeit der insgesamt als positiv eingeschätzten Fortbildungskonzeption zu berücksichtigen, dass die jeweiligen schulischen Kontextbedingungen einen hohen Einfluss auf die Wirkungen einer Fortbildung haben (King, 2014; Lipowsky, 2014). Insbesondere die Entwicklung schul(form)spezifischer Wege zur Entwicklung von Kooperation und Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen sowie zur Erweiterung des Handlungsrepertoires in der Arbeit mit Schüler*innen mit Verhaltensproblemen wird vor diesem Hintergrund als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis in der dialogischen Entwicklung von Fortbildungskonzeptionen definiert.

Die Ergebnisse der formativen Evaluation werden im Folgenden durch zwei summativ-evaluatorische Teilstudien ergänzt, in denen Wirkungen auf Schüler*innenebene untersucht werden. Die Fortbildungseinheiten zu den im Folgenden fokussierten Strategien repräsentieren beispielhafte Teile des gesamten „Maßnahmenbündels“ (Stockmann & Meyer, 2014, S. 76); die Ergebnisse fließen in die umfassende Gesamtbewertung ein. Beide Teilstudien leisten einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, welche Strategien zur Förderung des Schulerfolgs der Schüler*innen auf akademischer und sozial-emotionaler Ebene in der Weiterentwicklung der Fortbildungsinhalte Berücksichtigung finden sollten.

4.3.3 Förderung der Lesekompetenz durch tutorielles Lernen: Zusammenfassung Beitrag 5

Leidig, T., Grünke, M., Urton, K., Knaak, T. & Hisgen, S. (2018). The effects of the RAP strategy used in a peer-tutoring setting to foster reading comprehension in high-risk fourth graders. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16 (2), 231-253.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Defizite im Leseverständnis führen langfristig zu Leistungsrückständen in allen Unterrichtsfächern und beeinträchtigen die gesellschaftlichen Teilhabe (Antoniou, 2010; Schmidt, Rozendal

& Greenman, 2002; Solís, Scammacca & Roberts, 2017). Die RAP-Strategie²⁸ (Schumaker, Denton & Deshler, 1984) scheint eine geeignete Strategie zur Förderung des Leseverständnisses im Kontext von Sachtexten zu sein (Hagaman, Casey & Reid, 2012a; Hagaman & Reid, 2008). Zur Wirksamkeit liegen im Bereich der Primarstufe vielversprechende Befunde vor (Hagaman, Casey & Reid, 2012b; Ilter, 2017; Kemp, 2017), allerdings wurden diese Studien im 1:1-Setting mit ausgebildeten erwachsenen Trainer*innen durchgeführt. Peer-Tutoring-Ansätze wiederum bieten eine evidenzbasierte Möglichkeit der Förderung in inklusiven Lerngruppen, die auch im Kontext der Leseförderung bereits erfolgreich umgesetzt wurde (u. a. Bowman-Perrot et al., 2013, 2014; Mitchell, 2014; siehe auch Kap. 3.2.1).

Das leitende Forschungsinteresse der Studie ist die Evaluation der RAP-Strategie in einem peer-tutoriellen Setting zur verknüpften Förderung des Leseverständnisses und des Lern- und Arbeitsverhaltens von Schüler*innen mit Leseschwierigkeiten auf der Basis der entsprechenden Module der prozessbegleitenden Fortbildung. Neben der Überprüfung der Outcomes auf Schüler*innenebene unterstützen die Resultate im Zusammenhang mit weiteren Evaluationsergebnissen der Gesamtmaßnahme die Bewertung, ob und inwiefern die entsprechenden Fortbildungsmodule weiterentwickelt werden sollten.

Fragestellungen

- (1) Verbessert sich durch den Einsatz der RAP-Strategie im peer-tutoriellen Setting das Leseverständnis von Schüler*innen mit Leseschwierigkeiten?
- (2) Welche Aspekte sind bei der Implementation im inklusiven Kontext unter Alltagsbedingungen zu beachten?

Methodik

Die Stichprobe bestand aus 22 Schüler*innen mit Leseschwierigkeiten (Tutanden) der vierten Klasse, die von 22 Viertklässler*innen mit überdurchschnittlichen Lesekompetenzen (Tutor*innen) trainiert wurden. Die Teams wurden zufällig zwei Gruppen zugeteilt. Gemäß der Lehrkräfteeinschätzung mithilfe der deutschsprachigen Version des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) zeigten sechs Tutanden aus Gruppe 1 sowie fünf Tutanden aus Gruppe 2 Verhaltensprobleme. Die Studie war ursprünglich angelegt als randomisierter Zwei-Gruppen-Plan mit Vortest, Intervention und Nachtest. Da jedoch trotz positiver Resonanz auf Lehrkraft- und Schüler*innenebene nach der dreiwöchigen Interventionsphase keine nennenswerten Verbesserungen im Leseverständnis zu verzeichnen waren, wurde angesichts der schulischen Situation in Absprache mit den Lehrkräften im Anschluss an die erste Interventionsphase eine weitere vierwöchige Interventionsphase mit beiden Gruppen durchgeführt, in der neben dem bereits eingeführten Tokensystem zusätzliche Motivierungsmaßnahmen (Punktesystem, visuelles Feedback und mündliche Ermutigung) ergänzt wurden.

²⁸ Das Akronym RAP steht für R = „Read a paragraph“, A = „Ask yourself: What main idea does it contain?“ und P = „Put the main idea into your own words“. Eine ausführliche Beschreibung findet sich bei Hagaman & Reid (2008) sowie Hagaman, Casey und Reid (2012a, 2012b).

Zur Leseförderung wurden von der Projektgruppe erstellte Lesehefte mit Sachtexten mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad sowie allen erforderlichen weiteren Materialien eingesetzt. In der zweiten Interventionsphase wurden ergänzend Leseverständnisfragen zu jedem Text zur Verfügung gestellt. Die Tutor*innen wurden in Kooperation mit den Lehrkräften mittels Scaffolding trainiert und erhielten ergänzende Checklisten zum Ablauf der Förderung. In der zweiten Interventionsphase wurde die Unterstützung der die Förderung verantwortenden Lehrkräfte durch Mitglieder des Projektteams intensiviert. In beiden Phasen oblag den Lehrkräften die Durchführung des Tokensystems.

Die Überprüfung des Kompetenzzuwachses erfolgte mithilfe eines von der Projektgruppe erstellten Pools mit Sachtexten zu verschiedenen Themen mit ähnlichem Schwierigkeitsgrad sowie darauf basierenden Leseverständnisfragen. In jeder Erhebungsphase bearbeiteten die Tutanden an drei aufeinanderfolgenden Tagen drei verschiedene Texte. Die so erhobenen Leseleistungen wurden visuell sowie statistisch (Mittelwerte, Standardabweichungen, t-Tests, Mediansplit) ausgewertet.

Ergebnisse

Nach der ersten Interventionsphase waren keine nennenswerten Verbesserungen in der Lesekompetenz feststellbar. Nach der zweiten Interventionsphase waren signifikante Steigerungen in beiden Gruppen zu konstatieren. Auch über die gesamte Interventionsdauer hinweg zeigten beide Gruppen signifikante Verbesserungen mit hohen Effektstärken. Die Zuwächse der Tutanden aus Gruppe 1 waren höher als in Gruppe 2, jedoch handelte es sich nicht um einen signifikanten Unterschied. In Gruppe 2 zeigte sich innerhalb der Gruppe nach der Intervention deutlich höhere Streuung der im Leseverständnisstest erreichten Werte als in Gruppe 1. Mittels Mediansplit (Klauer, 2002) konnten neun Responder und drei Nonresponder in Gruppe 1 identifiziert werden; in Gruppe 2 waren jeweils fünf Responder und Nonresponder zu konstatieren. Auch dieses Ergebnis war nicht signifikant.

Diskussion

Auch wenn die Studienergebnisse u. a. aufgrund der kleinen Stichprobe und des explorativen Designs mit Vorsicht zu interpretieren sind, deuten die Ergebnisse insgesamt darauf hin, dass die Förderung mithilfe der RAP-Strategie im tutoriellen Setting zu signifikanten Verbesserungen des Leseverständnisses bei leeschwachen Vierklässler*innen im inklusiven Kontext führen kann, wenn die Förderung über einen mehrwöchigen Zeitraum angelegt ist und mit zusätzlichen Maßnahmen zur Motivierung (Punktesystem, visuelles Feedback, mündliche Ermutigung und Verstärkersystem) kombiniert wird. Die im Rahmen der Prozessevaluation der Intervention durchgeführten informellen Feedbackgespräche mit den Tutor*innen lassen korrespondierend mit anderen Studien (Grünke, Knaak & Hisgen, 2016; Leko, 2016) vermuten, dass insbesondere das visuelle Feedback eine motivationssteigernde Wirkung haben kann.

Für den Einsatz der Maßnahme spricht, dass sie kostengünstig und mit geringem Aufwand durch Lehrkräfte in den unterrichtlichen Alltag integriert werden kann. Zudem scheinen analog zu den Befunden von Thompson (2011) auch Schüler*innen mit Verhaltens-

problemen von der Maßnahme profitieren zu können, obwohl Studienbefunde aufzeigen, dass durch Verhaltensprobleme nicht nur akademisches Lernen (Benner, Nelson, Ralston & Mooney, 2010), sondern auch die Interaktion zwischen Tutor*in und Tutand (Sutherland & Snyder, 2007) negativ beeinflusst werden kann, was wiederum schmälernde Auswirkungen auf die Wirksamkeit der Intervention hat. Um die Outcomes auf Schüler*innen-ebene zu erhöhen, könnte angesichts der vorliegenden Befunde aus anderen Bereichen peergestützter Verfahren mit Kindern mit Verhaltensproblemen (Benner et al., 2010) eine längere Interventionsdauer als in der vorliegenden Studie erforderlich sein. Zudem benötigen Tutor*innen Unterstützung, um herausfordernde Situationen mit ihren Tutanden zu bewältigen.

Die Förderungsdauer scheint generell ein kritischer Faktor bei der Implementation der RAP-Strategie im tutoriellen Setting zu sein. Es sind deutlich mehr Fördereinheiten als in 1:1-Settings mit geschulten erwachsenen Trainer*innen vorzusehen, wobei dennoch davon auszugehen ist, dass der damit verbundene zeitliche Aufwand weit unter dem einer 1:1-Begleitung liegt. Die Beobachtungen während der Implementation der Maßnahme lassen vermuten, dass vor allem das eigenständige Üben zu intensivieren ist. Insgesamt weist die Evaluation darauf hin, dass die Tutor*innen eine intensive Unterstützung und fortlaufende Begleitung durch die Lehrkräfte benötigen. Damit Lehrkräfte dies realisieren können, könnte klassenweites Peer-Tutoring eine geeignete Variante sein, um eine noch alltagstauglichere Implementation zu ermöglichen.

Fazit und Bezug zur Gesamtmaßnahme

Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass die Einbettung der tutoriellen Leseförderung mittels RAP-Strategie in die prozessbegleitende Fortbildung grundsätzlich gewinnbringend ist, allerdings hinsichtlich der Ausgestaltung sowohl der Maßnahme selbst als auch bezüglich der Implementationsqualität Optimierungsbedarf besteht. Die ergänzenden Auswertungsgespräche mit den beteiligten Lehrkräften weisen darauf hin, dass die Übungen zur Einführung der Strategie in den Fortbildungsmodulen vertieft und zudem die Begleitung bei der Umsetzung im unterrichtlichen Alltag intensiviert werden sollte, um die Implementationsqualität und in der Folge wahrscheinlich auch die Wirksamkeit zu erhöhen. Die Lehrkräfte meldeten zudem als Reaktion auf Evaluationsebene (1) eine positive Einschätzung der Nützlichkeit der Maßnahme sowohl bezüglich der Leseverständnisförderung als auch bezüglich des Klassenklimas zurück.

4.3.4 Förderung des Sozial- und Arbeitsverhaltens durch das Good Behavior Game: Zusammenfassung Beitrag 6

Leidig, T., Casale, G., Wilbert, J., Hennemann, T., Volpe, R., Briesch, A. & Grosche, M. (2019). *Effects of the Good Behavior game on at-risk primary school students in Germany – a single case study with randomized phase start*. Manuscript submitted.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Die vorliegenden Forschungsbefunde zeigen, dass klassenweite Gruppenkontingenzverfahren wie das Good Behavior Game (GBG; Barrish, Saunders & Wolf, 1969)²⁹ effektive Interventionen zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen in der Allgemeinen Schule sind (Fabiano & Pyle, 2018; Maggin, Pustejovsky & Johnson, 2017). International liegt eine umfangreiche Befundlage zum GBG vor, die die Wirksamkeit der Maßnahme hinsichtlich der Reduktion von Störverhalten und der Verbesserung von lernbezogenem Verhalten nachweist (Bowman-Perrot, Burke, Zaini, Zhang & Vannest, 2016; Chaffee, Briesch, Johnson & Volpe, 2017; Flower, McKenna, Bunuan, Muething & Vega, 2014). In kontrollierten Einzelfallstudien wurde bislang in der Regel die Effektivität auf Klassenebene mithilfe visueller Inspektion und deskriptivstatistischer Verfahren untersucht. Es liegen nur wenige Studien zur Wirksamkeit des GBG bezogen auf einzelne Schüler*innen vor (Donaldson, Fisher & Khang, 2017). Vor allem die Befundlage zur Wirkung auf Schüler*innen mit Verhaltensproblemen und mögliche Moderatoren der Effekte ist als eingeschränkt einzuschätzen, obwohl die Maßnahme gerade für diese Zielgruppe als erfolgversprechend eingestuft wird (Bowman-Perrot et al., 2016).

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, die Effekte des GBG auf Schüler*innen mit Verhaltensproblemen auf der Basis der entwickelten Fortbildungseinheiten inklusive Mentoring zu untersuchen. Im Rahmen der Evaluation der prozessbegleitenden Fortbildung leistet sie einen Beitrag zur Überprüfung der Outcomes auf Schüler*innenebene sowie zur Bewertung der Implementationsqualität und Nützlichkeit der Fortbildungsinhalte im schulischen Alltag. Darüber hinaus gilt es einzuschätzen, welcher Optimierungsbedarf hinsichtlich des Fortbildungskonzepts besteht.

Fragestellungen

- (1) In welchem Ausmaß verbessert das GBG lernbezogenes Verhalten von Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen und in welchem Ausmaß reduziert es störendes Verhalten?
- (2) In welchem Ausmaß moderieren die psychosozialen Auffälligkeiten der Schüler*innen die Interventionseffekte?

²⁹ Im deutschen Sprachraum wird auch die Bezeichnung KlasseKinderSpiel (KKS; Hillenbrand & Pütz, 2008) verwendet, die auch in der Fortbildung genutzt wird. Ausführliche Erläuterungen des GBG finden sich beispielsweise bei Flower, McKenna, Bunuan, Muething & Vega (2014), Hillenbrand und Pütz (2008) und Tingstrom, Sterling-Turner und Wilczynski (2006).

Methodik

Die Stichprobe bestand aus 35 Schüler*innen aus sieben ersten bis dritten Klassen (5 Mädchen, 30 Jungen), die von den Lehrkräften als besonders herausfordernd im Unterricht benannt wurden. Pro Klasse wurden fünf Schüler*innen durch die Klassenleitung nominiert. Gemäß der Lehrkräfteeinschätzung hinsichtlich psychosozialer Auffälligkeiten mithilfe der deutschsprachigen Version des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) zeigten 63% der nominierten Schüler*innen externalisierende Verhaltensprobleme, 6% internalisierende Verhaltensprobleme sowie 6% Auffälligkeiten in beiden Bereichen. Es wurde eine experimentelle Einzelfallstudie mit AB-Design und einer im zweiwöchigen Abstand zeitversetzt einsetzenden Intervention mit randomisierten Startzeitpunkten über die Klassen hinweg durchgeführt (Kratochwill & Levin, 2010). Als abhängige Variablen wurden lernbezogenes und störendes Verhalten in Baseline und Interventionsphase über Single-Item-Skalen (SIS) mit Direct Behavior Rating (DBR; Christ, Riley-Tillman & Chafouleas, 2009) in der deutschen Version von Casale, Hennemann, Volpe, Briesch und Grosche (2015) erfasst.

Die Vorbereitung der Lehrkräfte erfolgte im Rahmen der Fortbildungsmodule, durch Selbststudium im E-Learning-Angebot sowie durch ergänzende Planungstreffen. Nach der Baseline wurde das GBG in den teilnehmenden Klassen von den Lehrkräften eingeführt und in Einzelarbeitsphasen im Deutsch- und Mathematikunterricht gespielt. Die Umsetzung wurde durch Selbsteinschätzungsbögen und Feedback zur Umsetzung sowie weitere Unterstützungsangebote begleitet. Die Erfassung der Implementationsqualität erfolgte zu sechs Messzeitpunkten über externe geschulte Beobachter*innen. Die Einschätzung der Nützlichkeit der Maßnahme aus Sicht der Lehrkräfte wurde mittels der deutschen Version des *Usage Rating Profile* (URP; Briesch, Casale, Grosche, Volpe & Hennemann, 2017) erhoben.

Zur Analyse der Daten erfolgte im ersten Schritt eine deskriptivstatistische Auswertung einschließlich der Berechnung des *Nonoverlap of all pairs* (NAP; Alresheed, Hott & Bano, 2013) als nicht-parametrisches Effektstärkenmaß. Im zweiten Schritt wurden Regressionsanalysen durchgeführt: Mittels *Piecewise Regression* (Huitema & McKean, 2000) sowie einer mehrbenenanalytischen Erweiterung (Moeyaert, Ferron, Beretvas & Van den Noortgate, 2014) wurden die Effekte der Intervention auf Einzelfallebene und über alle Fälle hinweg einschließlich der moderierenden Effekte psychosozialer Auffälligkeiten analysiert.

Ergebnisse

Die Implementationsqualität war durchgängig als sehr hoch einzuschätzen. Die Maßnahme wurde von allen Lehrkräften als nützlich eingeschätzt. Die berechneten NAPs zeigten für jeden Einzelfall mittlere oder hohe Effekte für beide abhängigen Variablen für alle Schüler*innen. Die Regressionsanalysen ergaben signifikante unmittelbare Interventionseffekte für die große Mehrheit der Schüler*innen (82.86%) für eine oder beide abhängigen Variablen. Für 14 Schüler*innen konnte ein Levelleffekt für beide Outcomes, für drei Schüler*innen lediglich für lernbezogenes Verhalten, für zwölf Schüler*innen ausschließlich für störendes Verhalten nachgewiesen werden. Sechs Schüler*innen zeigten keine signifikanten Levelleffekte. Die mehrbenenanalytische Auswertung bestätigte die Verbesserung des lernbezogenen Verhaltens über alle Fälle hinweg ($B = 0.74, p < 0.001$) sowie die Reduktion störenden Verhaltens ($B = -1.29, p < 0.001$) mit einem jeweils signifikanten Levelleffekt. Die Interaktion zwischen

Interventionseffekt und externalisierenden Verhaltensproblemen war für störendes Verhalten ($B = -0.07, p = 0.047$), aber nicht für lernbezogenes Verhalten signifikant.

Diskussion

Die regressionsanalytisch ermittelten Befunde bestätigen die Wirksamkeit des GBG hinsichtlich der Verbesserung des lernbezogenen Verhaltens und der Reduktion des störenden Verhaltens von Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen im inklusiven Setting. Analog zu Bowman-Perrot et al. (2016) waren die Effekte hinsichtlich der Reduktion störendem Verhalten höher als hinsichtlich der Verbesserung lernbezogenen Verhaltens. Darüber hinaus konnte in Erweiterung der metaanalytischen Befunde von Bowman-Perrot et al. (2015) und Maggin et al. (2017) gezeigt werden, dass externalisierende Verhaltensprobleme die Wirksamkeit des GBG signifikant moderieren. Die Maßnahme wurde in allen Klassen mit hoher Umsetzungstreue implementiert und von den durchführenden Lehrkräften als nützliche Maßnahme eingeschätzt, die für die alltägliche Arbeit gut geeignet ist. Die Auswertungen weisen auch darauf hin, dass eine sorgfältige Vorbereitung und eine enge Begleitung bei der Umsetzung wichtige Faktoren für die gelingende Implementation sind.

In der Gesamtschau der Ergebnisse ist festzuhalten, dass nicht alle Schüler*innen gleichermaßen von der Maßnahme profitieren. Somit ist bezüglich des Forschungsstandes kritisch anzumerken, dass die aus Einzelfallstudien auf Klassenebene ermittelten Befunde nicht zwangsläufig auf Individualebene übertragbar sind und möglicherweise durch die verwendeten Auswertungsverfahren die Anzahl der Nonresponder unterschätzt wird. Gerade in mehrstufigen Fördersystemen ist die sorgfältige Prüfung auf Einzelebene unabdingbar, um ggf. frühzeitig Modifikationen vornehmen zu können (Donaldson et al., 2017). Die Befunde weisen insbesondere hinsichtlich der Verbesserung lernbezogenen Verhaltens darauf hin, dass neben externalisierenden Verhaltensproblemen weitere individuelle Faktoren die Effektivität des GBG moderieren (Maggin et al., 2017). Damit Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen auch hinsichtlich des lernbezogenen Verhaltens von der Einführung des GBG profitieren, könnte in Abhängigkeit von der individuellen Problemkonstellation die Kombination mit ergänzenden Komponenten wie Self-Monitoring (Bruhn et al., 2015) sinnvoll sein.

Fazit und Bezug zur Gesamtmaßnahme

Auf der Basis der Outcomes auf Schüler*innenebene erfolgte in der Fortbildungsmaßnahme die datengestützte Identifikation von Nonrespondern, um weiterführende Unterstützungsmaßnahmen auf Stufe 2 des SWPBS zu implementieren. Vor dem Hintergrund der hohen Implementationsqualität und der Nützlichkeitseinschätzung der Lehrkräfte handelt es sich beim GBG um eine Strategie, die in der prozessbegleitenden Fortbildung mit vergleichsweise geringem Aufwand und hoher Wirksamkeit umgesetzt werden kann. Das entwickelte Fortbildungs- und Mentoringkonzept scheint die erfolgreiche Anwendung im unterrichtlichen Alltag sinnvoll zu unterstützen.

4.3.5 Weitere Ergebnisse

Im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Pilotprojekts wurden strukturierte Reflexionsphasen in Form einer Kartenabfrage und einer Posterdiskussion durchgeführt und dokumentiert, deren Ergebnisse an dieser Stelle im Überblick dargestellt werden, um die in den Fachbeiträgen 5

und 6 erfolgte summative Evaluation mit dem Schwerpunkt der Schüler*innenebene aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte zu ergänzen. Tabelle 6 enthält die von Seiten der pädagogischen Fachkräfte identifizierten *Highlights*, *Pflänzchen* und *Stolpersteine* der zweijährigen Projektzeit bezogen auf zentrale Komponenten der prozessbegleitenden Fortbildung.

Tabelle 6

Ergebnisse der abschließenden Kartenabfrage zu „Highlights - Pflänzchen – Stolpersteinen“ der Gesamtmaßnahme

	Highlights	Pflänzchen	Stolpersteine
Fortbildungsmodule	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfältigkeit der Module • KlasseKinderSpiel³⁰ • Möglichkeiten der positiven Verstärkung und der Verhaltensunterstützung • tutorielle Leseförderung • Unterrichtsplanung • integrierte Fallarbeit und Förderplanung 	<ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung konkreter Strategien aus dem Bereich Emotionalität fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit zur Implementation der erarbeiteten Strategien • Zeitaufwand für formative Evaluation • Passung einzelner Strategien zum Leitbild der Schule
Erhebung und Rückmeldung Lernausgangslagen und -fortschritte	<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug der Ergebnisse in den laufenden Prozess • Unterstützung bei der Entscheidungsfindung • ergänzender Blick 		<ul style="list-style-type: none"> • hoher Zeitaufwand während der Unterrichtszeit und in der Vorbereitungszeit
Beratung und Begleitung	<ul style="list-style-type: none"> • verlässliche Beratung und Unterstützung durch die Moderation • individuelle Beratung • enge Begleitung der tutoriellen Leseförderung und des KlasseKinderSpiels • Festlegen von Verbindlichkeiten • Bestärkung der pädagogischen Grundsätze 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Weiterentwicklung von Lesefördermaterialien • eigenständige Durchführung von Fallbesprechungen im Team auf der Basis der angeleiteten Beratungen 	
Kooperation und Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme des Offenen Ganztags als positiver Beitrag zur Teamentwicklung • Weiterentwicklung Methoden und Strukturen der Teamarbeit • Teamzeiten mit Schwerpunkt auf der Unterrichtsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> • stufenübergreifender Austausch, vor allem im Kontext spezifischer Fördermaßnahmen (tutorielle Leseförderung) • Zusammenarbeit mit dem Offenen Ganztags 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit zur Umsetzung der Kooperation

Die aufgeführten Aspekte verdeutlichen eine positive Resonanz hinsichtlich der Gesamtmaßnahme, der gewählten Schwerpunkte sowie des Beratungs- und Coachingkonzepts. Dies betrifft insbesondere auch die Optimierung von Kooperation und Zusammenarbeit, die allerdings knappen zeitlichen Ressourcen gegenübersteht. Die Zeitressource scheint insgesamt ein

³⁰ In der Fortbildung wurde analog zu Hillenbrand und Pütz (2008) die Bezeichnung KlasseKinderSpiel für das GBG verwendet.

hinderlicher Faktor zu sein, da sie aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte sowohl die Implementation erarbeiteter Strategien im Alltag als auch die Erhebung, Auswertung und Einbindung von Daten zu Lernausgangslagen und -fortschritten erschwert.

Im Rahmen einer Posterdiskussion erarbeiteten die Kolleg*innen ergänzend anhand der Schwerpunktthemen *tutorielle Leseförderung und Strategieinstruktion*, *Diagnostik und Förderplanung*, *Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen* und *Teamarbeit* Ideen zu Sicherung der Nachhaltigkeit der in der prozessbegleitenden Fortbildung eingeführten Inhalte, Methoden und Strategien. Für die Strategien und Methoden, deren Einführung und Evaluation im Rahmen der Prozessbegleitung intensiv unterstützt wurde (Förder- und Unterrichtsplanung im Team, KlasseKinderSpiel, positive Verhaltensunterstützung, tutorielle Leseförderung), wurden konkrete Schritte zur langfristigen Implementation vereinbart. Darüber hinaus wurde von Seiten der Schule konsensual eine weitere Begleitung durch die Universität gewünscht, zum einen bezogen auf eine Auffrischung, Ergänzung und Reflexion der Inhalte in größeren Zeitabständen, zum anderen bezogen auf die Zusammenarbeit im Rahmen der Messung von Lernausgangslagen und -fortschritten. Die Einbindung datengestützter Rückmeldeprozesse in Unterrichts- und Förderplanung soll fortgeführt werden.

5 Diskussion

Im fünften Oberkapitel erfolgt zunächst eine zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse. In diesem Rahmen werden die verschiedenen Ergebnisse entlang der leitenden Fragestellungen der summativen Evaluation (siehe Kap. 4.2, Tabelle 3) zueinander in Beziehung gesetzt und vor dem Hintergrund der Machbarkeit diskutiert. Zudem werden die Limitationen der vorliegenden Arbeit reflektiert. Darüber hinaus erfolgt die Ableitung von Konsequenzen für die Weiterentwicklung von Professionalisierungsangeboten unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Arbeit mit Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen.

5.1 Diskussion zentraler Ergebnisse

Das Ziel der Dissertation war die Entwicklung und Evaluation einer prozessbegleitenden Fortbildung zur Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven System unter besonderer Berücksichtigung der Gestaltung herausfordernder Lehr-Lernsituationen. Es lassen sich zwei große Schwerpunkte unterscheiden:

- (1) In der vorgelagerten *Planungsevaluation* (Guskey, 2014, S. 451) fokussierte die Arbeit die Entwicklung einer im Sinne des Professional Development (Leko & Roberts, 2014, S. 43) angelegten Konzeption auf der Basis des Forschungsstandes zu Gelingensbedingungen inklusiver Bildung sowie zur Wirksamkeit von Fortbildungen unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion von Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen.
- (2) Die nachfolgende *summative und formative Evaluation* (Guskey, 2014, S. 451) intendierte die Identifikation und Analyse von Erfolgsfaktoren und Schwierigkeiten, Wirkungen der prozessbegleitenden Fortbildung auf verschiedenen Evaluationsebenen sowie die Ableitung konzeptioneller Konsequenzen. Neben der Beantwortung der Frage nach der Wirk-

samkeit der prozessbegleitenden Fortbildung wurde aufgrund des Pilotcharakters die Frage der Machbarkeit expliziert thematisiert (Guskey, 2014; King, 2014).

Die Analyse des Forschungsstands zu Fortbildungen unter besonderer Berücksichtigung des inklusiven Kontextes innerhalb der *Planungsevaluation* zeigte ein deutliches Desiderat hinsichtlich publizierter Evaluationsstudien (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 15; Leko & Roberts, 2014, S. 48). Den Referenzrahmen für die Entwicklung der prozessbegleitenden Fortbildung bildeten daher nationale und internationale Forschungsbefunde zu Gelingensbedingungen inklusiver Bildung sowie zur Wirksamkeit und Wirkungsweise von Fortbildungen, jeweils unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Schüler*innen mit Verhaltensproblemen (Leidig et al., 2016; Leidig & Hennemann, 2018). Die Umsetzung der identifizierten didaktisch-methodischen und inhaltlichen Prämissen erfolgte in einer multimodalen Fortbildungskonzeption bestehend aus Fortbildungsmodulen, E-Learning sowie Beratungs- und Coachingangeboten bei der Umsetzung der erarbeiteten Strategien im pädagogischen Alltag (Leidig & Hennemann, 2018). Um auf die schulischen Besonderheiten und Bedürfnisse eingehen zu können (Klingner, 2004, S. 252; Leko & Roberts, 2014, S. 50; Nishimura, 2014, S. 23), wurde ein Kerncurriculum entwickelt, das schulspezifisch ergänzt wurde.

Bereits in der Planungsevaluation wurde deutlich, dass sowohl die Implementation einer prozessbegleitenden Fortbildung als auch die Erfassung von Wirkungsweise und Wirksamkeit aufgrund der Komplexität eine große Herausforderung darstellen (King, 2014). Vor diesem Hintergrund wurde ein Evaluationsdesign im Mixed-Method-Ansatz (Döring & Bortz, S. 184-185) entwickelt. Basierend auf den Evaluationsformen nach Guskey (2014, S. 451) und unter Berücksichtigung der Komponenten des CIPP-Modells von Stufflebeam und Shinkfield (2007) wurden ausgehend von leitenden Fragestellungen Informationen zu den bewertungsrelevanten Bereichen gesammelt. Die Kontext- und Inputevaluation innerhalb der Planungsevaluation bildeten die Grundlage für die Entwicklung der vorliegenden Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung, die im Anschluss *formativ und summativ* evaluiert. Am Beispiel einer Projektschule wurden in der Mantelschrift und in drei Fachbeiträgen (Kap. 4) auf der Basis ausgewählter Teilstudien die Wirkungsweise, Wirksamkeit und Machbarkeit der prozessbegleitenden Fortbildung untersucht. Im Folgenden werden die Ergebnisse nun anhand der vier leitenden Fragestellungen der summativen Evaluation unter Berücksichtigung der fünf Evaluationsebenen auf der Basis von Guskey (2014), King (2014) und Lipowsky (2014) diskutiert, um zu einer wissenschaftlich fundierten Bewertung (Döring & Bortz, 2015, S. 981) der Eignung der Gesamtmaßnahme sowie der erforderlichen Optimierung zu kommen. Da diese Bewertung zu einer Weiterentwicklung der Fortbildungskonzeption führen soll, werden zunächst die prozess- und produktevaluatorischen Fragestellungen in den Blick genommen. Anschließend folgt die Diskussion der kontext- und inputevaluatorischen Fragen.

Prozess- und Produktevaluation: Wie gut wurde die Maßnahme implementiert und welche Wirkungen hat sie auf den fünf Evaluationsebenen?

Die Gesamtschau der in die vorliegende Dissertation einbezogenen Daten der formativen und summativen Evaluation zeigt eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer*innen (Kap. 4.3.1; Kap. 4.3.5; Leidig et al., 2019). Darüber hinaus führen die Teilnehmer*innen im Rahmen

der formativen Evaluation (Leidig et al., 2019) verbessertes Wissen über (Teil-)Ursachen von Verhaltensproblemen sowie zur Förderung und zur Reduktion von Störverhalten auf die Fortbildung zurück. Sowohl die einzelnen Fortbildungsmodule als auch die Gesamtmaßnahme werden in Gesamturteil positiv bewertet sowie als nützlich und relevant für die eigene pädagogische Praxis wahrgenommen (Kap. 4.3.1; Leidig et al., 2019). Auch wenn Zufriedenheit nicht gleichbedeutend mit Outcomes auf den weiteren Evaluationsebenen ist (Lipowsky, 2014, S. 512), kann zumindest von einer höheren Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Inhalten ausgegangen werden als bei einer geringen Zufriedenheit (Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 13). Vor dem Hintergrund der Befunde zum Zusammenhang einer positiven Einschätzung des Nutzens (Alliger et al., 1997) sowie der wahrgenommenen Relevanz der Inhalte (Agyei & Voogt, 2014) mit der Veränderung pädagogischen Handelns sind somit angesichts des von Seiten der Teilnehmenden erlebten Nutzens (Leidig et al., 2019) zumindest gute Ausgangsbedingungen hinsichtlich der Initiierung von Veränderungsprozessen auf dieser Evaluationsebene zu vermuten.

Gestützt wird diese Annahme auch durch die Evaluationsergebnisse zum GBG: Die teilnehmenden Lehrkräfte schätzen die Maßnahme durchgängig als nützlich ein und setzten sie mit hoher Implementationsqualität um (Leidig et al., submitted). In der hohen Implementationsqualität des GBG spiegelt sich auch die Erweiterung pädagogischen Wissens hinsichtlich der Umsetzung dieser Strategie. Die Weiterführung der Maßnahme wurde in der Abschlussreflexion des Projekts explizit gewünscht und in der Folge in das Schulprogramm integriert. Dies trifft analog ebenfalls auf die tutorielle Leseförderung zu, auch wenn die Outcomes auf Schüler*innenebene deutlich zurückhaltender bewertet werden müssen und Optimierungsbedarf hinsichtlich der Ausgestaltung der Maßnahme besteht (Leidig et al., 2018). Somit ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte ihr unterrichtliches Handeln durch den Einsatz der beiden genannten Strategien zum einen bezogen auf CM (GBG), zum anderen bezogen auf SEL im Fachunterricht (tutorielle Leseförderung) verändert haben und dies vor dem Hintergrund der schulinternen Vereinbarungen auch langfristig beibehalten werden. Die schulinternen Vereinbarungen wiederum implizieren, dass die für den langfristigen Fortbildungserfolg wichtige Unterstützung für die Umsetzung der erlernten Strategien im System vorhanden ist (Guskey, 2014, S. 457; King, 2014; Lipowsky, 2014, S. 514). Sie sind gleichzeitig gleichbedeutend mit Veränderungen auf der Ebene der schulischen Kontextfaktoren (Guskey, 2014, S. 457; Huber & Radisch, 2008, S. 348; King, 2014). Zudem haben die Lehrkräfte durch die Umsetzung der Strategien erfahren, dass sich Erfolge auf der Seite der Schüler*innen einstellen, was wiederum nach Guskey (2002b, S. 383) erforderlich für Veränderungen auf affektiv-motivationaler Ebene ist.

Die beiden Teilstudien, die Outcomes auf Schüler*innenebene fokussieren (Leidig et al., 2019; Leidig et al., submitted), zeigen positive Effekte für eine große Anzahl an Schüler*innen. Insbesondere die Studie zum GBG verdeutlicht analog zu vorliegenden Befunden zur Wirksamkeit von Fortbildungen im Kontext der Inklusion von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen (z. B. Allday, Hinkson-Lee & Hudson, 2012; Christensen, Renshaw & Caldarella, 2012; Duchaine, Jolivet & Fredrick, 2011), dass Lehrkräfte der Allgemeinen Schule evidenzbasierte Strategien mit hoher Implementationsqualität umsetzen und diese Maßnahmen auf der Schüler*innenebene zu Verbesserungen des Stör- und lernbezogenen Verhaltens führen. In vielen Studien wird diese nicht nur durch vorangehendes Training, sondern durch eine enge Begleitung der Lehrkräfte bei der Umsetzung im Alltag unterstützt, sodass zumindest ein Teil der

Effekte auf Schüler*innenebene auf Angebotsmerkmale wie Coaching und Feedback zurückzuführen ist (Brock & Carter, 2017; Brock et al., 2017). Dies spiegelt sich in den Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte zu dem im Rahmen der Fortbildung implementierten Beratungs- und Coachingangebot.

Als wichtiges Resultat auf der schulstrukturellen Ebene ist die Weiterentwicklung von Kooperation anzuführen, sowohl innerhalb des Kollegiums als auch in der Vernetzung mit dem Offenen Ganzttag. Die Bewältigung herausfordernder pädagogischer Situationen und die damit verbundene ressourcenorientierte akademische und sozial-emotionale Förderung von Kindern mit Verhaltensproblemen erfordert schulweite Rahmenkonzepte (Waschbusch, Breaux & Babiniski, 2018), die ein Miteinander der an einer Schule arbeitenden Fachkräfte aufgrund der damit einhergehenden Notwendigkeit pädagogischer Geschlossenheit erfordern. Die trotz unterschiedlicher Trägerstrukturen und Arbeitszeiten verwirklichten Kooperationsformen, unter anderem die gemeinsame Teilnahme an Ganztagesveranstaltungen, unterstützen die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit.

Die Gesamtmaßnahme wurde in der ersten Hälfte der Durchführung wie geplant umgesetzt. In der zweiten Hälfte erfolgten vor dem Hintergrund der formativen Evaluation (Leidig et al., 2019) Modifikationen, die unter anderem die Erweiterung des Beratungs- und Coachingangebots betrafen, aber auch die Optimierung der Absprachen mit den unterschiedlichen am Prozess beteiligten Professionen. Die Implementation der zusätzlichen Angebote kann auf der Basis der Abschlussreflexion als gelungen eingeschätzt werden, jedoch ist in der Gesamtbewertung der Maßnahme bezüglich der Übertragbarkeit zu bedenken, dass intensive Coachingprozesse kosten- und personalintensiv sind (Brock et al., 2017). Zukünftig müssen geeignete Modelle der Umsetzung gefunden werden. Einen möglichen Ansatzpunkt bieten webbasiertes und Peer-Coaching (Darling-Hammond et al., 2017). Darüber hinaus gilt zu berücksichtigen, dass die intensive Zusammenarbeit über mehrere Jahre sowohl auf Seiten der Schule als auch der Moderation zeitaufwändig ist. Neben Fortbildungsterminen sind regelmäßige Beratungs- und Coachingtermine sowie Planungstermine zu berücksichtigen.

*Input- und Kontextevaluation: Wie gut ist die Maßnahme zur Professionalisierung des pädagogischen Personals sowie zur Beeinflussung des Schulerfolgs der Schüler*innen geeignet und wie gut ist die Konzeption auf die Bedürfnisse der Zielgruppe und der weiteren Stakeholder abgestimmt?*

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen das Potential der Fortbildungskonzeption im Kontext der Professionalisierung auf. Angesichts der Bewertung der Fortbildungsmodule (Kap. 4.3.1), der leitfadengestützten Interviews (Leidig et al., 2019) und der abschließenden Reflexion (Kap. 4.3.5) ist davon auszugehen, dass die didaktisch-methodische Gestaltung, die inhaltliche Schwerpunktsetzung sowie das Beratungs- und Coachingkonzept grundsätzlich geeignet sind, die Bedürfnisse der Zielgruppe hinsichtlich der Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz im Umgang mit Schüler*innen mit Verhaltensproblemen und der Entwicklung von tragfähigen Teamstrukturen zu erfüllen. Zudem zeigen sich Verbesserungen in den intendierten Bereichen sozial-emotionaler und akademischer Kompetenzen, sodass einige Hinweise dafür vorliegen, dass die reflektierte Einbindung evidenzbasierter Strategien sowie auch datengestützter Rückmeldeprozesse als hilfreiches Vorgehen zur Entwicklung schulischer Inklusion

eingeschätzt werden kann, wie auch die Evaluation des Rügener RtI-Modells zeigt (Voß et al., 2016).

Im Kontext der Implementation evidenzbasierter Strategien sind zum einen die Schwierigkeiten bei der Identifikation geeigneter Verfahren (Hillenbrand, 2018, S. 210) zu bedenken, zum anderen weisen Blumenthal und Mahlau (2015, S. 419) auf einen Mangel erprobter und gleichzeitig wissenschaftlich evaluierter Maßnahmen hin. Auch wenn Maßnahmen bereits evaluiert sind oder sich die Auswahl der Interventionen auf Prinzipien und/oder Komponenten bezieht, deren Wirksamkeit bereits als gut nachgewiesen eingeschätzt kann, führt die Implementation dieser Interventionen unterstützt durch die Fortbildung gegebenenfalls nicht zum intendierten Erfolg. Ein Erfolg kann beispielsweise auch aufgrund der schulischen Alltagssituation ausbleiben, die über vergleichsweise wenige Ressourcen zur Implementation verfügt (Hollerwöger-Kellner, 2019, S. 126). Dies gilt es mit den Lehrkräften zu reflektieren und vor dem Hintergrund des von Grosche (2017, S. 361-362) verdeutlichten *Trias-Modell der evidenzbasierten Praxis* einzubetten, in dem neben der externen Evidenz auch die Expertise der Lehrkraft sowie die Wünsche und Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen im Rahmen pädagogischer Entscheidungen berücksichtigt werden.

Werden im Rahmen prozessbegleitender Fortbildungsmaßnahmen Strategien im pädagogischen Alltag implementiert und deren Wirkung auf Schüler*innenebene überprüft, erfüllt die Evaluation eine Doppeldeckerfunktion: Die Überprüfung der Wirksamkeit beinhaltet immer auch die Evaluation der Intervention selbst, auch wenn diese durch eine Professionalisierungsmaßnahme vermittelt wurde. Dies ist aus mehreren Gründen bei einem Rückgriff auf evidenzbasierte Maßnahmen zu bedenken, wie er in der vorliegenden Konzeption vorgenommen wurde: Im Rahmen der Übertragung von Strategien bzw. Interventionen aus anderen kulturellen Kontexten, anderen unterrichtlichen Settings oder gut ausgestatteten Forschungsprojekten können aufgrund der komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen Intervention, Setting und Effektivität (Cambon, Minary, Ridde & Alla, 2012) durchaus von den bisherigen Befunden abweichende Wirkungen erzielt werden. Bleiben die intendierten Befunde aus, kommt eine Vielzahl von Erklärungsmöglichkeiten infrage, unter anderem eine mangelnde Passung der Maßnahme auf den kulturellen Kontext bzw. das Setting, aber auch die Qualität der Vermittlung der Maßnahme im Rahmen der Fortbildung. Da jedoch im deutschsprachigen Raum noch wenige verlässliche Befunde zu geeigneten konkreten Maßnahmen zur Unterstützung inklusiver Bildung auf Schüler*innenebene vorliegen, ist auch der Einbezug von Maßnahmen, die im deutschsprachigen Raum noch nicht umfänglich untersucht wurden, bei der Entwicklung einer Fortbildungskonzeption sinnvoll. Dies erfordert allerdings eine dezidierte Analyse der Wirkmechanismen und möglicher Einflussfaktoren, um die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Übertragung in das hiesige System zu erhöhen. In der Evaluation von komplexen Fortbildungsmaßnahmen geht es dann im Sinne der Inputevaluation auch darum zu bewerten, ob die ausgewählte Intervention innerhalb der Gesamtmaßnahme einen sinnvollen Beitrag zur Problemlösung hinsichtlich der letztlich durch Fortbildungen intendierten Verbesserungen der Outcomes auf Schüler*innenebene leisten kann. Durch die kleinschrittige Wirksamkeitsüberprüfung bezogen auf einzelne Strategien steht somit die programmentwicklerische Frage im Vordergrund, zu deren Beantwortung die Outcomes auf Schüler*innenebene herangezogen werden.

Vor diesem Hintergrund sind auch die Ergebnisse der Teilstudie zum peer-tutoriellen Lesen zu interpretieren: Die Implementation der RAP-Strategie im peer-tutoriellen Setting (Leidig et

al., 2018) erwies sich als anspruchsvoll. Die Überprüfung der auf das inklusive Setting übertragenen Strategie weist darauf hin, dass die peer-tutorielle Maßnahme in Kombination mit Feedback auch für Schüler*innen mit Verhaltensproblemen eine Verbesserung der Lesekompetenzen nach sich ziehen kann. Neben einer Optimierung der Intervention selbst ist der Blick auf die Vorbereitung und Begleitung der Maßnahmen zu richten. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte verdeutlichen zum einen die Notwendigkeit einer intensiveren Anleitung z. B. über Modeling und Feedback, um die Implementationsqualität zu erhöhen (Brock & Carter, 2017; Brock et al., 2017). Zum anderen heben die Erfahrungen bei der Implementation der Strategie die Notwendigkeit einer noch stärkeren Anpassung an die konkrete pädagogische Situation hervor.

Die Adaption des mehrstufigen Rahmenmodells des SWPBS (Horner et al., 2010; Lewis et al., 2015; Sugai et al., 2014) ermöglicht einen sinnvollen Orientierungsrahmen für die Fortbildung. Neben der von Seiten der Lehrkräfte als sehr wichtig eingeschätzten Weiterentwicklung pädagogischer Geschlossenheit (Leidig et al., 2019) bietet sie weitere Beiträge zur erfolgreichen Bewältigung herausfordernder Lehr-Lernsituationen: Sie ermöglicht die frühzeitige Identifikation von Nonrespondern im Rahmen von klassenweiten verhaltensunterstützenden Maßnahmen wie dem GBG, um eine weitere Förderung mithilfe des vorgesehenen Problemlösens im multiprofessionellen Team (Huber, 2015; Newton et al., 2014) zu implementieren. Die Ergebnisse der summativen Evaluation (Leidig et al., 2019) zeigen, dass die inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzung der Fallberatung und Förderplanung im Team nicht nur eine hohe Akzeptanz aufweist, sondern zudem als wirksam wahrgenommen wird. Auch die Einbindung datengestützter Rückmeldeprozesse – so die vorläufige Einschätzung vor dem Hintergrund der Dokumentation der abschließenden Reflexion (Kap. 4.3.5) – scheint im Kontext der Planung von Fördermaßnahmen und Unterricht grundsätzlich als unterstützend erlebt zu werden, wenngleich die vorliegenden Forschungsarbeiten auf eine große Skepsis hinweisen (Lai & McNaughton, 2016; Schildkamp & Lai, 2015).

Obwohl bereits eine Schwerpunktsetzung innerhalb eines weiteren Inklusionsverständnisses (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8-9) vorgenommen wurde und eine längere Angebotsdauer über 1 ½ Jahre vorgesehen war, verdeutlichen die Ergebnisse der formativen Evaluation auf der Basis der Auswertung der leitfadengestützten Expert*inneninterviews (Leidig, Henneemann et al., 2019) sowie der eingesetzten Feedbackbögen (Kap. 4.3.1) die Notwendigkeit einer zeitlichen Entzerrung der Gesamtmaßnahme auf zwei Jahre sowie die Intensivierung einzelner Inhalte. Amrhein und Badstieber (2013, S. 20) fordern eine deutlich breitere Ausrichtung von Fortbildungen, was allerdings angesichts der gleichzeitig in der Professionalisierungsforschung geforderten fachlichen Tiefe und intensiven Arbeit zu inhaltlichen Schwerpunkten (Darling-Hammond et al., 2017, S. 5-7; Desimone, 2009, S. 184; Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 388-389) wiederum zu einer gewissen Beliebigkeit führen kann. Zudem erfordert gerade die Veränderung unterrichtlichen Handelns und das Erleben von Wirksamkeit im Umgang mit Schüler*innen mit Verhaltensproblemen vor dem Hintergrund der Stabilität von Einstellungen und Beliefs (Blömeke, 2012; Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014) eine intensive Auseinandersetzung mit Verhaltensproblemen sowie geeigneten Strategien zur Unterstützung der Schüler*innen (Burnard & Yaxley, 2000). In der formativen Fortbildungsevaluation wird zudem diesbezüglich deutlich, dass der Erprobung und Reflexion von Seiten der Lehrkräfte ein hoher Stellenwert eingeräumt wird (Leidig et al., 2019). Dies erfordert ausreichende zeitliche Ressourcen. Vor diesem Hintergrund scheint die gewählte Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen sowie die Einbettung von Methoden der Teamarbeit einen wertvollen

Beitrag zur Verbesserung der Kooperation und des Aufbaus von Handlungskompetenzen im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen zu leisten. Sie muss jedoch hinsichtlich des Zeitraumens und des erforderlichen Trainings in der Umsetzung von Fallbesprechungen und Förderplanung im Team optimiert werden.

5.2 Limitationen

Grundsätzlich sind aufgrund der Komplexität des Evaluationsgegenstands und seiner Einbettung in das spezifische Setting verlässliche Aussagen über Kausalzusammenhänge limitiert (King, 2014). Die zur Analyse der Wirkmechanismen erforderlichen systematischen Variationen der Elemente des PD wurden im Rahmen dieser Pilotstudie nicht in den Blick genommen, sodass die Wirkungen einzelner Komponenten nicht genau bestimmbar sind (Kennedy, 2016; Lipowsky, 2014, S. 532). Auch können die verwendeten Erhebungsinstrumente kritisch diskutiert werden. Die auf Lehrkraftebene verwendeten Instrumente zur Selbstauskunft mit dem immanenten Problem der sozialen Erwünschtheit (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012, Kap. 3) schränken die Aussagekraft ebenso ein, wie die ausstehende Follow-Up-Erhebung zur Erfassung zeitverzögert eintretender Effekte (King, 2014) sowie langfristiger Wirkungen (Rzejak & Lipowsky, 2015). Zudem konzentriert sich die vorliegende Dissertation auf Schwerpunkte aus der Gesamtevaluation, die durch weitere Erkenntnisse sinnvoll ergänzt werden könnten.

Weiterhin wurde die Expertise der Moderator*innen sowie der Einfluss derselben in der vorliegenden Pilotstudie nicht kontrolliert. Durch die hohe Identifikation der Moderator*innen mit dem Konzept und die Übernahme von Doppelfunktionen im Moderations- und Forschungsprozess kann das komplexe Wirkungsgefüge von Fortbildung (Lipowsky, 2014, S. 515) zusätzlich beeinflusst worden sein. Der Verzicht auf externe Fremdevaluation kann eine fehlende Unabhängigkeit und Distanz implizieren (Stockmann & Meyer, 2014, S. 89), zudem können externe Evaluierende „gerade in kontroversen Fragen eine neutralere Haltung einnehmen“ (Döring & Bortz, 2015, S. 990). Das im Rahmen der Gesamtstudie realisierte Mixed-Method-Design setzt die Möglichkeiten der Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsstrategien (Döring & Bortz, 2015, S. 184) noch nicht in allen Teilstudien um. Hier könnte in Folgestudien eine noch stärkere Verzahnung bereits in der Anlage der Teilstudien realisiert werden.

Auf inhaltlicher Ebene ist vor dem Hintergrund eines weiteren Inklusionsverständnisses (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8-9) kritisch anzuführen, dass sich die Konzeption in erster Linie auf schulische Inklusion unter besonderer Berücksichtigung von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen bezieht und weitere Heterogenitätsdimensionen nicht zielgerichtet aufgreift, wie dies beispielsweise Amrhein und Badstieber (2013, S. 20) fordern. Die Auswahl der Inhalte erfolgte auf einer systematischen Analyse des Forschungsstands und stützt sich dabei vielfach auf internationale Befunde. Die Übertragung einzelner Prinzipien, Strategien und Merkmale kann sowohl auf der Ebene der Fortbildungsinhalte und deren Umsetzung als auch auf der Ebene der didaktisch-methodischen Gestaltung der Fortbildungsmaßnahme Beschränkungen unterliegen, beispielsweise aufgrund fehlender kultureller Adaptivität (Cambon et al., 2012), aber auch aufgrund der konkreten schulischen Bedingungen (Klingner, 2004; Leko & Roberts, 2014; Nishimura, 2014).

5.3 Konsequenzen für die Weiterentwicklung von Professionalisierungsangeboten

Die vorliegende Konzeption kann sowohl auf inhaltlicher als auch auf didaktisch-methodischer und struktureller Ebene einen Orientierungsrahmen für die Entwicklung von prozessbegleitenden Fortbildungen im Kontext Inklusion bieten. Auf der Basis der in den einzelnen Fachbeiträgen sowie in der Diskussion der Mantelschrift bereits angeführten Aspekte können folgende Empfehlungen im Sinne einer Quintessenz formuliert werden:

1. Die *Einbettung in ein Rahmenkonzept* wie SWPBS bietet Orientierung und unterstützt die Umsetzung einer gemeinsam getragenen Verantwortung, die als wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit mit Schüler*innen mit Verhaltensproblemen gilt (Hennemann et al., 2017; Waschbusch et al., 2018). Die vorliegende Konzeption sollte – mit entsprechender zeitlicher Verlängerung – um relevantes Grundlagenwissen sowie konkrete, evidenzbasierte Handlungsstrategien für Stufe 3 ergänzt werden, um auf der Basis der ersten beiden Stufen hochindividualisierte Maßnahmen im System zu verankern. In diesem Kontext sind Netzwerkbildungen und Kooperationen mit weiteren, an der Förderung der Kinder beteiligten Institutionen als ergänzender, schulübergreifender Baustein von Fortbildungen zu entwickeln.
2. *Datengestützte Rückmeldeprozesse* sind ein wichtiger Bestandteil eines solchen Ansatzes und können im schulischen System einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung und Evaluation von Unterricht und Förderung leisten. Erforderlich ist hierbei im Rahmen von Fortbildungen neben einem ausreichend großen Zeitfenster zur intensiven Begleitung bei der Auswertung (Lai & Schildkamp, 2015) und ggf. auch Unterstützung bei der Erhebung insbesondere eine hohe Fachexpertise der Moderator*innen. In *Kooperation mit Universitäten*, die in Deutschland noch schwach ausgeprägt ist (Richter, 2016; Lipowsky, 2014), können tragfähige Konzepte sowohl zur Qualifizierung von Fortbildner*innen als auch zur strukturellen Verankerung datengestützter Rückmeldung im Dialog zwischen Praxis und Forschung entwickelt werden.
3. Um auf der einen Seite eine fachliche Fundierung zu sichern und auf der anderen Seite schulspezifische Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen, sollte in prozessbegleitenden Fortbildungen ein *Kerncurriculum* entwickelt werden, das im Dialog mit der Schule vor dem Hintergrund der konkreten Bedarfe der pädagogischen Fachkräfte abgestimmt wird. Durch Möglichkeiten der Mitbestimmung und des Autonomieerlebens (Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010) wird die (Weiter-)Entwicklung von Fortbildungsmotivation gefördert und die Wahrscheinlichkeit des Transfers der Inhalte in die pädagogische Arbeit erhöht (Gräsel, 2010). Zentrale Bestandteile eines solchen Kerncurriculums sind hinsichtlich der Schüler*innen mit Verhaltensproblemen neben Grundlagen und Methoden der Teamarbeit die Etablierung einer sicheren und wertschätzenden Lernumgebung (CM; Evertson & Emmer, 2012), Konzepte und Strategien zur Förderung des Lernerfolgs auf akademischer und sozial-emotionaler Ebene (SEL; Reicher & Matischek-Jauk, 2018) sowie Strategien zur Reduktion von (Unterrichts-)Störungen (Sugai et al., 2014).
4. Der Rückgriff auf *evidenzbasierte Konzepte und Strategien* erfordert unabdingbar intensive Planung, Begleitung bei der Umsetzung und Reflexion (Hillenbrand, 2015). Um für die Schüler*innen vor dem Hintergrund der von Grosche (2017) geforderten Trias der evidenzbasierten Maßnahmen geeignete Maßnahmen auswählen zu können, benötigen die Lehrkräfte Zugang zu Studienergebnissen, die einen hilfreichen Überblick über geeignete evidenzbasierte Praktiken bieten (z. B. Sutherland, Conroy, Leod, Kunemund, McKnight,

- 2018). Für die Erprobung der Strategien sowie deren Reflexion muss ein angemessener Zeitrahmen vorgesehen werden, der in Abhängigkeit von der Strategie variieren kann.
5. *Verhaltens- und Lernprobleme* stellen hohe Anforderungen an Lehrkräfte im inklusiven Kontext (Stein & Ellinger, 2018) und treten häufig in Kombination bzw. Wechselwirkung auf (Garner et al., 2014; Myschker & Stein, 2014, S. 69-71). Daher sollten Aspekte der Förderung des Lern- und Arbeitsverhalten, z. B. die Vermittlung hilfreicher Self-Management-Strategien (Bruhn et al., 2015), in die Weiterentwicklung von Professionalisierungsangeboten explizit einbezogen werden. Auch additive Module mit dem Schwerpunkt Lernen können wichtige Ergänzungen bieten.
 6. Zur Steigerung der Implementationsqualität und zur Unterstützung der Teilnehmer*innen im Kontext dialogischen Problemlösens sollte ein *differenziertes Beratungs- und Coachingangebot* installiert werden, das neben der Bereitstellung externer Coaches in der Fortbildung einen Schwerpunkt auf die Weiterentwicklung peer-gestützter Verfahrensweisen (Brock & Carter, 2017) legt, um die gegenseitige Unterstützung bei der Implementation der Fortbildungsinhalte im Alltag zu intensivieren. Die Installation fortlaufender Beratungsangebote einschließlich bedarfsorientierten Coachings sollte vor allem auch die langfristige Implementation strukturierter Analyse- und Reflexionsprozesse im (multiprofessionellen) Team mit dem Ziel der Entwicklung konkreter Handlungsstrategien (Ryndak et al., 2014) unterstützen. Dies erfordert beispielsweise fest verankerte Zeitfenster zur *strukturellen Verankerung der Kooperation* (Fussangel & Gräsel, 2014). Prozessbegleitende Fortbildungen sollten explizit und regelmäßig Räume und Zeiten für das Erproben kooperativer Planungsprozesse in Unterricht und Förderplanung einplanen und dabei auch die Einbindung datengestützter Rückmeldeprozesse beachten (Leidig et al., 2019).
 7. Prozessbezogene Fortbildungen im inklusiven Kontext sollten möglichst *multiprofessionell gestaltet* werden und neben den verschiedenen Lehrkräften auch die weiteren an der Schule tätigen Professionen (z. B. Schulsozialarbeit und offener Ganztags) berücksichtigen. Die konkreten Bedarfe der Schule können sinnvollerweise in einer interdisziplinär zusammengesetzten Steuergruppe Berücksichtigung finden, die auch den Prozess der Implementation der vereinbarten Maßnahmen im Alltag unter der Leitung der Schulleitung koordiniert. Angesichts der komplexen Trägerstrukturen in diesem Feld (Speck, Olk & Stimpel, 2011) sind hier zunächst regional spezifische Lösungen zu etablieren.
 8. Die Umsetzung einer prozessbegleitenden Fortbildung in einer *Verbindung von Fortbildungsmodulen, Beratungs-/Coachingelementen sowie Reflexionen* erfolgt idealerweise *über mehrere Schuljahre* gestreckt. Aus der Evaluation lässt sich folgende Empfehlung ableiten: Pro Quartal sollte ein inhaltliches Fortbildungsmodul eingeplant werden, das durch regelmäßige Beratungs-/Coachingtermine in unterschiedlichen Formen ergänzt wird. Dabei werden auch peer-gestützte Formen berücksichtigt. Einmal jährlich sollte ein längerer Zwischenreflexionstermin vorgesehen werden, der zum einen der Feststellung der (Zwischen-) Erfolge und der Analyse der förderlichen und hinderlichen Faktoren in der Umsetzung dient, zum anderen aber auch die nächsten Schritte dialogisch festlegt.

Wichtig dürfte in der Fortbildungsplanung sein, dass nicht ein einzelnes Element, sondern erst das Zusammenspiel der verschiedenen Aspekte die Wahrscheinlichkeit auf den Erfolg auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte, der Schüler*innen und der Schule erhöht – unter anderem im Wechselspiel eines unterstützenden Kooperationsklimas einerseits und der Motivation der pädagogischen Fachkräfte andererseits (Leidig et al., 2019).

6 Fazit und Ausblick

Eine gelingende inklusive Bildung erfordert eine adäquate Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Döbert & Weishaupt 2013). Zentral ist dabei die Kompetenzentwicklung für die pädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen, da Lehrkräfte diese als besonders herausfordernd erleben (de Boer et al., 2011; Stein & Ellinger, 2018) und ihnen vielfach negative Einstellungen entgegen bringen (Avramidis & Norwich, 2002; Lübke et al., 2016). Die in Deutschland weit verbreiteten Kurzzeitfortbildungen sind angesichts der komplexen Anforderungen im inklusiven Setting kaum zur Initiierung nachhaltiger Veränderungsprozesse geeignet (Amrhein & Badstieber, 2013; Kurniawati et al., 2014).

Das Ziel der vorliegenden Dissertation war die Entwicklung und Evaluation einer prozessbegleitenden Fortbildung zur Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System. Auf der Basis des Forschungsstands wurde ein Angebot im Sinne des *Professional Development* (Leko & Roberts, 2014, S. 43) konzipiert, das unter Berücksichtigung der Merkmale wirksamer Fortbildungen (Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky, 2014) den Aufbau der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften in herausfordernden Lehr-Lernsituationen intendierte (Leidig & Hennemann, 2018). Die Erprobung der prozessbegleitenden Fortbildung wurde sowohl durch eine formative als auch durch eine summative Evaluation begleitet.

Die Evaluationsergebnisse spiegeln eine hohe Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrkräfte und der weiteren pädagogischen Fachkräfte. Diese geht einher mit dem Erleben der eigenen Wirksamkeit, der Weiterentwicklung der schulischen Teamstrukturen sowie der konkreten Veränderungen des unterrichtlichen Handelns, die wiederum bis auf die Ebene der Schüler*innen Wirkungen zeigen. Kollegiale Fallberatung und datengestützte Entscheidungsprozesse werden als wertvolle Beiträge zur Weiterentwicklung auf dem Weg zur inklusiven Schule angesehen. Die Ergebnisse der Arbeit verdeutlichen zudem die Relevanz der engen Begleitung der Lehrkräfte bei der Umsetzung erlernter Strategien im pädagogischen Alltag.

Um prozessbegleitende Fortbildungen dauerhaft im schulischen System verankern zu können, müssen Wege gefunden werden, die auf der einen Seite eine hohe Qualität des Fortbildungsprogramms gewährleisten, auf der anderen Seite aber auch vor dem Hintergrund knapper Ressourcen vertretbar sind. Train-the-Trainer-Modelle oder Multiplikatoren*innenschulungen, idealerweise realisiert unter Einbezug von Universitäten, ermöglichen die systematische und gleichzeitig vergleichsweise ökonomische Verbreitung von Fortbildungsinhalten (LaVigna, Christian & Willis, 2005; Lipowsky, 2014, S. 531). In diesen Modellen werden Fortbildner*innen intensiv durch Fachpersonal qualifiziert, um im Anschluss in den Bildungsinstitutionen tätig zu werden. Ein besonderes Augenmerk muss dabei auf der Frage liegen, welche Kompetenzen Moderator*innen benötigen, um die prozessbegleitende Fortbildung in Schulen auf der Basis der Qualifizierung umzusetzen. Wird die Qualifizierung der Moderator*innen ebenfalls prozessbegleitend angeboten, bietet sich die Möglichkeit, die Maßnahme dialogisch mit den Moderator*innen weiterzuentwickeln und gleichzeitig auch Coaching und Beratung für die Moderator*innentätigkeit zu realisieren. Welche Bausteine ein solches Konzept aufweisen sollte, welche Wirkungen es auf Moderator*innen-, Schul-, Lehrkraft- und Schüler*innenebene erzielen kann und welche Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung erforderlich sind, wird die aktuell laufende Erprobung der Konzeption in Kooperation mit einem Flächenkreis zeigen. Vorrangiges Ziel ist es dabei, die Lehrkräfte im inklusiven Setting zu stärken, um letztlich über die erfolgreiche Professionalisierung der Lehrkräfte einen gelingenden Inklusionsprozess zu unterstützen, der für die Schüler*innen eine wertschätzende, fürsorgliche Schule mit qualitativ hochwertiger Förderung bietet.

Literaturverzeichnis

- Ackerman, S. J. & Hilsenroth, M. J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23, 1-33.
- Agyei, D. D. & Voogt, J. (2014). Examining factors affecting beginning teachers' transfer of learning of ICT-enhanced learning activities in their teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30 (1), 92-105.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 5-11.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Akalin, S. & Sucuoglu, B. (2015). Effects of Classroom Management Intervention Based on Teacher Training and Performance Feedback on Outcomes of Teacher-Student Dyads in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (3), 739-758.
- Albert, B. (2015). *Die Fortbildung FIT for V. Untersuchung eines sonderpädagogischen Unterstützungsansatzes für Lehrkräfte an Allgemeinen Schulen zur Bewältigung erzieherischer und unterrichtlicher Herausforderungen verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Albritton, K. & Truscott, S. (2014). Professional development to increase problem-solving skills in a Response to Intervention framework. *Contemporary School Psychology*, 18, 44-58.
- Aldolf, A.-M. (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Allday, R. A., Hinkson-Lee, K. & Hudson, T. (2012). Training General Educators to Increase Behavior-Specific Praise: Effects on Students with EBD. *Behavioral Disorders*, 37 (2), 87-98.
- Allen, C. D. & Penuel, W. R. (2015). Studying teachers' sensemaking to investigate teachers' responses to professional development focused on new standards. *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 136-149.
- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y., & Pianta, R. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the My Teaching Partner-Secondary intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8 (4), 475-489.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 18.06.2012.

- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Alresheed, F., Hott, B. L. & Bano, C. (2013). Single subject research: A synthesis of analytic methods. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 2, 1-18.
- 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*. Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 139-156). Münster: Waxmann.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Antoniou, F. (2010). Research-based instructional strategies and organizational procedures that enhance reading comprehension in inclusive settings. In R. Boon & V. Spencer (Hrsg.), *Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success* (S. 155-186). Waco, TX: Prufrock Press.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2013). A dynamic integrated approach to teacher professional development. Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: A literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7), 731-745.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2017). Inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 607-624). Wiesbaden.
- Arndt, A.-K. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, (1), 72-79.
- Artiles, A. J. & Dyson, A. (2009). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural-historical analysis. In D. Mitchell (Hrsg.), *Contextualising inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (S. 37-62). London: Routledge.
- Avalos, B. (2011). Teacher profession development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

- Avenarius, H. & Füssel, H.-P. (2010). *Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Kronach: Carl Link Verlag.
- 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*, 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *Journal of Special Needs Education, 17* (2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, B. & Burden, R. (2000). 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), 191-211.
- Barr, J. J. & Bracchitta, K. (2012). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of age, gender, and relationship. *Journal of Relationships Research, 3*, 10-17.
- Barrish, H. H., Saunders, M. & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 119-124.
- Bartsch, S., Beywl, W. & Niestroj, M. (2015). Der Programmbaum als Evaluationsinstrument. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden* (S. 87-110). Münster: Waxmann.
- Basma, B. & Savage, R. (2018). Teacher professional development and student literacy growth: a systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*, 457-481.
- Bastian, J. (2016). Klassenführung. Zur Gestaltung eines Rahmens für lernförderliche Arbeitsbedingungen – partizipativ, kooperativ und individuell. *Pädagogik, 68* (1), 6-9.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469-520.
- 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.
- Baumert, J., Masuhr, V., Möller, J., Riecke-Baulecke, T., Tenorth, H. E. & Werning, R. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven*. München: Oldenbourg.
- Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.) (S. 15-39). New York: Routledge.
- Bear, G. G., Whitcomb, S. A., Elias, M. J. & Blank, J. C. (2015). SEL and schoolwide positive behavioral interventions and supports. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. G. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (S. 453-467). New York: Guilford.
- Bellmann, J. (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*, 147-161.

- Benner, G. J., Nelson, J. R., Ralston, N. C. & Mooney, P. (2010). A meta-analysis of the effects of reading instruction on the reading skills of students with or at risk of behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35, 86-102.
- Berliner, D. C. & Carter, K. J. (1989). Differences in processing classroom information by expert and novice teachers. In J. Lowyck & C. M. Clark (Hrsg.), *Teacher thinking and professional action* (S. 55-74). Leuven: Leuven University Press.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 200-212.
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (1999). *Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe (QS) 21*. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (2000). *Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe (QS) 29*. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Beywl, W. (1988). *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Essay Nr. 5*. (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrechte auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, 101-108.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [UTB]
- Billingsley, B. & McLeskey, J. (2014). What are the roles of principals in inclusive schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 67-79). New York: Routledge.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57, 28-33.
- Blanck, J. M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 153-177). Wiesbaden: Springer.
- Blank, R. K. & de las Alas, N. (2009). *The effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta analysis provides scientific evidence useful to education leaders*. Council of Chief State School Officers, Washington, D.C.

- Blömeke, S. (2012). Does Greater Teacher Knowledge Lead to Student Orientation? The Relationship between Teacher Knowledge and Teacher Beliefs. In J. König (Hrsg.), *Teachers' pedagogical beliefs. definition and operationalisation - connections to knowledge and performance - development and change* (S. 15-35). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3-13.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C. & Hacke, S. (2009). TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In R. Mulder, O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, N. Reinhold & D. Sembill (Hrsg.), *Professionalität von Lehrenden – Zum Stand der Forschung* (S. 181-210). Weinheim: Beck.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 310-327.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of training. A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065-1105.
- Blumenthal, Y. & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern - Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (9), 408-421.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Deutsche Übersetzung der englischen Ausgabe von Tony Booth & Mel Ainscow (2002)*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Boncu, A., Costea, I. & Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 19 (2), 35-41.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Wiesbaden: Springer.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 103-116.
- Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the good behavior game. A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 180-190.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N. & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review*, 43, 260-285.

- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, 39-55.
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B. & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44 (1), 120-139.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19 (5), 527-542.
- Brady, K. & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for childrens' difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 527-544.
- Briesch, A. M. & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly*, 24 (2), 106-118.
- Briesch, A. M., Casale, G., Grosche, M., Volpe, R. J. & Hennemann, T. (2017). Initial validation of the Usage Rating Profile-Assessment for use within German language schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15, 193-207.
- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 38 (3), 131-144.
- Brock, M. E., Canella-Malone, H. I., Seaman, R. L., Andzik, N. R., Schaefer, J. M., Page, E. J., Barczak, M. A. & Dueker, S. A. (2017). Findings across practitioner training studies in special education: a comprehensive review and meta-analysis. *Exceptional Children*, 84 (1), 7-26.
- Bromme, R. (2001). *Teacher expertise. International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Amsterdam: Smelser and Baltes.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Bruhn, A., McDaniel, S. & Kreigh, C. (2015). Self-monitoring interventions for students with behavior problems: A systematic review of current research. *Behavioral Disorders*, 40 (2), 102-121.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, Stefan, Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 521-544.
- Bubb, S. & Earley, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bundesgesetzblatt (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll. Vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. (Teil II Nr. 35, 1419-1457)*. Bonn.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der "Qualitäts Offensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis*. Berlin.
- Burnard, S. & Yaxley, H. (2000). Children with Behavioural and Emotional Difficulties: Complex Children, Complex Training for Teachers. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 5(2), 25-34.
- Butler, D. L., Nowak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- Cambon, L., Minary, L., Ridde, V., & Alla, F. (2012). Transferability of interventions in health education: a review. *BMC Public Health*, 12, 497. doi: 10.1186/1471-2458-12-497.
- Campbell, C. & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 47-65.
- Casale, G. & Huber, C. (2015). Gemeinsam Schülerverhalten fördern. Wie multiprofessionelle Teamarbeit im Umgang mit problematischem Verhalten hilft. *Praxis fördern - Zeitschrift für individuelle Förderung und Inklusion*, (6), 26-30.
- Casale, G., Hennemann, T., Volpe, R. J., Briesch, A. M. & Grosche, M. (2015). Generalisierbarkeit und Zuverlässigkeit von Direkten Verhaltensbeurteilungen des Lern- und Arbeitsverhaltens in einer inklusiven Grundschulklasse. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 258-268.
- Causton, J. & Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Causton,-Theoharis, J., Theoharis, G. & Bull, T. (2010). Schools of promise: A school district-university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 32 (3), 192-205.
- Chaffee, R., Briesch, A. M., Johnson, A. & Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46, 149-164.
- Chang, C.-F., Gröschner, A., Hall, N. C., Alles, M. & Seidel, T. (2018). Exploring teachers' emotions via nonverbal behavior during video-based teacher professional development. *AERA Open*. <https://doi.org/10.1177/2332858418819851>
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C. & Ho, F. C. (2016). Improving teachers' self efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369.
- Christ, T. J., Riley-Tillman, T. C. & Chafouleas, S. M. (2009). Foundation for the development and use of direct behavior rating (DBR) to assess and evaluate student behavior. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 201-213.
- Christensen, L., Renshaw, T. L. & Caldarella, P. (2012). Training a general educator to use function-based support for students at risk for behavior disorders. *Education*, 133 (2), 313-335.

- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18 (8), 947-976.
- Cleaver, S., Detrich, R. & States, J. (2018). *Overview of teacher evaluation*. Oakland, CA: The Wing Institute. Verfügbar unter <https://www.winginstitute.org/teacher-evaluation-teacher-coaching>.
- Cohen, D. K. & Ball, D. L. (2007). Educational innovation and the problem of scale. In B. L. Schneider & S.-K. McDonald (Hrsg.), *Scale-up in education* (S. 19-36). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Cohen, D. K. & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102 (2), 294-343.
- Collet, C. (2009). *Förderung von Problemlösekompetenzen in Verbindung mit Selbstregulation. Wirkungsanalysen von Lehrerfortbildungen*. Münster: Waxmann.
- Colling, K., Fishbaugh, M. S. E. & Hermanson, M. (2003). *The Montana training for inclusive education (TIE) final evaluation*. Proceedings of the Annual Conference of the American Council on Rural Special Education (ACRES). Salt Lake City, UT.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 5, 678-707.
- Correnti, R. (2007). An empirical investigation of professional development effects on literacy instruction using daily logs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 262-295.
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 639-659.
- Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (S. 273-296). New York: Springer.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wild (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290-301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Daunic A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., Pitts, D. & Gleaton, J. (2013). Brief report: Integration social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39 (1), 43-51.
- 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.

- Dederich, M., Greving, H., Mürner, C. & Rödler, P. (2006). *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Demchak, M. (1999). *Facilitating effective inclusion through staff development*. Rural Special Education for the New Millennium. Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education (ACRES). Nevada, Reno.
- Demski, D., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2016). Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln – Befunde einer Erhebung mit dem „Organizational Culture Assessment Instrument“. *Journal of Educational Research Online*, 8 (3), 39-58.
- Desimone, L. M. & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7 (3), 252-263.
- Desimone, L. M. & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into Practice*, 56 (3), 3-12.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, S. K. & Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.
- Deutsche UNESCO Kommission e. V. (DUK) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3., erweiterte Aufl.). Bonn.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effect of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Donaldson, J. M., Fisher, A. B. & Kahng, S. W. (2017). Effects of the Good Behavior Game on individual student behavior. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17, 207-216.
- Döring, N., & Bortz, J. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dresser, R. (2012). Reviving oral reading practices with English learners by integrating social-emotional learning. *Multicultural Education*, 20 (1), 45-50.
- Duchaine, E., Jolivete, K. & Fredrick, L. D. (2011). The effect of teacher coaching with performance feedback on behavior-specific praise in inclusion classrooms. *Education and Treatment of Children*, 34 (2), 209-227.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (1), 71-83.

- Dunst, C. J., Bruder, M. B. & Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associates with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10 (12), 1731-1744.
- Durksen, T., Klassen, R. M. & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Dusenbury, L. & Weissberg, R. P. (2018). *Emerging insights from states' efforts to strengthen social and emotional learning*. Collaborative for academic, social, and emotional learning: Chicago.
- DVLfB (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V.) (Hrsg.) (2018). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1. *Forum Lehrerfortbildung*, 47.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: Drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102 (2), 115-129.
- Dziak-Mahler, M., Hennemann, T., Jaster, S., Leidig, T. & Springob, J. (Hrsg.) (2018). *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten - Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*. Münster: Waxmann.
- Eberwein, H. (Hrsg.). (1988). *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Edwards, C. J., Carr, S. & Siegel, W. (2000). Influences of experiences and training on effective teacher practices to meet the needs of diverse learners in schools. *Education*, 126 (3), 580-592.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (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. Values, Vision and Voices* (S. 27-79). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016). *Inklusion: Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: Zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Hrsg.) (2015). *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.). New York & London: Routledge.
- Emo, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16, 171-195.

- European Agency (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung) (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Dänemark.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Teacher education for inclusion. International Literatur Review*. Odense, Dänemark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Raising the achievement of all learners in inclusive education – literature review*. Odense, Dänemark.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44 (2), 179-198.
- Evans, L. (2018). Implicit and informal professional development: What it ‘looks like’, how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary teachers* (9. Aufl.). New Jersey: Pearson.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (S. 3-15). Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Fabiano, G. A., & Pyle, K. (2018). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity disorder: A framework for intervention. *School Mental Health*. doi: 10.1007/s12310-018-9267-2.
- Fähndrich, E. & Linden, M. (1982). Zur Reliabilität und Validität der Stimmungsmessung mit der Visuellen Analog-Skala (VAS). *Pharmacopsychiatry*, 15 (3), 90-94.
- Ferreira González, L., Hövel, D. C., Hennemann, T., Schlüter, K. & Osipov, I. (2019). Emotionale Kompetenzförderung im Biologieunterricht. *Prävention und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00702-x>
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. *Lehrerbildung für eine inklusive Schule*. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2014. Thementeil Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule. Allgemeiner Teil* (S. 16-34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J. & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121.
- Fischer, F., Waibel, M. & Wecker, C. (2005). Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 427-442.
- Fischer, P., Jander, K. & Krueger, J. (2018). *Sozialpsychologie für Bachelor* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

- Florian, L. (2011). Introduction – Mapping international developments in teacher education for inclusion. *Prospects*, 41 (3), 319-312.
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE handbook of special education: Two volume set* (S. 9-22). London: SAGE.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. (2. Aufl.). New York, NY: Routledge.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S. & Vega, R. (2014). Effects of the good behavior game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84 (4), 546-571.
- Flynn, D., van Schaik, P. & van Wersch, A. (2004). A comparison of multi-item Likert and visual analogue scales for the assessment of transactionally defined coping function. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 49-58.
- Forlin, C. & Cooper, P. (2013). Student behavior and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong. *British Journal of Special Education*, 40 (2), 58-64.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (S. 3-12). New York, NY: Routledge.
- Forlin, C., & Sin, K.-F. (2017). In-service teacher training for inclusion. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.161
- Forlin, C., Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Inclusion: Is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21 (3), 199-217.
- Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (3), 251-264.
- Forlin, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42 (3), 247-260.
- 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., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 712-744). Münster: Waxmann.
- Funke, F. (2010). *Internet-based measurement with visual analogue scales: An experimental investigation*. Dissertation, Universität Tübingen.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2009). Die Kooperation in schulübergreifenden Lerngemeinschaften. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (S. 120-131). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 846-864). Münster: Waxmann.

- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361-384). Wiesbaden: Springer.
- Gable, R. A., Tonelsen, S. W., Sheth, M., Wilson, C. & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children*, 35(4), 499-519.
- Gaines, R. E., Osman, D. J., Maddocks, D. L. S., Warner, J. R., Freeman, J. L. & Schallert, D. L. (2019). Teachers' emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean. *Teaching and Teacher Education*, 77, 53-65.
- Gallagher, H. A., Woodworth, K. R. & Arshan, N. L. (2017). Impact of the National Writing Project's College-Ready Writers Program in high-need rural districts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10 (3), 570-595.
- Ganz, A. & Reinmann, G. (2007). Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation einer Fortbildungsinitiative zum Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35, 169-191.
- Garbacz, S. A., Lannie, A. L., Jeffery-Pearsall, J. L. & Truckenmiller, A. J. (2015). Strategies for effective classroom coaching. *Preventing School Failure*, 59 (4), 263-273.
- Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W. et al. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Verfügbar unter <http://ies.ed.gov/ncee/pdf/20084030.pdf>
- Garet, M. S., Heppen, J. B., Walters, K., Parkinson, J., Smith, T. M., Song, M. et al. (2016a). *Focusing on mathematical knowledge: The impact of content-intensive teacher professional development*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Verfügbar unter <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20164010/pdf/20164010.pdf>
- Garet, M. S., Heppen, J., Walters, K., Smith, T. & Yang, R. (2016b). *Does content-focused teacher professional development work? Findings from three Institute of Education Sciences studies* (NCEE Evaluation Brief November 2016). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Verfügbar unter <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20174010/pdf/20174010.pdf>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 915-945.
- Garet, M. S., Wayne, A. J., Brown, S., Rickles, J., Song, M. & Manzeske, D. (2017). *The Impact of Providing Performance Feedback to Teachers and Principals* (NCEE 2018-4001). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance,

- Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Verfügbar unter <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20184001.pdf>
- Garet, M. S., Wayne, A., Stancavage, F., Taylor, J., Eaton, M., Walters, K. et al. (2011). *Middle school mathematics professional development impact study: Findings after the second year of implementation* (NCEE 2011-4024). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Verfügbar unter <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20114024/pdf/20114024.pdf>
- Garner, P., Kauffman, J. & Elliott, J. (Hrsg. (2014). *The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties* (2. Aufl.). London: Sage Publications.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland. Eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschland (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 211-229.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 694-739.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD) (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. Verfügbar unter <http://www.fachdidaktik.org/veroeffentlichungen/positionspapiere-der-gfd/>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen (GEW NRW) (2016). *Fortbildung*. Verfügbar unter <https://www.gew-nrw.de/fortbildung-arbeitsplatz.html>
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98, 732-749.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9-27.
- Göb, N. (2018). *Wirkungen von Lehrerfortbildung. Eine explorative Betrachtung von Fortbildungstypen und deren Effekte auf die Teilnehmenden am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Goetze, H. (1990). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktion und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 832-840.
- Goetze, H. (2008). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktion und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 832-840. Reprint mit neuen Vorbemerkungen. *Heilpädagogik online*, 2, 32-52. Verfügbar unter http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_on-line_0208.pdf

- Goldschmidt, P. G. & Phelps, G. C. (2007). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: how much and for how long? *Economics of Education Review*, 29, 432-439.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. L. & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15, 223-237.
- Götz, J., Hauenschild, K., Greve, W. & Hellmers, S. (2015). Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 34-39). Wiesbaden: Springer.
- Gräsel, C. & Trempler, K. (2017). Einleitung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7-20.
- Green, N. & Green, K. (2006). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Greenleaf, C. L., Hanson, T. L., Rosen, R., Boscardin, D. K., Herman, J., Schneider, S. A. (2011). Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal*, 48 (3), 647-717.
- Grewe, N. (Hrsg. 2005). *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele*. München: Luchterhand.
- Grosche, M. & Grünke, M. (2008). Das sonderpädagogische Lehramtsstudium wissenschaftlicher gestalten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77, 190-197.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-50). Wiesbaden: Springer.
- Grosche, M. (2017). Eine Analyse der Funktion von quantitativen Daten für evidenzbasierte Entscheidungen zur Ermöglichung der Zusammenarbeit von quantitativen und nicht-quantitativen Forschungszugängen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (4), 360-371.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (155-174). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.

- Grünke, M., Knaak, T. & Hisgen, S. (2018). The effects of a class-wide multicomponent motivational intervention on the writing performance of academically challenged elementary school students. *Insights into Learning Disabilities, 15*, 85-100.
- Guskey, T. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research, 13* (4), 439-445.
- Guskey, T. (2002a). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership, 59* (6), 45-51.
- Guskey, T. (2002b). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice, 8* (3/4), 381-391.
- Guskey, T. (2014). Measuring the effectiveness of educators' professional development. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche & K. L. Bauserman (Hrsg.), *Handbook of professional development in education. Successful models and practices, PreK-12* (S. 447-465). New York: The Guilford Press.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft, 2*, 81-90.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 197-230). Wiesbaden: Springer.
- Haeberlin, U. (2002). Sonderpädagogik studieren. Eine Herausforderung an den ganzen Menschen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 53* (10), 398-403.
- Hagaman, J. L. & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education, 29*, 222-234.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J. & Reid, R. (2012a). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. *Preventing School Failure, 60*, 43-52.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J. & Reid, R. (2012b). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education, 33*, 110-123.
- Halbherr, U. & Reusser, K. (2009). Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 465-476). Weinheim: Beltz.
- Hanisch, R. (2017). Die Fortbildung von Lehrkräften vor aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen. *Bildung und Erziehung, 70* (4), 467-480.
- Harn, B., Fritz, R. & Berg, T. (2014). Effective literacy instruction in inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 229-246). New York, NY: Routledge.
- Harrison, D. (1980). *Meta-analysis of selected studies of staff development*. Unveröffentlichte Dissertation, University of Florida.

- Hartke, B. & Vrban, R. (2015). *Schwierige Schüler – was kann ich tun? 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (10. Aufl.). Hamburg: Persen.
- Hartmann, U., Decristan, J. & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 179-199.
- Hartwig, S. J. & Schwabe, F. (2018). Teacher attitudes and motivation as mediators between teacher training, collaboration, and differentiated instruction. *Journal for Educational Research Online*, 10 (1), 100-121.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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*, 8 (1), 86-102
- Hedderich, I. (2016). Lehrer*gesund*heit im Kontext schulischer Inklusion. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1, 34-39.
- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 390-409.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2012). Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 9-26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2013). Inklusiv* Bildung für Menschen mit Behinderung – eine lebenslaufbegleitende Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (9), 336-342.
- Heimlich, U. (2018). Inklusion und Qualität in Schulen – die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S). In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 13-25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.) (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayrischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinisch, J., Sonnleitner, M., Unverferth, M., Weiß, V. & Rank, A. (2018). Situiertes Lernen in der LehrerInnenbildung für Inklusion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 176-185). Münster: 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. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-134). Münster: Waxmann.
- Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M. & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (3), 333-362.
- 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.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2016). Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Jahrbuch Grundschulforschung*, 20 (S. 81-86). Wiesbaden: Springer.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 67-85.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 57, 268-288.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretische Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 216-240). Münster: Waxmann.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung - Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255-276). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2015). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 110-143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten

- Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 150-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 408-432). Münster: Waxmann.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. (S. 47-60). Weinheim: Beltz.
- Heyl, V., Janz, F., Trumpa, S. & Seifried, S. (2013). Einstellungen zu Inklusion - Präsentation eines Forschungsprojektes. In T. Klauß & K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung* (S. 61-82). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90 (7), 470-476.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik* (4., überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (3., aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (9), 359-369.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (7), 312-324.
- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 178-224). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33-68). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354-361.
- Hollerwöger-Keller, G. (2019). Evidenzbasierte Leseförderung mit kooperativen Leseverfahren. Eine Mikrostudie aus der Schulpraxis zum Training der Leseflüssigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (3), 178-193.

- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2014). What are qualities of effective inclusive schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 17-29). New York: Routledge.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education. Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2014). Examining the evidence base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42 (8), 1-14.
- Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: The relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (6), 604-621.
- Hoth, J., Kaiser, G., Busse, A., Döhrmann, M., König, J. & Blömeke, S. (2017). Professional competences of teachers for fostering creativity and supporting high-achieving students. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 49 (1), 107-120.
- Hsien, M., Brown, M. & Bortoli, A. (2009). Teacher Qualifications and Attitudes toward Inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33 (1), 26-41.
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (1), 20-36.
- Huber, C. (2015). Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen. *Lernen und Lernstörungen*, 4, 283-291.
- Huber, S. G. & Radisch, F. (2008). Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In W. Böttcher (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 337-354). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37 (5), 837-853.
- Huitema, B. E. & McKean, J. W. (2000). Design specification issues in time-series intervention models. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 38-58.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9-25). Wiesbaden: VS Springer.
- Ilter, I. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration-level reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10, 147-161.
- Johnson, L. (2000). In-service training to facilitate inclusion and outcomes evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 16, 281-288.

- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26 (4), 1-33.
- Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010). The SET project: Effective teaching and its relationship to teachers' epistemological beliefs and inclusive teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Joslin, P. A. (1980). *Inservice teacher education: A meta-analysis of the research*. Minneapolis: University of Minnesota, Dissertation.
- 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* (S. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M. & Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers – cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 94 (2), 161-182.
- Kaya, C., Blake, J. & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 120-129.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220-237.
- Kemp, S. E. (2017). RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities and concomitant speech-language impairments or ADHD. *Journal of Education and Training*, 4, 58-72.
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance of inservice teacher education* (Research Monograph No. 13). Madison, WI: National Institute for Science Education, University of Wisconsin-Madison.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86 (4), 945-980.
- Kershner, R. (2014). What do classroom teachers need to know about meeting special educational needs? In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE handbook of special education: Two volume set* (S. 841-857). London: SAGE.
- Kessler, T. & Fritsche, I. (2018). *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Kunter, M. & Seidel, T. (2018). Instructional and motivational classroom discourse and their relationship with teacher autonomy and competence support – findings from teacher professional development. *European Journal of Psychology of Education*, 33 (2), 377-402.
- Kim, J. S., Olson, C. B., Scarcella, R., Kramer, J., Pearson, M., van Dyk, D., Collins, P. & Land, R. E. (2011) A randomized experiment of a cognitive strategies approach to text-based

- analytical writing for mainstreamed Latino English language learners in grades 6 to 12. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 4 (3), 231-263.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher *professional development*: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40 (1), 89-111.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33 (6), 78-92.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.
- Klauer, K. J. (2002). Wie viele haben den nun wirklich vom Training profitiert? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 210-218.
- Kleickmann, T., Möller, K., Jonen, A. & Vehmeyer, J. (2007). Haben Lehrerfortbildungen einen Effekt auf Leistungszuwächse bei Schülerinnen und Schülern? In D. Höttecke (Hrsg), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 506-508). Münster: LIT Verlag.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J. & Möller, K. (2015). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/edu0000041
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule*. Essen & Berlin.
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion: Versuch einer bildungs-statistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 625-637.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Doebrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klingner, J. K. (2004). The science of professional development. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (3), 248-255.
- Klingner, J. K., Ahwee, S., Pilonieta, P. & Menendez, R. (2003). Barriers and facilitators in scaling up research-based practices. *Exceptional Children*, 69 (4), 411-429.
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 202-224.
- Koch-Priewe, B. & Münch, J. (2005). Lehrerbildung für Gemeinsamen Unterricht. Konzepte und Erfahrungen aus der Kooperation von Schulpädagogik und Sonderpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 97 (4), 480-492.
- König, J. & Blömeke, S. (2012). Eine Antwort (nicht nur) auf die Testkritik am „Pädagogischen Unterrichtswissen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (4), 793-806.

- König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 247-277.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS. Verfügbar unter http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Koenig/Beitrag_Koenig_2010.pdf
- König, J. (2013). First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11 (4), 999–1028.
- König, J. (2014a). Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In A. Bresges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde & D. Schmeinck (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung* (S. 17-48). Münster: Waxmann.
- König, J. (2014b). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 615-641). Münster: Waxmann.
- König, J. (2015). Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. Einführung in den Theментeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 305-309.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 127-148). Münster: Waxmann.
- König, J. (Hrsg.) (2012). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation – connections to knowledge and performance – development and change*. Münster: Waxmann.
- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J. & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 223-242.
- Kosko, K. & Wilkins, J. L. M. (2009). General educators' inservice training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *The Professional Educator*, 33 (2), 14-23.
- Kracke, B. & Sasse, A. (2019). Inklusion/Integration als Herausforderung für die Erziehungspsychologie. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 223-248). Wiesbaden: Springer.
- Kracke, B. (2016). Schulische Inklusion – Herausforderungen und Chancen. *Psychologische Rundschau*, 65 (4), 237-240.
- Kraft, M. A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88 (4), 547-588.

- Krammer, K., Lipowsky, F., Pauli, C., Schnetzler, C. L. & Reusser, K. (2012). Unterrichtsvideos als Medium zur Professionalisierung und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen. In M. Kobarg, C. Fischer, I. M. Dalehefte, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten: Strategien und Methoden* (S. 69-86). Münster: Waxmann.
- Kratochwill, T. R. & Levin, J. R. (2010). Enhancing the scientific credibility of single-case intervention research: randomization to the rescue. *Psychological Methods*, 15, 124-144.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 241-261). Münster: Waxmann.
- Kretlow, A. G. & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: a review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33 (4), 279-299.
- Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 59-67.
- Krizan, A. & Vossen, A. (2016). Evidenzbasierung in Schulen durch Verzahnung von Wissenschaft und Praxis erreichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (2), 79-90.
- Kroworsch, S. (2014). Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im Deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 26-38). Freiburg: Lambertus Verlag.
- Krull, J. (2018). *Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Primarstufe. Eine zentrale Herausforderung beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning disabilities in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12 (2), 169-190.
- Kuhl, J. & Hecht, T. (2014). Prävention von Lernschwierigkeiten durch die Implementierung von Diagnostik und Förderung - Ein Praxisbeispiel für das erste Schuljahr. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (11), 406-415.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (1), 3-24.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel, & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181-195). Kassel: Prolog.

- Kultusministerkonferenz [KMK] & Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/18.03.2015*. Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland vom 06.05.1994*. Bonn. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- 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.), *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153-165). Weinheim: Beltz.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83-94.
- Küpper, A., Schulz, A. & Hennemann, T. (2018). Zur Eignung astronomischer Kontexte für einen inklusiven Physikunterricht. *Astronomie und Raumfahrt*, 55 (3-4), 60-64.
- Kurniawati, F., de Boer, A., Minnaert, A. E. M. G. & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56 (3), 310-326.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (4), 1111-1150.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. doi: 10.1016/j.edurev.2013.02.002
- Lai, F. T. T., Li, E. P. Y., Ji, M., Wong, W. W. K. & Lo, S. K. (2016). What are the inclu-

- sive teaching tasks that require the highest self-efficacy? *Teaching and Teacher Education*, 59, 338-346.
- Lai, M. K. & McNaughton, S. (2016). The impact of data use professional development on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 60, 434-443.
- Lai, M. K. & Schildkamp, K. (2015). In-service Teacher Professional learning: Use of assessment in data-based decision-making. In G. T. Brown & L. Harris (Hrsg.), *Professional learning in assessment: Changing in-service teachers' values and practices. Handbook of Human and Social factors in assessment* (S. 77-94). New York, USA: Routledge.
- Lane, K. L. & Menzies, H. M. (2015). Classroom Management for inclusive settings. In E. Emmer & E. Sarbornie (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (2. Aufl.) (S. 205-219). New York: Routledge.
- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy, and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19.
- LaVigna, G.W., Christian, L. & Willis, T.J. (2005). Developing behavioural services to meet defined standards within a national system of specialist education service. *Pediatric Rehabilitation*, 8 (2), 144-155.
- Lee, J-H. (2010). *Inklusion – Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen*. Oberhausen: Athena.
- Leidig, T. (2012). *Kooperative Unterrichtsberatung*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Leidig, T. & Hennemann, T. (2017). Effektive Förderung zwischen Prävention und Intervention. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht - Förderung - Intervention* (S. 106-122). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leidig, T. & Hennemann, T. (2018). Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 42-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leidig, T. & Marnett, P. (2015). Selbsteinschätzung im inklusiven Englischunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 263-281). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Leidig, T. & Pössinger, M. (2018). Classroom Management - Eine zentrale Gelingensbedingung für Lernen und Lehren in der Inklusion. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten - Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (S. 43-62). Münster: Waxmann Verlag.

- Leidig, T., Casale, G., Wilbert, J., Hennemann, T., Volpe, R., Briesch, A. & Grosche, M. (2019). *Effects of the Good Behavior game on at-risk primary school students in Germany – a single case study with randomized phase start*. Manuscript submitted.
- Leidig, T., Grünke, M., Urton, K., Knaak, T. & Hisgen, S. (2018). The effects of the RAP strategy used in a peer-tutoring setting to foster reading comprehension in high-risk fourth graders. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16 (2), 231-253.
- Leidig, T., Hennemann, T. & Grünke, M. (2017). Wie kann es gelingen? - Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext Inklusion unter Berücksichtigung der Wirksamkeitsforschung. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 171-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leidig, T., Hennemann, T., Casale, G., König, J., Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2016). Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein systematisches Review empirischer Studien. *Heilpädagogische Forschung*, 42 (2), 54-70.
- Leidig, T., Hennemann, T., van Zadelhoff, F., Grünke, M., Rauh, B. & Rauh, N. (2019). Wie kann es gelingen – Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren einer prozessbegleitenden Fortbildung auf dem Weg zur inklusiven Schule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (4), 178-193.
- Leko, M. M. & Roberts, C. A. (2014). How Does Professional Development Improve Teacher Practice in Inclusive Schools? In J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 43-54). New York: Routledge.
- Leko, M. M. (2016). *Word study in the inclusive secondary classroom*. New York, NY: Teacher College Press.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis des kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O. & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 427-439.
- Lewis, T. J., Mitchell, B. S., Trussell, R. & Newcomer, L. (2015). School-wide positive behavior support: Building systems to prevent problem behavior and develop and maintain appropriate social behavior. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (2. Aufl.) (S. 40-59). New York: Routledge.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2015). Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. *Erziehungswissenschaft*, 26, Beiheft 51, 43-51.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 2, 7-16.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-24.

- Lindvall, J. Helenius, O. & Wiberg, M. (2018). Critical features of professional development programs: Comparing content focus and impact on two large-scale programs. *Teaching and Teacher Education*, 70, 121-131.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5 (3), 1-17.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schülern/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? *Forum Lehrerfortbildung*, 46, 11-50.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379-399.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung im Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 511-541). Münster/New York: Waxmann.
- Lipson, M. & Wilson, D. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lohmann, G. (2012). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (2), 121-148.
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5), 459-483.
- Löser, J. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26, Beiheft 51, 17-24.
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (3), 225-238.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83 (2), 111-123.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6 (1), 69-84.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (2017). Einleitung: Schulische Inklusion in deutschsprachigen Ländern. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 9-13). Münster: Waxmann.

- 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., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 745-763). Münster: Waxmann.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teachers' attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Maggin, D. M., Pustejovsky, J. E. & Johnson, A. H. (2017). A meta-analysis of school-based group contingency interventions for students with challenging behavior: an update. *Remedial and Special Education*, 38 (6), 353-370.
- Mahdavi, J. N. & Tensfeldt, L. (2013). Untangling reading comprehension strategy instruction: Assisting struggling readers in primary grades. *Preventing School Failure*, 57, 77-92.
- Mahlau, K. & Blumenthal, Y. (2017). Diagnostik und Inklusion. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86, 340-342.
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26 (4), 182-186.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. et Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teacher's self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526-534.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 7-14.
- Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record*, 114 (11), 1-48.
- Marzano, R. & Marzano, J. (2003). The key to classroom Management. *Educational Leadership*, 61 (1), 6-13.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7 (13), 1-28.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96 (5), 68-73.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. & Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Al-

- gozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 3-16). New York: Routledge.
- McLeskey, J., Waldron, N., So, S. H., Swanson, K. & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education*, 24 (2), 108-115.
- Meijer, C. & Walther-Müller, P. (2003). *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht 2003*. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-de.pdf am 02.04.2014
- Meissel, K., Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163-173.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (5), 194-202.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (5), 230-242.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen - Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61-80.
- Menthe, J., Höttecke, D., Zabka, T., Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.) (2016). *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford Press.
- Methner, A. & Melzer, C. (2014). Kooperative Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (3. Aufl.) (S. 77-108). Oberhausen: Athena.
- Methner, A., Melzer, C. & Popp, K. (2013). *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Miller, R. (2001). *Beziehung und Interaktion. Kopiervorlagen mit Informationen, Kommentaren und Aufgaben/Anleitungen*. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Schule und Bildung (MSB) (o. J.). *Fortbildungen für Lehrkräfte in NRW*. Verfügbar unter <https://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/index.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014). *Fort- und Weiterbildung; Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§ 57-60 SchulG)*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 06.04.2014.

- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY: Routledge.
- Möckel, A. (1988). *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moeyart, M., Ferron, J., Beretvas, S. & Van den Noortgate, W. (2014). From a single-level analysis to a multilevel analysis of single-case experimental designs. *Journal of School Psychology, 52*, 191-211.
- Monitor Lehrerbildung (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, der Deutsche Telekom Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft*. Verfügbar unter <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/index.html>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research, 17* (1), 113-126.
- Mooij, T. & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education, 13*, 597-616.
- Mooney, P., Ryan, J. B., Uhing, B. M., Reid, R. & Epstein, M. H. (2005). A review of self-management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioural disorders. *Journal of Behavioral Education, 14* (3), 203-221.
- Moreno, J. L. (1960). *The sociometry reader*. Glencoe, ILL: The Free Press.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.) (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. Inklusive Bildung professionell gestalten. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135-146). Münster: Waxmann.
- Motoca, L. M., Farmer, T. W., Hamm, J. V., Byun, S.-Y., Lee, D. L., Brooks, D. S., Rucker, N. & Moohr, M. M. (2014). Directed consultation, the SEALS model, and teachers' classroom management. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22* (2), 119-129.
- Mulder, R. H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung: Die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 427-438). Münster: Waxmann.
- Müller, C.M. (2013). "Alleine verhält er sich unauffällig, aber in der Gruppe..." – Verhaltensprobleme und ihre Beeinflussung durch die Peers. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 19* (7-8), 36-41.
- Murawski, W. (2012). 10 tips for using co-planning time more efficiently. *Teaching Exceptional Children, 44* (4), S. 8-15.

- Mutzeck, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mutzeck, W. (2008a). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008b). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim: Beltz.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. (7., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. (8., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerverwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 583-614). Münster: Waxmann.
- Newton, J. S., Todd, A. W., Algozzine, B., Algozzine, K., Horner, R. H. & Cusumano, D. L. (2014). Supporting team problem solving in inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 275-291). New York: Routledge.
- Nishimura, T. (2014). Effective professional development of teachers: A guide to actualizing inclusive schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 10 (1), 19-42.
- Norcross, J. C. & Lambert, M. J. (2014). Relationship Science and Practice in Psychotherapy: Closing Commentary. *Psychotherapy*, 51, 398-403.
- Norcross, J. C. & Wampold, B. E. (2011). Evidence-Based Therapy Relationship: Research Conclusions and Clinical Practices. *Psychotherapy*, 48, 98-102.
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: international perspectives. *British Educational Research Journal*, 35 (3), 447-467.
- Operti, R., Walker, Z. & Zhan, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE handbook of special education: Two volume set* (S. 149-169). London: SAGE.
- Opfer, D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407.
- Ophardt, D., Piwowar, V. & Thiel, F. (2017). Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 133-152). Wiesbaden: Springer.

- Opp, G. & Unger, N. (2003). Begriffliche Grundlagen. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 43-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Osher, D., Kidorn, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning. Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40, 644-681.
- Owston, R., Wideman, H., Murphy, J. & Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations. *Internet and Higher Education*, 11, 201-210.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62 (3), 307-322.
- Pearl, C., Dieker, L. A. & Kirkpatrick, R. M. (2012). A five-year retrospective on the Arkansas Department of Education Co-teaching Project. *Professional Development in Education*, 38 (4), 571-587.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. R. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 4, 921-958.
- Philipp, E. (2006). *Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung: Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 207-222.
- Pinar, E. S. & Sucuoglu, B. (2013). The outcomes of a social skills teaching program for inclusive classroom teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (4), 2247-2261.
- Piwowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Piwowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F. (2016). Wie können Referendare ihr Klassenmanagement verbessern? Multikriteriale Evaluation eines Trainings im Rahmen der Berliner Referendarausbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 89-104.
- Platte, A. (2012). Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In H. J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion* (S. 141-162). Wiesbaden: Springer.
- Platte, A., Seitz, S. & Terfloth, K. (Hrsg.) (2006). *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133-149.

- Popp, K. & Methner, A. (2010). Professionelle Beratung im schulischen Kontext – eine Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (1), 4-12.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2011). Die Kooperative Beratung bei Gesprächsanlässen im schulischen Kontext. In K. Popp, C. Melzer & A. Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S. 13-25). Weinheim: Beltz.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3., überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Popp, K., Methner, A. & Melzer, C. (2011). Methodenrepertoire Kooperative Beratung. In K. Popp, C. Melzer & A. Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S. 26-41). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (1995). Homogenität versus Heterogenität in der Schule. Eine Debatte um integrative und interkulturelle Erziehung am Beispiel des Anfangsunterrichts. W. Melzer & Sandfuchs (Hrsg.), *Schulreform Mitte der 90er Jahre* (S. 187-196). Opladen.
- Prenzel, A. (2014). Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 45-67). Paderborn: Schöningh.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (3), 257-281.
- Raczynski, K. A. & Horne, A. M. (2015). Communication and interpersonal skills in classroom management: How to provide the educational experiences students need and deserve. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (S. 387-408) (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Raney, P., & Robbins, P. (1989). Professional growth and support through peer coaching. *Educational Leadership*, 35, 35-38.
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012): Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen durch situierte Lehrerfortbildungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), 180-199.
- Reich, K. (2014a). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2014b). Herausforderungen an eine inklusive Didaktik. *Schulpädagogik heute*, 5(10).
- Reicher, H. (2010a). *Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven*. Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Reicher, H. (2010b). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – A review. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (3), 213-246.
- Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule: Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer.

- Reinisch, H. (2009). „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term: Eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33-43). Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Wissensmanagement. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1, 76-77.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung im Lehrerberuf* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.) (S. 642-661). Münster/New York: Waxmann.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 245-260). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 193-207.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Bohme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237-250). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 35-59.
- Riedel, E. (2010). *Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*. Dortmund: Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen – Landesarbeitsgemeinschaft NRW e. V. Verfügbar unter www.gemeinsam-leben.nrw.de/sites/default/files/Gutachten_Zusammenfassung_o.pdf
- Roberts, J. & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1084-1096.
- Rogers, C. R. (1997). *Der neue Mensch* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (2001). *Die nicht-direktive Beratung* (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.

- Römer, J., Rothland, M. & König, J. (2017). Persönlichkeitsfaktoren und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung: Zusammenhänge zwischen NEO-FFI, AVEM und Pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, 203-222
- Rösken, B. (2008). Zu innovativen Aspekten von Lehrerfortbildung. In E. Vásárhelyi (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht online. Vorträge auf der 42. Tagung für Didaktik der Mathematik. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 13.3. bis 18.3.2008 in Budapest* (S. 669-672). <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-13284>
- Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K. & Wickler, N. I. Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (2), 117-148.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135-162). Wiesbaden: Springer VS.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (S. 47-55). Abingdon: Routledge.
- Royse, D., Thyer, B. A. & Padgett, D. K. (2009). *Program evaluation: An introduction* (5. Aufl.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Ryan, J. B., Reid, R. & Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD. *Remedial and Special Education*, 25 (6), 330-341.
- Ryndak, D., Lehr, D., Ward, T. & DeBevoise, H. (2014). Collaboration and Teaming in Effective Inclusive Schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools. Research and practice* (S. 395-409). New York: Routledge.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2015). Fortbildner/-in: Kenne deine Wirkung. Wie Lernprozesse und -erträge einer Lehrerfortbildung sichtbar gemacht werden können. *Forum Lehrerfortbildung*, 46, 143-168.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Forum Lehrerfortbildung*, 47, 131-141.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6 (1), 139-159.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017). *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sahbaz, U. (2011). The effectiveness of in-service training for school counselors on the inclusion of students with disabilities. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 580-585.

- Sander, A. (2003). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48, 313-329.
- Sanetti, L. M. H., Collier-Meek, M. A., Long, A. C. J., Byron, J. & Kratochwill, T. R. (2015). Increasing teacher treatment integrity of behavior support plans through consultation and implementation planning. *Journal of School Psychology*, 53 (3), 209-229.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51-68.
- Saylor, L. L. & Johnson, C. C. (2014). The role of reflection in elementary mathematics and science teachers' training and development: a meta-synthesis. *School Science and Mathematics*, 114 (11), 30-39.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Scheerens, J. (2014). Evidence based educational policy and practice: The case of applying the educational effectiveness knowledge base. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 83-99.
- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S.M. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring*. Lisse: Swets & Zetlinger.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal.
- Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations – supporting factors. *Journal for Educational Research Online*, 2, 34-54.
- Schildkamp, K., Karbautzki, L. & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24.
- Schlee, J. (2017). Unter welchen Bedingungen kann die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern (nicht) gelingen? Folgerungen aus theoretischen Annahmen und persönlichen Erfahrungen. In O. Carnein, J. Langer & A. Methner (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (S. 75-87). Rostock: BiS.
- Schmidt, M. & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30. Verfügbar unter hrcak.srce.hr/file/221004
- Schmidt, R. J., Rozendal, M. S. & Greenman, G. G. (2002). Reading instruction in the inclusion classroom. *Remedial and Special Education*, 23, 130-140.
- Schmidt, S. (2015). Nutzen einer wirkungsorientierten Zielsystematik. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden* (S. 157-173). Münster: Waxmann.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.

- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schneider, L. (Hrsg.) (2010). *Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schomacher, J. (2008). Gütekriterien der visuellen Analogskala zur Schmerzbewertung. *Physioscience*, 4 (3), 125-133.
- Schratz, M. (2004). *QIS – Offene Methoden*. Verfügbar unter <http://www.qis.at>
- SchulG NRW (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 (SGV. NRW. 223). Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Schumaker, J. B., Denton, P. H. & Deshler, D. D. (1984). *The paraphrasing strategy*. Lawrence, KS: University of Kansas Press.
- Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *RASE: Remedial & Special Education*, 12 (4), 18-27.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M. & Hessels, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13 (2), 237-254.
- Schwab, Y. & Elias, M. (2015). From compliance to responsibility: Social-emotional learning and Classroom Management. In E. T. Emmer & E. Sarbornie (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (2. Aufl.) (S. 94-115). New York: Routledge.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), 92-98.
- Schwank, I. & Melzer, C. (2018). Duale Unterrichtsplanung im Fach Mathematik – Möglichkeiten der Umsetzung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten - Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (S. 207-223). Münster: Waxmann Verlag.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2011). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 44, 28-53.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung im Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 662-678). Münster: Waxmann.
- Scriven, M. (2013). *Key Evaluation Checklist KEC*. Michigan: Western Michigan University. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjLqsaK0obhAhUOmrQKHbcdBdsQFjAAegQIB-BAC&url=http%3A%2F%2Fwww.michaelscriven.info%2Fimages%2FKEC_3.22.2013.pdf&usg=AOvVaw36gMj_ iyAYj9L9cPLoCRHK

- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). Erziehung und Gesellschaft: Sozialwerdung und Sozialmachung des Menschen. In N. M. Seel & U. Hanke (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (S. 481-683). Wiesbaden: Springer.
- Seifert, A. & Müller-Zastrau, A. (2014). Das Dilemma der Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 155-165). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Selezniov, S. (2019). Lesson study beyond Japan: evaluating impact. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8 (1), 2-18.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). 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., Loremann, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2 (1), 41-63.
- Shechtman, Z. & Yaman, M. A. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. *American Educational Research Journal*, 49 (3), 546-567.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31 (3), 351-380.
- Simonsen, B., MacSuga-Gage, A. S., Briere, D. E., Freeman, J., Myers, D., Scott, T. M. & Sugai, G. (2014). Multitiered support framework for teachers' classroom-management practices: Overview and case study of building the triangle for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16 (3), 179-190.
- Sindelar, P. T., Adams, A. J. & Leko, C. D. (2014). How can teacher education improve effective inclusive schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 55-66). New York: Routledge.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M. & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behaviour, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892-909.
- Slavin, R., Cheung, A., Holmes, G., Madden, N. & Chamberlain, A. (2011). *Effects of a data-driven district reform model*. Verfügbar unter <http://bit.ly/1MmrVEz>
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). DI in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1152-1162.

- Smith, C. & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 205-244.
- Solís, M., Scammacca, N., Barth, A. E. & Roberts, G. J. (2017). Text-based vocabulary intervention training study: Supporting fourth graders with low reading comprehension and learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15, 103-115.
- Soodak, L. C. & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (S. 461-489). Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Soodak, L.C., Podell, D.M. & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31 (3), 480-497.
- Souvignier, E. & Behrmann, L. (2017). Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 153-171). Wiesbaden: Springer.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 57, 184-201.
- Spencer, V. G., Simpson, C. G. & Oatis, T. L. (2009). An update on the use of peer tutoring and students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality Education International*, 19, 2-13.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (1), S. 150–162.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (1), 39-71.
- Stähling, R. (2006). „Du gehörst zu uns“. *Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau einer Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98 (3), 219-236.
- Stein, M. & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2018). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.),

- Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 80-114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 22-47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (9), 324-336.
- Steinert, Y., Macdonald, M. E., Boillat, M., Elizov, M., Sarkis, M., Saleem, R. & McLeod, P. J. (2010). Faculty development: If you build it, they will come. *Medical Education*, 44 (9), 900-907.
- Stern, E. (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 355-364). Weinheim: Beltz.
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie* (2., erweiterte Aufl.). Bielefeld: Transcript.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stürmer, S. (2009). *Sozialpsychologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation: Theory, models & applications*. San Francisco: A Wiley Imprint.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Paper read at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators. Atlantic City, New Jersey.
- Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Texte. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113-145). München: Piper.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt. [UTB]
- Sugai, G., Simonson, B, Bradshaw, C., Horner, R. & Lewis, T. J. (2014). Delivering high quality School-Wide Positive Behavior Support in inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of Effective Inclusive Schools* (S. 306-321). New York: Routledge.

- Suri, H. & Clarke, D. (2009). Advancements in Research Synthesis Methods: From a Methodologically Inclusive Perspective. *Review of Educational Research*, 79, 395-430.
- Sutherland, K. & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 103-118.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Kunemund, R. & McKnight, K. (2018). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. <https://doi.org/10.1177/1063426618784009>
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 57, 202-224.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (Hrsg.) (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiel, F., Richter, S. G. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (4), 727-752.
- Thompson, A. M. (2011). A systematic review of evidence-based interventions for students with challenging behaviors in school settings. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 8, 304-322.
- Thurlings, M. & den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69 (5), 554-576.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 308-318). Münster: Waxmann.
- Timperley, H. & Parr, J. (2009). Chain of influence from policy to practice in the New Zealand literacy strategy. *Research Papers in Education: Policy and Practice*, 24 (2), 135-154.
- Timperley, H. & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 19, 627-641.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington.

- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30, 225-253.
- Tinoca, L. F. (2004). *From professional development for science teachers to student learning in science*. Austin/Texas: University, Dissertation.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (3), 1-14.
- 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.
- Tschannen-Moran, M. & Chen, J. A. (2014). Focusing attention on beliefs about capability and knowledge in teachers' professional development. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche & K. L. Bauserman (Hrsg.), *Handbook of professional development in education. Successful models and practices, PreK-12* (S. 246-264). New York: The Guilford Press.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30 (2), 173-189.
- Univation (2015). Stakeholder. In Univation (Hrsg.), *Eval-Wiki: Glossar der Evaluation*. Verfügbar unter <https://eval-wiki.org/glossar/Programmevaluation>
- Univation (2016). Programmevaluation. In Univation (Hrsg.), *Eval-Wiki: Glossar der Evaluation*. Verfügbar unter <https://eval-wiki.org/glossar/Programmevaluation>
- Urban, M. & Leidig, T. (2017). Die duale Unterrichtsplanung am Beispiel der sozialen und emotionalen Entwicklungsförderung - didaktische Gestaltungsmöglichkeiten für den inklusiven Unterricht. *Potsdamer Zentrum für Inklusionsforschung (ZEIF)*, (5). Verfügbar unter http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urban_Leidig_2017_Die_duale_Unterrichtsplanung.pdf
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), 283-294.
- Urban, M. (2015). *Konzeption und Evaluation eines Trainings zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen durch Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen unter Berücksichtigung fachbezogener Lerninhalte des Deutsch- und Sachunterrichts in 3./4. Klassen (inklusive) Grundschulen*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Urton, K., Börnert-Ringleb, M. & Wilbert, J. (2018). Gestaltung eines inklusiven Schulklimas als Schulentwicklungsaufgabe. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *In-*

- klusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 60-78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 3-16.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (2), 147-157.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2018.1482012.
- van Veen, K., Zwart, R. C. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. van Veen (Hrsg.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (S. 3-21). Routledge.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vangrieken, K. Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Vernooij, M. A. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2003). *Beziehung(-s) Gestalten*. Oldenburg: Universitätsverlag.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- von Bargen, I. (2017). Formen der Leistungsbewertung im inklusiven Alltag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 141-152). Münster: Waxmann.
- von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. A. A. & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289.
- Voß, S., Marten, K., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y. & Hartke, B. (2016). Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (5), 133-149.
- Wackermann, R., Trendel, G. & Fischer H.E. (2008). Überprüfung der Wirksamkeit einer lernwegeorientierten Fortbildung für Physiklehrer. In E. M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 61-72). Münster: Waxmann.

- Wade, R. (1984). What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research. *Educational Leadership*, 42 (4), 48-54.
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Suni, W. C. & Epstein, M. H. (2006). Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14 (1), 25-41.
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83 (3), 319-356.
- Waldron, N. L., Parker, J. & McLeskey, J. (2014). How are data systems used in inclusive schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 155-166). New York: Routledge.
- Walk, M. & Beck, A. (2016). „Die Bereitschaft in den Köpfen ist da“ – Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auf dem Weg zur inklusiven Schule. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk et al. (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen zur Praxis* (S. 209-231). Weinheim: Beltz Juventa.
- Warzecha, B. (Hrsg.) (2003). Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster: Waxmann.
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. & Babinski, D. E. (2018). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*. doi:10.1007/s12310-018-9269-0.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. G. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (S. 3-19). New York: Guilford.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40 (3), 488-504.
- Werning, R. & Arndt, A. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & J. Baumert (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38-55). München: Oldenbourg.
- Werning, R. (2014). *Stichwort: Schulische Inklusion*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 601-623.

- Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 17-30). Münster: Waxmann.
- Whitworth, B. A. & Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26 (2), 121-137.
- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 115-121.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der Inklusiven Schule. Baustellen, Baupläne, Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2014). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege* (2. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Wong, H. K. & Wong, R. T. (2009). *The first days of school. How to be an effective teacher*. Mountain View: Harry K. Wong Publications.
- Wood, C. L., Goodnight, C. I., Bethune, K. S., Preston, A. I. & Cleaver, S. L. (2016). Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14, 159-170.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41-74). Wiesbaden: Springer.
- Yilmaz, K., Altinurt, Y. & Cokluk, Ö. (2011). Developing the educational belief scale: The validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11, 343-350.
- Yoder, N. (2013). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social and emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Washington, DC: American Institutes for Research Center on Great Teachers and Leaders.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report*, 33, 1-62.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4), 981-1015.

- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Hrsg.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M., Preuße, D. & Mater, O. (2016). The relationship between teachers' evidence-based actions and communication, cooperation, and participation structures at schools. *Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 59-79.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Zimmer, L. M., Mater, O., Laier, B., Koch, A. R., Binnewies, C., Dormann, C., Ackeren, I. van, Clausen, M., Preisendörfer, P., Schmidt, U., Demski, D., Preuße, D. & Stump, M. (2016). Schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen – eine mehrbenenanalytische Studie. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 8-38). Berlin: BMBF.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30, 98-112.

Anhang

Anhang A: Anteil der Eigenleistung an den zugrunde liegenden Fachbeiträgen

Leidig, T., Hennemann, T., Casale, G., König, J., Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2016). Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein systematisches Review empirischer Studien. *Heilpädagogische Forschung*, 42 (2), 54-70.

- Ideengenerierung (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Literatursuche und -auswertung (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Entwicklung des methodischen Vorgehens der Übersichtsarbeit (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Durchführung der systematischen Datenbankrecherche
- Auswertung der Recherche und Interpretation der Ergebnisse (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Federführung bei der Erstellung der Publikation
- Einreichen des Manuskripts
- Revision und Wiedereinreichung des Manuskripts (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)

Leidig, T. & Hennemann, T. (2018). Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 42-59). Stuttgart: Kohlhammer.

- Ideengenerierung (gemeinsam mit dem Co-Autor)
- Literatursuche und -auswertung
- Federführung bei der Erstellung der Publikation
- Einreichen des Manuskripts
- Überarbeitung des Manuskripts

Leidig, T. & Pössinger, M. (2018). Classroom Management - Eine zentrale Gelingensbedingung für Lernen und Lehren in der Inklusion. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten - Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (S. 43-62). Münster: Waxmann Verlag (=LehrerInnenbildung gestalten, Band 10).

- Ideengenerierung (gemeinsam mit der Co-Autorin)
- Literatursuche und -auswertung
- Federführung bei der Erstellung der Publikation
- Einreichen des Manuskripts
- Überarbeitung des Manuskripts

Leidig, T., Hennemann, T., van Zadelhoff, F., Grünke, M., Rauh, B. & Rauh, N. (2019). Wie kann es gelingen – Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren einer prozessbegleitenden Fortbildung auf dem Weg zur inklusiven Schule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (4), 178-193.

- Ideengenerierung (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Literatursuche und -auswertung
- Planung des Studiendesigns (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Datenauswertung und -interpretation (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Federführung bei der Erstellung der Publikation
- Einreichen des Manuskripts
- Revision und Wiedereinreichung des Manuskripts

Leidig, T., Grünke, M., Urton, K., Knaak, T. & Hisgen, S. (2018). The effects of the RAP strategy used in a peer-tutoring setting to foster reading comprehension in high-risk fourth graders. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16 (2), 231-253.

- Ideengenerierung (gemeinsam mit dem Zweitautor)
- Literatursuche und -auswertung (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Mitarbeit bei der Entwicklung des Studiendesigns
- Durchführung der Studie (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Datenerhebung (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Datenauswertung und -interpretation (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Schreiben der Publikation (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Einreichen des Manuskripts
- Revision und Wiedereinreichung des Manuskripts

Leidig, T., Casale, G., Wilbert, J., Hennemann, T., Volpe, R., Briesch, A. & Grosche, M. (2019). *Effects of the Good Behavior game on at-risk primary school students in Germany – a single case study with randomized phase start*. Manuscript submitted for publication.

- Mitwirkung bei der Weiterentwicklung der Idee
- Federführung bei der Literatursuche und -auswertung
- Mitwirkung bei der Entwicklung des Studiendesigns
- Durchführung der Studie (gemeinsam mit dem Zweitautor)
- Mitwirkung bei der Datenerhebung
- Mitwirkung bei der Datenauswertung
- Dateninterpretation (gemeinsam mit den Co-Autor*innen)
- Federführung bei der Erstellung der Publikation
- Einreichen des Manuskripts

Anhang B: Übersicht über die Fortbildungsmodule



Projekt „Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zu einem inklusiven System – Didaktik und Methodik in herausfordernden Lehr-Lernsituationen“

Übersicht über die Fortbildungsinhalte **SCHULE A**

Themenbereich „Teamarbeit und -entwicklung“

Modul 1a: Teamentwicklung – unter besonderen Berücksichtigung der Planung von Erziehung und Unterricht im Team

Inhalte:

- ✓ Grundlagen der Teamarbeit und Teamentwicklung in inklusiven Kontexten unter besonderer Berücksichtigung der Verzahnung von schulischem Vor- und Nachmittag
- ✓ Anwendung ausgewählter Methoden der Teamarbeit und Teamentwicklung zur Planung von Erziehung und Unterricht im Team

Modul 1b: Teamarbeit im Kontext Unterricht

Inhalte:

- ✓ Aufgabenverteilung im Team unter besonderer Berücksichtigung des Co-Teachings
- ✓ Strukturen zur Realisierung der Zusammenarbeit: Erarbeitung möglicher Modelle

Themenbereich „Classroom Management in herausfordernden Lehr-Lernsituationen“

Modul 2a: Classroom Management in herausfordernden Lehr-Lernsituationen – Basis

Inhalte:

- ✓ Kriterium proaktiven Classroom Managements: Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten
- ✓ Kriterium reaktiven Classroom Managements: mit unangemessenen Schülerverhalten umgehen

Modul 2b: Classroom Management – Vertiefung unter besonderer Berücksichtigung der systematischen Verknüpfungen von Diagnostik und Förderung im Bereich Verhalten

Inhalte:

- ✓ Kriterien proaktiven Classroom Managements: Schaffung eines (lern-) förderlichen Klimas
- ✓ Kriterium proaktiven Classroom Managements: Konsequenzen festlegen
- ✓ Diagnostik und Förderung im Classroom Management systematisch verknüpfen

Modul 2c: KlasseKinderSpiel, tägliche Verhaltenskarte und direkte Verhaltensbeurteilung im Alltag

Inhalte:

- ✓ Einbettung der Maßnahmen KlasseKinderSpiel, tägliche Verhaltenskarte und direkte Verhaltensbeurteilung in den Alltag
- ✓ Kombination mit anderen Maßnahmen zur Unterstützung des Aufbaus prosozialen Verhaltens

Themenbereich „Lernvoraussetzungen in heterogenen Lerngruppen“

Modul 3a: Lernvoraussetzungen in heterogenen Lerngruppen erheben – Basis

Inhalte:

- ✓ Überblick über geeignete Erhebungsinstrumente
- ✓ Problemlösung, Planung von Erziehung und Unterricht im Team: klassenbezogene Analyse der erhobenen Lernausgangslagen, Setzen von Schwerpunkten für die Weiterarbeit, Formulierung von Zielen sowie Planung von Maßnahmen und Umsetzungsplanung in den Bereich Lesen und Soziale Integration

Modul 3b: Lernvoraussetzungen in der Unterrichtsplanung berücksichtigen – Vertiefung

Inhalte:

- ✓ CBM (Curriculumbasiertes Messen) am Beispiel Lesen
- ✓ DVB (Direkte Verhaltensbeurteilung) als verlaufdiagnostisches Verfahren im Bereich Verhalten

- ✓ Problemlösung, Planung von Erziehung und Unterricht im Team: klassenbezogene Fallarbeit zum Lern- und Arbeitsverhalten: Analyse von Schüler*innenverhalten, Formulierung von Zielen sowie Planung von Maßnahmen und Umsetzungsplanung mithilfe der 49 Handlungsstrategien von Urban und Hartke

Themenbereich „Unterrichtsplanung in herausfordernden Lehr- und Lernsituationen: Sozial-emotionales Lernen im (Fach-) Unterricht“

Modul 4a: Unterrichtsplanung in herausfordernden Lehr- und Lernsituationen

Inhalte:

- ✓ Grundlagen sozial-emotionalen Lernens (SEL) im (Fach-)Unterricht
- ✓ Verknüpfung von Diagnostik und Förderung als Basis der Unterrichtsplanung im inklusiven Kontext
- ✓ Daily Behavior Report Card (tägliche Verhaltenskarte) als individuelle Fördermaßnahme im Arbeits- und Sozialverhalten

Modul 4b: Arbeitsverhalten und Lesen fördern

Inhalte:

- ✓ Strategieinstruktion als zentraler Förderansatz im Bereich Kognition und Arbeitsverhalten: Grundlagen, Erarbeitung in Schritten, Übung
- ✓ ausgewählte Strategien zur Förderung des Leseverständnisses: Story Mapping (Geschichten) und RAP-Strategie (Sachtexte)

Modul 4c: Vertiefung Lesestrategieförderung – Schwerpunkt Umsetzungsplanung

Inhalte:

- ✓ Schritte der Strategieinstruktion, Relevanz tutoriellen Lernens im Bereich Lesen in der Inklusion, Prinzipien effektiven Übens
- ✓ Grundlagen zur Realisierung tutorieller Lernformen einschl. Schulung der Tutor*innen und Begleitung der Lernprozesse
- ✓ Anwendung der Strategieinstruktion und tutoriellen Lernens im Kontext Phonem-Graphem-Korrespondenz und Lautlesetandems (Klassen 1/2)
- ✓ Peer-Tutoring mit Story Maps (Geschichten) und RAP-Strategie (Sachtexte): Umsetzungsplanung auf der Basis der Analyse der Lernausgangslagen in den Bereichen Lesen und Soziale Integration (Klassen 3/4)

Modul 4d: Emotionalität in Erziehungs- und Bildungsangeboten fördern unter besonderer Berücksichtigung von Emotionswissen, Emotionsregulation und Kooperationsfähigkeit

Inhalte:

- ✓ Grundsätze dualer Planung: Sozial-emotionales Lernen in Bildungs- und Erziehungsangeboten
- ✓ Modelle emotionaler Kompetenz und Schritte der sozial-emotionalen Entwicklung im Grundschulalter (Schwerpunkt: Emotionswissen und Emotionsregulation)
- ✓ Planung der konkreten Umsetzung der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Deutsch- und Sachunterricht: Einbindung von Spielen zur Förderung der emotionalen Kompetenz, Kooperatives Lernen zur Förderung sozial-emotionaler Aspekte

Modul 4e: Aggressives Verhalten im Unterricht – Bedingungsfaktoren und Handlungsmöglichkeiten

Inhalte:

- ✓ Prävention aggressiven Verhaltens auf drei Stufen
- ✓ Grundlagen aggressives Verhalten: Definition, Erscheinungsformen, Bedingungsfaktoren
- ✓ Handlungsstrategien auf der Basis einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung unter besonderer Berücksichtigung des Aufbaus von Emotionsregulationsstrategien
- ✓ Problemlösung, Planung von Erziehung und Unterricht im Team: Fallarbeit zur Erarbeitung konkreter Strategien zum Umgang mit aggressivem Verhalten und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Unterricht mithilfe des Struktur-Lege-Verfahrens nach Matthes und Salzberg-Ludwig



Projekt „Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zu einem inklusiven System – Didaktik und Methodik in herausfordernden Lehr-Lernsituationen“

Übersicht über die Fortbildungsinhalte **SCHULE B**

„Teamarbeit und -entwicklung“

Modul 1a: Teamentwicklung – unter besonderer Berücksichtigung der Planung von Erziehung und Unterricht im Team

Inhalte:

- ✓ Grundlagen der Teamarbeit und Teamentwicklung in inklusiven Kontexten unter besonderer Berücksichtigung der Verzahnung von schulischem Vor- und Nachmittag
- ✓ Anwendung ausgewählter Methoden der Teamarbeit und Teamentwicklung zur Planung von Erziehung und Unterricht im Team

Modul 1b: Teamarbeit im Kontext Unterricht

Inhalte:

- ✓ Co-Teaching: Unterricht im Team planen und durchführen (theoretische Grundlagen, Prämissen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit)
- ✓ Planungshilfen zur gemeinsamen Unterrichtsplanung in der Praxis

Themenbereich „Classroom Management in herausfordernden Lehr-Lernsituationen“

Modul 2a: Classroom Management in herausfordernden Lehr-Lernsituationen – Basis

Inhalte:

- ✓ Kriterium proaktiven Classroom Managements: Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten
- ✓ Kriterium reaktiven Classroom Managements: mit unangemessenem Schülerverhalten umgehen

Modul 2b: Classroom Management – Vertiefung unter besonderer Berücksichtigung der systematischen Verknüpfungen von Diagnostik und Förderung im Bereich Verhalten

Inhalte:

- ✓ Kriterien proaktiven Classroom Managements: Schaffung eines (lern-) förderlichen Klimas
- ✓ Kriterium proaktiven Classroom Managements: Klassenraumgestaltung
- ✓ Vertiefung: Präventionsprogramme zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des (lern-)förderlichen Klimas

Themenbereich „Lernvoraussetzungen in heterogenen Lerngruppen“

Modul 3a: Lernvoraussetzungen in heterogenen Lerngruppen erheben – Basis

Inhalte:

- ✓ Überblick über geeignete Erhebungsinstrumente
- ✓ Problemlösung, Planung von Erziehung und Unterricht im Team: klassenbezogene Analyse der erhobenen Lernausgangslagen, Setzen von Schwerpunkten für die Weiterarbeit, Formulierung von Zielen sowie Planung von Maßnahmen und Umsetzungsplanung in den Bereich Lesen und Soziale Integration

Modul 3b: Lernvoraussetzungen in der Unterrichtsplanung berücksichtigen – Vertiefung

Inhalte:

- ✓ CBM (Curriculumbasiertes Messen) am Beispiel Lesen
- ✓ DVB (Direkte Verhaltensbeurteilung) als verlaufdiagnostisches Verfahren im Bereich Verhalten
- ✓ Problemlösung, Planung von Erziehung und Unterricht im Team: klassenbezogene Fallarbeit zum Arbeits- und Sozialverhalten: Analyse von Schüler*innenverhalten, Formulierung von Zielen sowie Planung von Maßnahmen und Umsetzungsplanung mithilfe der 49 Handlungsstrategien von Urban und Hartke

Themenbereich „Unterrichtsplanung in herausfordernden Lehr- und Lernsituationen: Sozial-emotionales Lernen im (Fach-) Unterricht“

Modul 4a: Arbeitsverhalten und Lesen fördern I

Inhalte:

- ✓ Strategieinstruktion als zentraler Förderansatz im Bereich Kognition und Arbeitsverhalten: Grundlagen, Erarbeitung in Schritten, Übung
- ✓ ausgewählte Strategien zur Förderung des Leseverständnisses: Story Mapping (Geschichten) und RAP-Strategie (Sachtexte)

Modul 4b: Arbeitsverhalten und Lesen fördern II

Inhalte:

- ✓ Vertiefung ausgewählter Strategien zur Förderung des Leseverständnisses: Story Mapping (Geschichten) und RAP-Strategie (Sachtexte)
- ✓ Erhebung von Lernfortschritt mit curriculumbasiertem Messen

Modul 4c: Vertiefung Lesestrategieförderung – Schwerpunkt Umsetzungsplanung

Inhalte:

- ✓ Schritte der Strategieinstruktion, Relevanz tutoriellen Lernens im Bereich Lesen in der Inklusion, Prinzipien effektiven Übens
- ✓ Grundlagen zur Realisierung tutorieller Lernformen einschl. Schulung der Tutor*innen und Begleitung der Lernprozesse
- ✓ Anwendung der Strategieinstruktion und tutoriellen Lernens im Kontext Phonem-Graphem-Korrespondenz und Lautlesetandems (Klassen 1/2)
- ✓ Peer-Tutoring mit Story Maps (Geschichten) und RAP-Strategie (Sachtexte): Umsetzungsplanung auf der Basis der Analyse der Lernausgangslagen in den Bereichen Lesen und Soziale Integration (Klassen 3/4)

Modul 4d: Sozialverhalten in Erziehungs- und Bildungsangeboten fördern unter besonderer Berücksichtigung Kooperativen Lernens und Kooperativer Spiele

Inhalte:

- ✓ Grundsätze dualer Planung: Sozial-emotionales Lernen in Bildungs- und Erziehungsangeboten
- ✓ Modelle sozialer Kompetenz und Schritte der sozial-emotionalen Entwicklung im Grundschulalter
- ✓ Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Vormittag: *Kooperatives Lernen* im Sachunterricht (Grundlagen und konkrete Unterrichtsplanung)
- ✓ Förderung sozialer Kompetenzen über den ganzen Tag hinweg: *Kooperative Spiele* für den schulischen Vor- und Nachmittag (Input, Erprobung von Spielen, Planung der Umsetzung im Alltag)

Modul 4e: Emotionalität in Erziehungs- und Bildungsangeboten fördern

Inhalte:

- ✓ emotionale Kompetenzen im Alltag
- ✓ theoretische Grundlagen: emotionale Kompetenzen, sozial-kognitive Informationsverarbeitung und aggressives Verhalten
- ✓ Reflexion der Arbeit mit den Präventionsprogrammen
- ✓ Verbesserung des Alltagstransfers: Implementierung einzelner Elemente im Alltag und Ergänzung durch Spiele zur Förderung der emotionalen Kompetenz

Modul 4f: Selbstregulation und Selbstwirksamkeit im Unterricht fördern

Inhalte:

- ✓ theoretische Grundlagen: Selbstwirksamkeitserleben und Selbstregulation
- ✓ Überblick über geeignete Fördermöglichkeiten im Unterricht
- ✓ Umsetzung in der Unterrichtsplanung: Erstellung eines Kompetenzrasters für eine konkrete schülerzentrierte Unterrichtsreihe im Deutsch- und/oder Sachunterricht, Sichtung von Materialien und Planung einer Lerntheke/einer Stationsarbeit einschl. Differenzierung und Checklisten zur Unterstützung der Selbstregulation



Modul 1: Teamarbeit und Planung im Team auf dem Weg zur Inklusion



Ziele:

- Gelingensbedingungen von Teamarbeit und Teamentwicklungsprozessen in inklusiven Kontexten reflektieren
- theoretische Grundlagen der Teamarbeit und Teamentwicklung kennenlernen und reflektieren
- Methoden der Teamarbeit und Erziehungs-/ Unterrichtsplanung im Team vor dem Hintergrund inklusiver Prozesse kennenlernen, erproben und reflektieren

Inhalte:

- Grundlagen der Teamarbeit und Teamentwicklung in inklusiven Kontexten unter besonderer Berücksichtigung der Verzahnung von schulischem Vor- und Nachmittag
- Überblick über Methoden der Teamarbeit und Teamentwicklung
- Anwendung ausgewählter Methoden der Teamarbeit und Teamentwicklung zur Planung von Erziehung und Unterricht im Team
 - ✓ SOFT-Analyse auf der Basis zentraler Ergebnisse der ersten Erhebung
 - ✓ Qualitätszirkeltraining zur systematischen Problemlösung im Team

Methoden:

Think-Pair-Share mit Fischgräte „Gelingensbedingungen Inklusion“

Input mit Film

Think-Pair-Share „SOFT-Analyse“ mit Kartenabfrage

Gruppenarbeit „Qualitätszirkeltraining“ mit anschließender Gallery Tour



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennemann, Sol. I. H. Tajana Leidig & SR. i. H. Dr.
Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke



Modul 2a: Classroom Management Basis



Ziele:

- ausgewählte Kriterien des Classroom Managements vor dem Hintergrund der Inhalte der Selbstlernphase kritisch reflektieren
- gemeinsame Vereinbarungen zum Schwerpunkt „Regeln und Verfahrensweisen“ treffen
- Strategien zum Umgang mit unangemessenem Verhalten reflektieren und erproben

Inhalte:

- Kriterium proaktiven Classroom Managements: Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten – Bestandsaufnahme, Weiterentwicklung, klassenbezogene und -übergreifende Vereinbarungen
- Kriterium reaktiven Classroom Managements: mit unangemessenem Schülerverhalten umgehen – Grundsätze der Deeskalation reflektieren, Strategien kennenlernen und fallbezogen anwenden



Methoden:

Input mit Film

Gruppenarbeit „Regeln und Verfahrensweisen“ mit Kartenabfrage

Gruppenarbeit „reaktives Classroom Management“ unterstützt durch Qualitätszirkeltraining



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennemann, Sol. I. H. Tajana Leidig & SR. i. H. Dr.
Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke



Unterstützung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System



Modul 3a: Lernausgangslagen erheben und für Erziehung und Unterricht nutzen - Basis



Ziele:

- Kenntnisse zur Erhebung und Analyse der Lernausgangslagen und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler erweitern (z. B. mögliche Schwerpunktsetzung im Bereich Lesen und sozial-emotionale Schulsituation)
- schulische Ausgangslage analysieren und als Basis für die Entwicklung von Unterricht und Förderung nutzen

Inhalte:

- Überblick über geeignete Erhebungsinstrumente
- Vorstellung zentraler Ergebnisse der Erhebung der Lernausgangslagen
- klassenbezogene Analyse der Ausgangslagen, Setzen von Schwerpunkten für die Weiterarbeit, Formulierung von Zielen sowie Planung von Maßnahmen und Umsetzungsplanung (Hilfsmittel: Leitfaden zur Analyse der Lernausgangslagen, Qualitätszirkeltraining und Do-List)

Methoden:

Input zu den Instrumenten
ggf. Lerntheke Instrumente
leitfadengestützte Gruppenarbeit



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennermann, Sol. i. H. Tatjana Leidig & StR. i. H. Dr.
Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke



Unterstützung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System



Modul 2b: Classroom Management Vertiefung



Ziele:

Überblick über Möglichkeiten zur Schaffung eines (lern-)förderlichen Klimas erhalten und vor dem Hintergrund der eigenen Arbeit reflektieren

Variante A: Möglichkeiten zur Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens in Verbindung mit der Festlegung von Konsequenzen kennenlernen und konkrete Umsetzung planen

Variante B:

- zentrale Kriterien zur Optimierung der Klassenraumgestaltung auf den eigenen Klassenraum anwenden und diesen optimieren
- Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des (lern-)förderlichen Klimas mithilfe von Präventionsprogrammen kennenlernen und Vorauswahl für infrage kommende Programme treffen

Inhalte:

- Kriterium proaktiven Classroom Managements: (lern-)förderliches Klima
- *Variante A:* Regeln und Verfahrensweisen unterrichten und Konsequenzen festlegen mit dem KlasseKinderSpiel
- *Variante B:*
 - Gestaltung des Klassenraums auf der Basis einer Checkliste
 - Präventionsprogramme zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des (lern-)förderlichen Klimas

je nach Bedarf anderer
Schwerpunkt
proaktives CM

Methoden:

(lern-)förderliches Klima: Input, Videoanalyse, Lerntheke in arbeitsteiligen Paaren
KlasseKinderSpiel: Input mit Film, Think-Pair-Share mit Planungsleitfaden
Klassenraum: Think-Pair-Share, Präsentation mit „one stay, three stray“
Präventionsprogramme: Gruppenpuzzle



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennermann, Sol. i. H. Tatjana Leidig & StR. i. H. Dr.
Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke





Modul 3b: Lernfortschritte erheben - Vertiefung



Ziele:

- Kenntnisse zur Erhebung und Analyse der Lernausgangslagen und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler erweitern (z. B. im Bereich Lesen und Verhalten)
- schulische Ausgangslage (z.B. im Bereich im Lern- und Arbeitsverhalten und/oder Lesen) analysieren und als Basis für die Entwicklung von Unterricht und Förderung nutzen

Inhalte:

- curriculumbasiertes Messen: Lernfortschritte Lesen erfassen
- Direkte Verhaltensbeurteilung zur Erfassung der Lernfortschritte im Bereich Verhalten
- Grundlagen Lern- und Arbeitsverhalten
- klassenbezogene Analyse der Ausgangslagen, Setzen von Schwerpunkten für die Weiterarbeit, Formulierung von Zielen sowie Planung von Maßnahmen und Umsetzungsplanung (Hilfsmittel: Leitfaden zur Analyse der Lernausgangslagen, Qualitätszirkeltraining und Do-List, Förder- und Erhebungsmaterial)

Methoden:

Input zu den Instrumenten einschl. Filmbeispiel
 ggf. Input Lern- und Arbeitsverhalten (mit Videoanalyse)
 leitfadengestützte Gruppenarbeit mit Lerntheke zum Förder- und Erhebungsmaterial



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
 Prof. Dr. Thomas Hennemann, Sol. I. H. Tajana Leidig & SR. i. H. Dr.
 Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke



Modul 4a: Teamarbeit in Bildung & Erziehung – Basis



Ziele:

- Grundlagen der Verbindung von akademischem und sozial-emotionalem Lernen kennenlernen und reflektieren
- Überblick über Aufgabenfelder und Möglichkeiten der Aufgabenverteilung im Co-Teaching-Team erhalten
- mögliche Ideen zur Realisierung der Zusammenarbeit im Kontext „Unterricht und Vermittlung“ entwickeln – Unterricht gemeinsam planen

Inhalte:

- Grundsätze dualer Planung: Sozial-emotionales Lernen im (Fach-)Unterricht
- Co-Teaching: Prämissen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team in der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht im inklusiven System in gemeinsamer Verantwortung
- Planungshilfen zur gemeinsamen Unterrichtsplanung

Methoden:

Input
 Posterdiskussion „Co-Teaching“
 Partner-/Gruppenarbeit mit den Planungshilfen



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
 Prof. Dr. Thomas Hennemann, Sol. I. H. Tajana Leidig & SR. i. H. Dr.
 Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke





Modul 4b: Lesen und Arbeitsverhalten gemeinsam fördern

Ziele:

- Grundlagen der Lernstrategieförderung als Teilaspekt der Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens kennen
- Schritte eines effektiven strategischen Vorgehens im Lern- und Arbeitsverhalten nachvollziehen und erproben
- beispielhafte Lernstrategien zur Leseverständnisförderung kennen, Teilschritte nachvollziehen und erproben
- Vorgehensweisen des Einsatzes von Peer-Tutoring im Kontext der Lesestrategien kennen und deren Umsetzung im Unterrichtsalltag unter Berücksichtigung der Lernfortschrittsmessung planen

Inhalte:

- strategisches Vorgehen allgemein: Grundlagen, Erarbeitung in Schritten, Übung
- ausgewählte Strategien zur Förderung des Leseverständnisses im tutoriellen Setting: Grundlagen, Erarbeitung in Schritten, Übung, Umsetzungsplanung
 - Leseflüssigkeit: Lautlesetandems
 - Geschichten: Story Mapping
 - Sachtexte: RAP-Strategie)
- Vorstellung und Planung der fortlaufenden Lernfortschrittsmessung

Methoden:

Input mit Videobeispielen
 Concept-Mapping in Gruppenarbeit
 Simulationen in Partner- und Gruppenarbeit



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
 Prof. Dr. Thomas Hennermann, Sol. i. H. Tatjana Leidig & StR. i. H. Dr.
 Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke



Modul 4c: Emotionalität in Bildungs- und Erziehungsangeboten fördern



Ziele:

- Modelle emotionaler Kompetenz sowie zentrale Entwicklungsschritte kennen und als Grundlage der Planung von Bildungs- und Erziehungsangeboten nutzen
- Möglichkeiten zur Förderung emotionaler Kompetenzen (z. B. *Emotionswissen*, *Emotionsregulation*) mithilfe von Spielen und Übungen und Präventionsprogrammen kennenlernen und konkrete Umsetzung für Erziehungs- und Bildungsangebote planen

Inhalte:

- Grundsätze dualer Planung: Sozial-emotionales Lernen in Bildungs- und Erziehungsangeboten
- Modelle emotionaler Kompetenz und Schritte der sozial-emotionalen Entwicklung
- Förderung emotionaler Kompetenzen in Bildungs- und Erziehungsangeboten: Spiele, Methoden und Übungen zur Förderung von *Emotionswissen* und *Emotionsregulation*
- Umsetzungsplanung

Methoden:

Kugellager „Emotionale Kompetenz“
 Input mit Videobeispielen
 Lerntheke „Spiele und Übungen zur Förderung emotionaler Kompetenzen“
 Gruppenarbeit zur Umsetzungsplanung



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
 Prof. Dr. Thomas Hennermann, Sol. i. H. Tatjana Leidig & StR. i. H. Dr.
 Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke





Modul 4d: Sozialverhalten in Bildungs- und Erziehungsangeboten fördern



Ziele:

- Modelle sozialer Kompetenz kennen und als Grundlage der Planung von Bildungs- und Erziehungsangeboten nutzen
- Möglichkeiten zur Förderung der sozialen Kompetenzen mithilfe *Kooperativer Lernformen und Sozialziele-Center* kennenlernen und konkrete Umsetzung für den Unterricht planen
- Möglichkeiten zur Förderung der sozialen Kompetenzen mithilfe *Kooperativer Spiele* kennenlernen und konkrete Umsetzung erproben

Inhalte:

- Modelle sozialer Kompetenz & sozialer Entwicklung
- Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Vormittag: *Kooperatives Lernen im Fachunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Sozialziele-Centers* (Input, Anwendung in der eigenen Unterrichtsplanung)
- Förderung sozialer Kompetenzen über den ganzen Tag hinweg: *Kooperative Spiele* für den schulischen Vor- und Nachmittag (Input, Erprobung von Spielen, Planung der Umsetzung im Alltag)

Methoden:

Kugellager „Soziale Kompetenz“
Input mit Videobeispielen und Übungssequenzen: Kooperatives Lernen
Gruppenarbeit zur Umsetzungsplanung
angeleitete Spiele inkl. Reflexion



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennemann, Sol. I. H. Tajana Leidig & SR. i. H. Dr.
Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke



Modul 4e: Vertiefungsmodul



Mögliche Themenschwerpunkte sind beispielsweise:

- Selbstregulation und Selbstwirksamkeit in Erziehungs- und Bildungsangeboten fördern (Arbeit mit Kompetenzrastern, Checklisten, Selbstinstruktion...)
- Aggressives Verhalten in der Schule – Bedingungsfaktoren und Handlungsmöglichkeiten
- Diagnostik und Förderung im mehrstufigen System erfolgreich verknüpfen: KlasseKinderSpiel, Daily Behavior Report Card und Direkte Verhaltensbeurteilung kombinieren
- Universal Design for Learning – erfolgreich den Zugang zur Bildung für alle ermöglichen
- Förderplanung im Team erfolgreich gestalten
- ...



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennemann, Sol. I. H. Tajana Leidig & SR. i. H. Dr.
Tobias Hagen in Kooperation mit Prof. Dr. Matthias Grünke

