

Lehrerfortbildungen zu Inklusion

– eine Trendanalyse

Dr. Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber



Lehrerfortbildungen zu Inklusion

– eine Trendanalyse

Eine Expertise von Dr. Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber



Inhalt

Einführung	6
1 Fragestellung und Einordnung	7
2 Methodik der Expertise	8
2.1 Verwendeter Inklusionsbegriff	8
2.2 Datenerhebung	9
2.3 Vorgehen in der Analyse	10
3 Quantitative Analyse der Stichprobe	11
3.1 Analyse der strukturellen Merkmale	11
3.2 Inhaltliche Schwerpunkte	15
3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	17
4 Empfehlungen	20
5 Fazit	23
6 Appendix: Definition der inhaltlichen Cluster	24
7 Literaturverzeichnis	28

In diesem Band wird nicht durchgängig eine geschlechtergerechte Sprache verwendet.
Mit „Lehrer“, „Schüler“ usw. sind immer auch weibliche Personen gemeint.

Einführung

Die Umsetzung der Bildungsreformen erzeugt bei Schulleitungen und Lehrkräften gleichermaßen einen hohen Veränderungs-, Innovations- und Erwartungsdruck. Dies gilt insbesondere für die Umsetzung eines qualitativ hochwertigen und inklusiven Schulsystems, auf das seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 alle Schüler Anspruch haben. Zur Bewältigung dieses Prozesses und der damit verbundenen Herausforderungen benötigen Schulleitungen, Lehrkräfte und erweitertes pädagogisches Personal verlässliche und qualitativ hochwertige Unterstützung und entsprechende Ausstattung.

Der Schulentwicklungsbegleitung und Fortbildung von Schulleitungen und Lehrkräften kommen dabei Schlüsselrollen zu. Insbesondere die Lehrerfortbildung wird zur „Hoffnungsträgerin“, um die schulischen Akteure auf die anstehenden Veränderungen in der Praxis berufsbegleitend vorzubereiten. Entsprechend lassen sich in allen Bundesländern inzwischen erste Schritte erkennen, Inklusion in unterschiedlichsten Maßnahmen der Schulentwicklungsberatung und der Lehrerfortbildung zu implementieren.

Die vorliegende Expertise hat sich zum Ziel gesetzt, in dieser frühen, aus unserer Sicht entscheidenden Phase der inklusiven Bildungsreformen erste Einblicke in die aktuelle Entwicklung der staatlichen Lehrerfortbildung im Bereich Inklusion in den Bundesländern in Form einer Momentaufnahme zu geben. Schulentwicklungsberatung wird in den meisten Fällen hierunter subsumiert. Auf der Basis einer umfassenden Analyse bereits bestehender Programme werden konzeptionelle Trends und positive Entwicklungen identifiziert. Gleichzeitig weist die Expertise auf Gefahren aktueller (Fehl-)Entwicklungen hin und leitet erste Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung qualifizierender Programme für Inklusion ab.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es aktuell eine große Dynamik durch unterschiedlichste Akteure und Konzepte in diesem Bereich gibt. Wirksamkeit und Nachhaltigkeit dieser Fülle an heterogenen Aktivitäten und Initiativen sind jedoch kaum nachvollziehbar oder belegbar. Solange Lehrerfortbildung noch unabhängig von der Planung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen verstanden wird und häufig auf die Qualifikation Einzelner beschränkt bleibt, kann Inklusion nicht als Querschnittsaufgabe einer Schule verstanden werden, an der die gesamte Schulgemeinschaft beteiligt ist. Auch die Rahmenbedingungen von Professionalität und Qualität bedürfen noch deutlicher Verbesserung, damit Schulen ihrem anspruchsvollen Entwicklungsauftrag in Richtung Inklusion gerecht werden können.



1 Fragestellung und Einordnung

Die vorliegende Expertise hat das Ziel, einige recherchierbare Fortbildungsmaßnahmen in den Bundesländern systematisch zu betrachten. Sie versucht zudem, auf erkennbare, positive wie problematische Entwicklungen aufmerksam zu machen, die die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der vielfältigen Anstrengungen beeinflussen könnten.

Dazu setzt die Expertise an zwei Fragen an:

1. Welche Trends lassen sich im Bereich der staatlichen Lehrerfortbildung und Inklusion zurzeit in Deutschland ausfindig machen?
2. Wie lassen sich diese Trends vor dem Hintergrund der Erkenntnisse um die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung und Inklusion bewerten und welche Perspektiven ergeben sich daraus für die Weiterentwicklung in Deutschland?

2 Methodik der Expertise

Das Design der Expertise geht von einem umfassenden Inklusionsbegriff aus (Hinz 2013), der sich nicht auf die eine Dimension der sonderpädagogischen Förderung beschränken lässt. Im Folgenden werden die Definition, Methodik der Datenerhebung und das der Analyse zugrunde liegende Verständnis der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung kurz erläutert.

2.1 Verwendeter Inklusionsbegriff

Die vorliegende Expertise orientiert sich an dem aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs hervorgegangenen, international gebräuchlichen Inklusionsbegriff. Demnach umschreibt Inklusion den Anspruch, allen Menschen unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer Religion, ihrer Behinderung usw. die volle und gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Inklusion ist damit ausdrücklich nicht auf die Heterogenitätsdimension Behinderung beschränkt (vgl. Booth 2008).

Auf die Institution Schule bezogen meint Inklusion den seit der Ratifizierung der UN-Behindererrechtskonvention in Deutschland bestehenden Rechtsanspruch einer gemeinsamen und chancengerechten Beschulung aller Schülerinnen und Schüler in der Regelschule. Sie beschreibt die Pflicht, jegliche Form von Diskriminierung und „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle Schülerinnen und Schüler auf ein Minimum zu reduzieren“ (Boban und Hinz 2003: 11) und „eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen“ (Reich 2012: 39). Inklusive Schulsysteme setzen voraus, dass Vielfalt und individuelle Unterschiede von Schülerinnen und Schülern als Normalität und Ressource betrachtet werden und allen Kindern und Jugendlichen die volle Teilhabe am schulischen Leben ermöglicht wird.

Fortbildung im Bereich der Inklusion anzubieten bedeutet, Schulen und das dort tätige Personal in einem tief greifenden, oft widersprüchlichen und langwierigen Prozess zu unterstützen und für die neuen Anforderungen hinreichend zu qualifizieren (Amrhein 2012). Erfahrungen zeigen dabei, dass die Qualifizierungs- und Reformbedarfe höchst individuell und regional verschieden sind. Fortbildungen im Bereich Inklusion müssen demnach:

- eine kontinuierliche und anhaltende Unterstützung ermöglichen,
- die tatsächlichen, individuellen Bedarfe in Schule berücksichtigen und an bereits bestehende Ressourcen anknüpfen,
- Kulturen, Strukturen und Praktiken in Richtung inklusiver Werte weiterentwickeln und
- alle Heterogenitätsdimensionen und Formen der Verschiedenheit berücksichtigen.



2.2 Datenerhebung

Die zu analysierenden Fortbildungsmaßnahmen wurden in der ersten Jahreshälfte 2012 in einem mehrstufigen Verfahren recherchiert:

- Zunächst wurden in allen Bundesländern zentrale Lehrerfortbildungsinstitute identifiziert.
- In einem zweiten Schritt wurde in den Institutionen per Online-Recherche nach Fortbildungsmaßnahmen gesucht, die unter dem Schlagwort „Inklusion“ zu finden waren. Durch diese Methodik der schlagwortgestützten Recherche konnten allerdings jene Maßnahmen nicht berücksichtigt werden, deren Inhalt zwar auf Inklusion zielte, bei denen dies jedoch nicht Teil des Titels oder der ausgewiesenen inhaltlichen Beschreibung war.
- In einem dritten Schritt wurden alle Fortbildungsinstitutionen gebeten, zusätzliche, nicht über das Internet zugängliche Maßnahmen und Programme zuzusenden. Der Bitte kamen Institutionen aus fünf Bundesländern nach, mit denen auch Telefoninterviews durchgeführt wurden.

Dadurch konnten im Recherchezeitraum 775 Maßnahmen identifiziert werden, die zusammen die für die Expertise verwendete Stichprobe bilden.

Wesentlich für die Einordnung der Expertise ist die Tatsache, dass die Stichprobe aus drei Gründen nicht repräsentativ ist und keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

- In vielen Ländern befanden und befinden sich die Konzepte noch im Entwicklungsstadium und sind somit nicht zur Veröffentlichung freigegeben oder nicht zugänglich.
- Häufig sind die Angebote nur für ein Halbjahr konzipiert und entsprechend zum einen nur kurzzeitig abrufbar und zum anderen so relativ kurzlebig, dass ihre Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit kaum betrachtet werden kann.
- Viele der Angebote werden dezentral organisiert und an der Konzeption, Organisation und Durchführung sind eine Vielzahl von Akteuren beteiligt. Es ist daher durchaus wahrscheinlich, dass aufgrund der fehlenden Zentralisierung etliche Angebote weder über Internet noch über telefonische Nachfrage identifiziert werden konnten.

Ungeachtet dieser Schwierigkeiten bietet diese Stichprobe einen ersten Einblick in die derzeitige Entwicklung. Obwohl die Erkenntnisse nicht repräsentativ sind, ist es möglich, länderübergreifende Trends abzubilden, deren analytische Betrachtung für die weiteren Planungen von Qualifizierungsmaßnahmen für Inklusion hilfreich sein können.

2.3 Vorgehen in der Analyse

Kernstück der Expertise ist die Betrachtung der identifizierten Maßnahmen im Hinblick auf das zuvor erwähnte breite Inklusionsverständnis sowie deren Wirksamkeit im System. Die Grundlage dafür bildet das Wissen über effektive und nachhaltige Gestaltung von Lehrerfortbildungen, das insbesondere Altrichter (2010) und Lipowsky (2010) formuliert haben. Lehrerfortbildungen sind danach wirksam und führen dazu, dass Lehrer ihre Kompetenzen und ihr unterrichtspraktisches Handeln erweitern, wenn:

- sie langfristig angelegt sind, Lehrer sie aktiv mitgestalten können und Partizipationsmöglichkeiten Teil der Fortbildung sind; eine stützende Struktur geschaffen wird, z.B. durch Fortbildungen im Kollegium und die sich fortbildenden Lehrpersonen vernetzt werden;
- es einen Wechsel zwischen Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen gibt, also einen spiralförmigen Charakter, wenn sie klären, wie Veränderungsprozesse im eigenen Unterricht umgesetzt werden können und wenn sich der Inhalt der Fortbildung auf die Arbeit des Fortzubildenden bezieht, also „close to the job“ ist und Feedback an den Fortzubildenden gerichtet wird.

Von der Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahmen kann also dann ausgegangen werden, wenn sie die Lehrkräfte mittel- bis langfristig begleiten und sowohl Austauschmöglichkeiten vorsehen als auch individuelle Rückmeldungen.

Inhaltlich sind Lehrerfortbildungen dann erfolgreich, wenn sie direkt am Unterricht ansetzen und nicht nur auf der abstrakten Ebene bleiben, sondern die Umsetzung im Unterricht begleiten, beispielsweise durch Hospitationen. Die Wirksamkeit ist also dann gegeben, wenn die Fortbildung in Verbindung mit Schulentwicklung steht.

Vor diesem Hintergrund wurden die identifizierten Maßnahmen in Bezug auf ihre Struktur und auf ihre inhaltliche Ausgestaltung hin analysiert.



3 Quantitative Analyse der Stichprobe

Die Analyse der 775 Maßnahmen erfolgte anhand der zwei genannten großen Kriterien „Strukturelle Merkmale“ und „Inhaltliche Schwerpunkte“.

Da einerseits nicht zu allen Maßnahmen Auskünfte über alle Merkmale und Schwerpunkte zu erhalten waren und andererseits z. T. Mehrfachnennungen möglich waren, variiert die absolute Basis in den folgenden Abbildungen. Die Größe der berücksichtigten Gesamtanzahl (n) ist bei der jeweiligen Fragestellung angegeben.

3.1 Analyse der strukturellen Merkmale

Die strukturellen Merkmale umfassen vier Punkte:

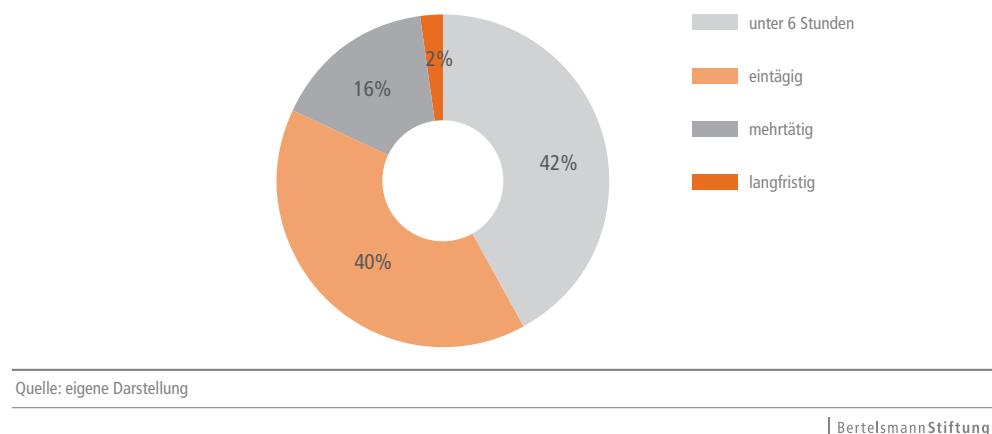
- Zeit: Was war der zeitliche Umfang der Maßnahmen?
- Art der Fortbildung: Wie sind die Fortbildungen gestaltet, z. B. als Einzelmaßnahme oder Beratungsangebot?
- Adressaten: An wen richten sich die Maßnahmen?
- Evaluation/Begleitforschung: Wie werden die Maßnahmen evaluiert und/oder begleitet?

3.1.1 Zeitlicher Umfang der Maßnahmen

Bei 383 der insgesamt 775 analysierten Maßnahmen wurden Angaben zum zeitlichen Umfang gemacht. Die Programme reichten von Einzelmaßnahmen, wie 90-minütige Informationsveranstaltungen, bis zu prozessbegleitenden Maßnahmen über zwei Jahre.

Die Analyse zeigt, dass über 80 Prozent der Maßnahmen einen sehr geringen zeitlichen Umfang von wenigen Stunden (42 Prozent) oder einem Tag (40 Prozent) aufweisen. 16 Prozent erstreckten sich über mehrere Tage, und lediglich 2 Prozent der Maßnahmen waren langfristig über einen Zeitraum von mehreren Monaten, in Ausnahmefällen sogar über mehrere Jahre, angelegt (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Trend: Zeitliche Struktur



Damit bestätigt sich in der Analyse der Fortbildungsprogramme für Inklusion in den Ländern der bereits von Altrichter (2010) beschriebene Befund, dass im Bereich der Lehrerfortbildung insbesondere solche Angebote, die über einen längeren Zeitraum angelegt sind und einen begleiteten Veränderungsprozess der eigenen Praxis ermöglichen, eher selten angeboten werden. Auch vor dem Hintergrund der von Lipowski (2010) identifizierten Qualitätsmerkmale zum spiralförmigen Aufbau der Maßnahmen und dem Wechsel von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen bleibt Zweifel, ob die Mehrzahl der hier analysierten Maßnahmen den tief greifenden und umfassenden Professionalisierungsprozess im Bereich inklusiver Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung wirksam und nachhaltig voranbringen können.

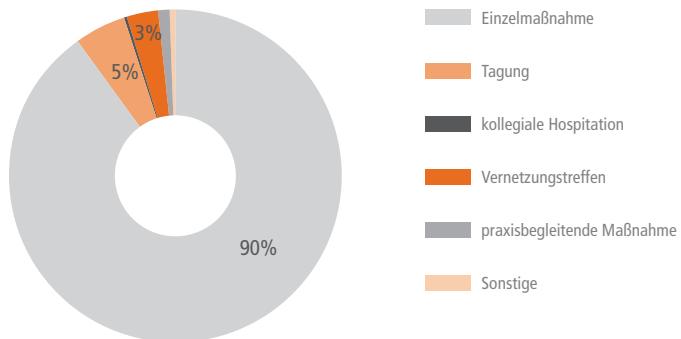
3.1.2 Charakter der Fortbildung

In der Analyse des Charakters der Fortbildungen wurde zwischen den verschiedenen möglichen Formen unterschieden: einmalig stattfindende Einzelmaßnahmen, Tagungen, dauerhafte Angebote der kollegialen Hospitation, Angebote zur Vernetzung zum Beispiel in Arbeitskreisen, Steuergruppen oder Regionalgruppen und langfristig angelegte, praxisbegleitende Maßnahmen.

Bei den analysierten Maßnahmen, zu denen entsprechende Angaben vorlagen (668), dominiert die Einzelmaßnahme mit 90 Prozent (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: Trend: Charakter der Programme



Quelle: eigene Darstellung

| Bertelsmann Stiftung

Diese Dominanz erklärt sich sicherlich auch dadurch, dass durch das Online-Suchverfahren Einzelmaßnahmen der unterschiedlichen staatlichen Fortbildungsinstitutionen erheblich leichter zu finden waren als komplexe, längerfristig angelegte Programme. Es ist zu vermuten, dass weitere Angebote existieren, die auf diesem Wege nicht ermittelt werden konnten. Trotzdem bleibt festzu stellen, dass landesweit eine Fülle vereinzelter, einmalig stattfindender Maßnahmen auch im Bereich der Inklusion angeboten werden, deren Nachhaltigkeit und Wirksamkeit in Anbetracht der Forschungslage zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung (s.o.) eher kritisch zu beurteilen ist.

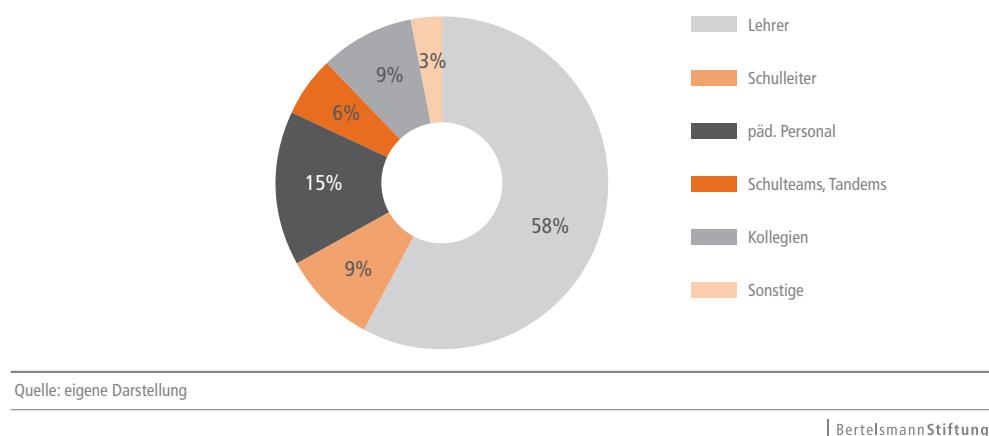
3.1.3 Adressaten

In Bezug auf die Adressatengruppen lassen sich zwei Analyseebenen unterscheiden: zum einen, an welche Personengruppe insgesamt sich die Fortbildung richtet – von einzelnen Lehrkräften bis hin zu ganzen Kollegien –, zum anderen, an welche Schulstufe bzw. Schulform sie sich richtet.

3.1.3.1 Adressierte Personengruppe

Für 507 Maßnahmen konnte die adressierte Personengruppe identifiziert werden. Im überwiegenden Teil (58 Prozent) handelte es sich um einzelne Lehrkräfte. Das pädagogische Personal wurde in immerhin 15 Prozent der Maßnahmen angesprochen; Schulleitungen und ganze Kollegien in jeweils 9 Prozent der Fälle (vgl. Abbildung 3).

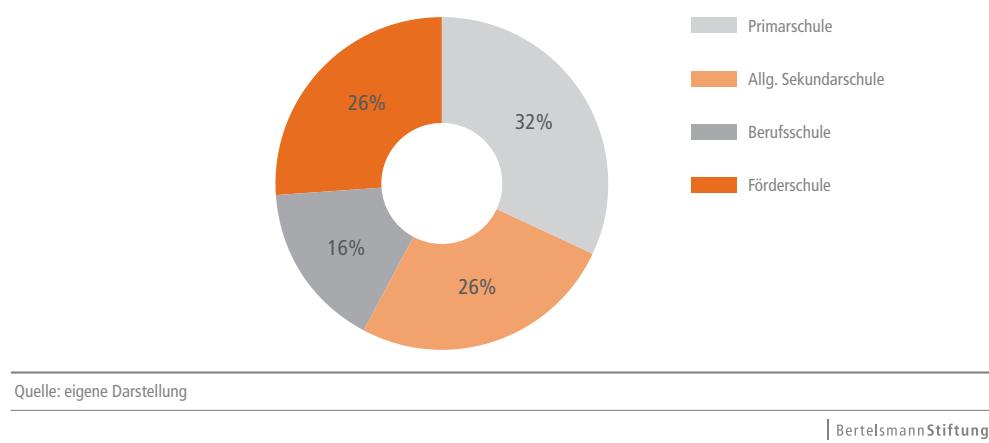
Abbildung 3: Trend: Adressaten



3.1.3.2 Adressierte Schulstufen und -formen

Für fast alle Maßnahmen ließ sich etablieren, an welche Schulstufen bzw. -formen sie gerichtet waren (757). Hier ließen sich nur geringe Unterschiede feststellen: So richteten sich die analysierten Angebote nahezu gleich oft an Lehrkräfte der Primar- (32 Prozent), Sekundar- und Förderschulen (je 26 Prozent). Deutlich seltener allerdings (16 Prozent) richteten sie sich an Berufsschullehrkräfte (vgl. Abbildung 4.)

Abbildung 4: Trend: Angebote an die Schulen



Auffällig ist, dass obwohl der gemeinsame Unterricht bisher schwerpunktmaßig in der Primarstufe stattfindet, das Thema sich auch in den Angeboten für die Sekundarstufe und die Berufsschule wiederfindet.



3.1.4 Evaluation/Forschung

Für den Bereich Evaluation oder Begleitforschung ließen sich per Online-Recherche nur sehr wenige Hinweise finden. Telefonate mit zentralen Ansprechpartnern in den Bundesländern konnten diese Beobachtung bestätigen: Auch hier gab es nur vereinzelt Hinweise auf Evaluation oder Fortbildung. Nur in absoluten Ausnahmefällen konnten Formen wissenschaftlicher Begleitung identifiziert werden.¹

Dieser Befund ist vor dem Hintergrund der großen Lücke, die im Bereich der Inklusionsforschung zu verzeichnen ist, kritisch zu bewerten.

3.2 Inhaltliche Schwerpunkte

Die Inhalte der Maßnahmen konnten in fünf Clustern mit je drei Unterkategorien (vgl. Tabelle 1) zusammengefasst werden.

Tabelle 1: 5 Cluster mit drei Unterkategorien

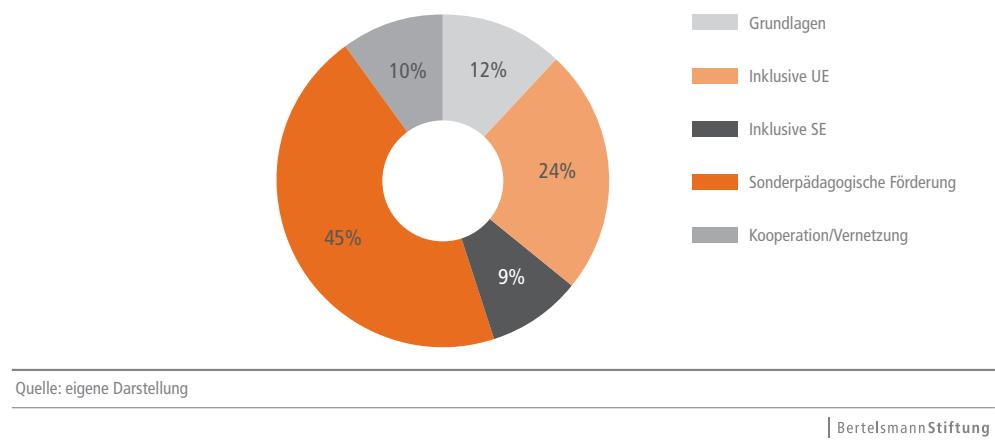
1.	Grundlagen inklusiver Bildung	Inklusive Werte und Haltungen
		Rechtliche Rahmenbedingungen
		Kick-off Inklusion
2.	Inklusive Unterrichtsentwicklung	Didaktik/Methodik
		Leistungsbewertung
		Fachspezifische Unterrichtsentwicklung
3.	Inklusive Struktur und Schulentwicklung	Index für Inklusion
		Steuerung
		Ganztag
4.	Implementierung Sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule	Gemeinsamer Unterricht
		Sonderpädagogisches Fachwissen
		Diagnostik/ Förderplanung
5.	Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung	Interdisziplinäre Teamarbeit
		Beratung/ Kooperation
		Vernetzung/ Übergänge

Eine ausführlichere Beschreibung der Cluster findet sich im Appendix.

1 Ein Beispiel für ein Projekt mit Begleitforschung ist InPrax: http://schleswig-holstein.de/IQSH/DE/Foez/InPrax/inPrax_node.html.

700 der insgesamt 775 analysierten Angebote konnten den fünf Clustern zugeordnet werden. Am stärksten vertreten ist Cluster 4: Implementierung von sonderpädagogischer Förderung in der Realschule, welcher in fast der Hälfte der Maßnahmen angesprochen wird (45 Prozent, vgl. Abbildung 5).

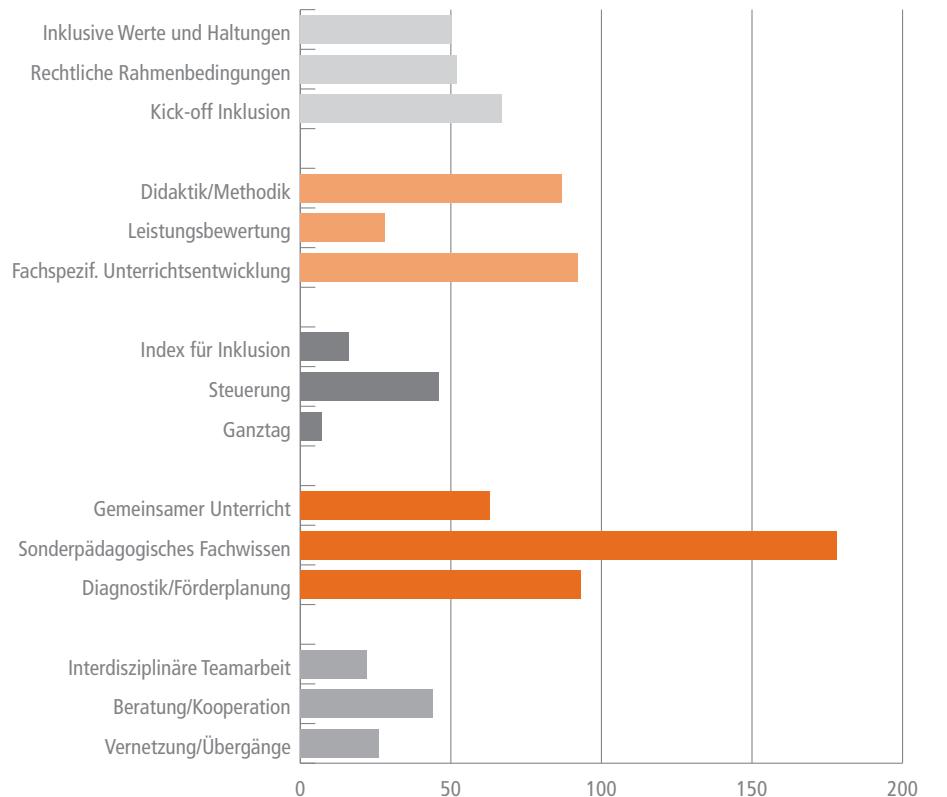
Abbildung 5: Trend: Themenschwerpunkte der Programme



Der differenzierte Blick auf die Zusammensetzung der aus der Stichprobe identifizierten fünf Cluster bestätigt diesen Schwerpunkt: Die absoluten Zahlen der Zuordnungen zu den Unterkategorien (vgl. Abbildung 6) zeigen, dass neben dem Bereich der Sonderpädagogik insbesondere didaktische/methodische Umsetzungsmöglichkeiten im Allgemeinen oder in spezifischen Fächern eine zentrale Rolle spielen.



Abbildung 6: Inhalte der Forbildungsmaßnahmen



Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Drei große Punkte lassen sich zusammenfassend festhalten:

- In allen Bundesländern gibt es staatliche Fortbildungsmaßnahmen und -programme zum Thema Inklusion und auch einzelne private und freie Träger, die Qualifizierungsmaßnahmen anbieten.
- In vielen Ländern wird derzeit noch an Konzepten von Programmen gearbeitet.
- Die Rückmeldung aus den Ländern zeigte, dass der Bedarf an Fortbildungen zu Inklusion steigig steigt und derzeit kaum in Qualität und Quantität gedeckt werden kann.

Die Strategie der einzelnen Bundesländer zur Implementation des Themas Inklusion in die Fortbildung und damit auch die strukturelle Ausgestaltung der Maßnahmen unterscheiden sich dabei erheblich. Viele Flächenbundesländer bevorzugen Schulungen von Multiplikatoren, Moderatoren, Koordinatoren oder Beratern, die ihrerseits regionale Angebote schaffen sollen, um das Thema Inklusion in die Lehrerfortbildungen nach einer Art „Schneeballprinzip“ zu implementieren.

Andere Länder haben zentrale Stellen zur Unterstützung von Schulen zur Umsetzung von Inklusion eingerichtet, Modellregionen gebildet, regionale Netzwerke auf- und ausgebaut und/oder überregionale Kick-off-Veranstaltungen durchgeführt.

Die unterschiedlich eingeschlagenen Wege zeigen dabei eine erhöhte Notwendigkeit, die einzelnen Maßnahmen aufeinander abzustimmen, um Ressourcen effektiv und wirksam einzusetzen und Inklusion als Querschnittsaufgabe in die bestehenden Angebote sinnvoll und zukunftsweisend einzubinden.

Betrachtet man die quantitative Analyse der Stichprobe vor dem Hintergrund der Kriterien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen, so zeigt sich jedoch ein bundesweiter Trend, dass der Großteil der Maßnahmen noch nicht auf eine nachhaltige und langfristige Entwicklung angelegt ist.

3.3.1 Beurteilung der Strukturmerkmale

Die analysierten Maßnahmen sind häufig Einzelmaßnahmen mit einem kurzen zeitlichen Umfang, teilweise von unter einem Tag. Nur in seltenen Fällen ermöglicht die Struktur eine langfristige und kontinuierliche Arbeit. Erschwerend kommt hinzu, dass die Einzelmaßnahmen nur selten – im Sinne der Schulentwicklung, z.B. in Form von Modulen oder Bausteinen – aufeinander bezogen und in ein Gesamtkonzept eingebunden werden, das einen kontinuierlichen Professionalisierungsprozess im Wechsel von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen erlauben würde.

Dauerhafte und langfristig angelegte praxisbegleitende Maßnahmen, Hospitationen und Vernetzungssangebote sind rar. Noch sehr selten wird die Qualitätssicherung von Maßnahmen durch eine begleitende Evaluation mit eingeplant.

Unter Berücksichtigung der Qualitätsmerkmale wirksamer und nachhaltiger Professionalisierungsmaßnahmen ist festzustellen, dass auf diesem Wege eine kontinuierliche und effektive Qualitätssteigerung inklusiver Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung kaum zu gewährleisten und der Einsatz bestehender Ressourcen eher kritisch zu beurteilen ist.



3.3.2 Beurteilung der inhaltlichen Merkmale

Inhaltlich beschränkt sich der Großteil der Maßnahmen auf den Bereich der sonderpädagogischen Förderung. Fast jede zweite Fortbildungsmaßnahme der analysierten Stichprobe hat das Ziel, Wissen bzw. Kompetenzen zu sonderpädagogischer Förderung zu vermitteln.

Die hier sichtbar werdende Dominanz ist sicherlich zum Teil notwendige Reaktion des nun durch die UN-Behindertenrechtskonvention formulierten Rechtsanspruchs auf Beschulung in der Regelschule. Gleichzeitig zeigt sie aber, dass sich die derzeitigen Angebote zum Thema Inklusion fast ausschließlich mit der Heterogenitätsdimension der Behinderung auseinandersetzen. Die bereits aus anderen Kontexten bekannte und vielfach angemahnte Verkürzung des Inklusionsverständnisses spiegelt sich somit auch im aktuellen staatlichen Fortbildungsangebot der Länder für Inklusion wider. Es zeigt sich die Gefahr, dass die Angebote damit weiterhin einer Integrationslogik folgen, der es mehr um eine bloße Anreicherung bestehender Strukturen und Praktiken der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischen Inhalten, als um einen tatsächlich grundlegend veränderten Umgang mit Heterogenität geht.

Es ist zudem wahrscheinlich, dass diese Maßnahmen fast ausschließlich von sonderpädagogischen Fachkräften durchgeführt werden. Verknüpfungen zu anderen Bereichen des Umgangs mit Vielfalt in der Schule konnten nur in seltenen Fällen identifiziert werden.

Offensichtlich steht die unmittelbare Umsetzung im Unterricht damit im Vordergrund aktueller Konzepte. Deutlich seltener fanden sich Angebote im Bereich der Schulentwicklung und der Vernetzung bzw. Kooperation. Insbesondere Angebote, die sich mit der inklusiven Ausgestaltung des Ganztages oder der Einführung des Index für Inklusion als mittlerweile in Deutschland weit verbreiteten inklusiven Schulentwicklungsgerüsts beschäftigen, waren selten zu finden.

Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass trotz guter Ansätze Inklusion mehrheitlich auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung beschränkt wird. Ein grundlegender und langfristiger Wandel in Richtung Inklusion im Sinne eines willkommen heißen Umgangs mit Heterogenität in alle Richtungen erscheint auf diesem Wege nur schwer erreichbar. Sollen Inklusionsprozesse jedoch nachhaltig ausgestaltet werden und zu einer Verbesserung der schulischen Situation aller Kinder und Jugendlichen beitragen, wird es gerade auch in diesen Bereichen notwendig sein, Schulen durch entsprechende Angebote über die Heterogenitätsdimension der „Behinderung“ hinweg langfristig zu unterstützen. Gleichzeitig wird es entscheidend darauf ankommen, dass Sonderpädagogen und Regelpädagogen lernen, gemeinsam Verantwortung für die gesamte Lerngruppe zu übernehmen. Dieses Grundverständnis eines willkommen heißen Umgangs mit Vielfalt in der Schule sollte sich daher auch in den Fortbildungsangeboten niederschlagen.

4 Empfehlungen

Die Analyse der Stichprobe konnte aufzeigen, dass der Weg zu einem konsistenten Fort- oder Weiterbildungskonzept zur Inklusion noch weit ist. Auf Grundlage der Ergebnisse und mit Blick auf die weitere Konzeption von Lehrerfortbildungen und Schulentwicklungsberatung lassen sich zehn prägnante Empfehlungen formulieren. Sie ließen sich bei einem gleichzeitigen Ausbau von Umsetzungs- bzw. Forschungs- und Evaluationsprojekten in diesem Bereich zukünftig zu Qualitätsstandards für den Bereich der berufsbegleitenden Professionalisierung in einem inklusiven Schulsystem weiterentwickeln. Wichtig wäre es, zukünftig für alle Länder deutlich mehr Anstrengungen im Bereich der Schulbegleitforschung zu unternehmen, um die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Empfehlungen zu prüfen.

Schon zum jetzigen Zeitpunkt allerdings können die nachfolgenden Empfehlungen wichtige Anhaltspunkte bei der Erstellung von Fortbildungs- und Schulberatungskonzepten, insbesondere im Kontext von Professionalisierung für Inklusion, liefern.

Zehn Empfehlungen zur Gestaltung berufsbegleitender Professionalisierung für Inklusion

Inklusion als die volle Teilhabe aller Schüler am Unterricht verstehen

Die Ergebnisse zeigen: Mit Blick auf die Anschlussfähigkeit an Erkenntnisse der internationalen Bildungsforschung im Kontext von Inklusion wird es für die Ausgestaltung von Programmen wichtig sein, Inklusion nicht auf die Dimension der Behinderung zu verengen, sondern sich an der internationalen Begriffsdefinition zu orientieren und damit Inklusion als die volle Teilhabe aller Schüler am Unterricht zu verstehen. Dies bedeutet auch, dass bereits bestehende Angebote zu anderen Heterogenitätsdimensionen unter einer inklusiven Perspektive umgestaltet und deutlich breiter miteinander vernetzt werden müssen.

Inklusion als Schulentwicklungsprozess verstehen

Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich Inklusion sind dann wirksam und nachhaltig, wenn sie als Schulentwicklungsvorhaben angelegt sind. Hier bedarf es langfristig angelegter Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung, bei der der Index für Inklusion, aber auch andere Konzepte inklusiver Schulentwicklung hilfreich sein können.



Professionalisierung für erweiterte Schulleitungen gestalten

Die Schulleitung nimmt – wie bei jedem anderen Schulentwicklungsprozess – auch bei der Umsetzung von Inklusion eine Schlüsselrolle ein. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass sich Schulleitungen bereits die nötigen Kompetenzen im fachlichen Bereich der Inklusion für die Steuerung dieser komplexen und zum Teil paradoxen Prozesse in der bestehenden Logik des gegliederten Systems der Sekundarschulen angeeignet haben. Somit wird empfohlen, auch Professionalisierungskonzepte speziell für Schulleitungen zu entwickeln.

Rolle der Sonderpädagogik im inklusiven System klären

Einigkeit herrscht mittlerweile auch darüber, dass sich in einem inklusiven Schulsystem die Rolle der Sonderpädagogik hin zu einem subsidiären System wandeln muss.² Deshalb ist besonders auch in der Konzeption von Fortbildungsprogrammen darauf zu achten, dass getrennte Zuständigkeiten aufgebrochen werden und es zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme zwischen den unterschiedlichen Professionen kommt. Fortbildungsprogramme im Bereich Inklusion sollten nicht in der alleinigen Verantwortung von sonderpädagogischen Einrichtungen liegen und sich, wo sinnvoll und möglich, an alle beteiligten Professionen richten.

Akteure über die Dauer des Umsetzungsprozesses hinweg unterstützen und vernetzen

Inklusion umzusetzen bedeutet, einen umfassenden Transformationsprozess hin zu einer chancengerechten und gemeinsamen Beschulung aller Kinder in Gang zu setzen. Dafür ist es wichtig, die Lehrkräfte über den Prozess hinweg kontinuierlich zu begleiten. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, die Akteure im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses einerseits weiterzuqualifizieren und andererseits auch untereinander zu vernetzen. Es wird empfohlen, Vernetzung bei der Konzeption von Fortbildungen mitzudenken, damit wichtige Synergieeffekte ermöglicht werden.

Prozesse von Anfang an durch Evaluationen begleiten

Um die Ressourcen für Fortbildungen effektiv und nachhaltig einzusetzen, ist eine Qualitätssicherung von Anfang an mit zu planen und sind die Prozesse evaluativ zu begleiten. Die Recherche zeigt auf diesem Gebiet erheblichen Nachholbedarf. Besonders in der derzeitigen Phase, in der in vielen Ländern Fortbildungskonzepte in der Entwicklung sind, wird das Füllen dieser Lücke dringend angeraten.

² Vergleiche auch Haas 2012 zur „Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik.“

Professionalisierung durch einen Wechsel von Input- , Erprobungs- und Reflexionsphasen weiterentwickeln

Als besonders wirksam hat sich eine spiralförmige Struktur der Fortbildungsmaßnahmen erwiesen, d. h. ein Wechsel aus Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen, die sich stetig weiterentwickeln. Damit Lehrkräfte ihr unterrichtliches Handeln weiterentwickeln, bedarf es neben thematischen Inputs auch Lerngelegenheiten, die es Lehrkräften ermöglichen, ihr verändertes unterrichtliches Handeln zu erproben und anschließend zu reflektieren. Fortbildungsmaßnahmen müssen solche Gelegenheiten gerade im Bereich der Inklusion bieten und sind entsprechend im Verlauf des Entwicklungsprozesses als Fixpunkte einzuplanen.

Konzepte einer inklusiven Pädagogik, Didaktik und Diagnostik bereitstellen

Die bereits zahlreich vorhandenen Angebote im Fortbildungskanon der Länder, insbesondere zu den Bereichen Pädagogik, Didaktik und Diagnostik, müssen im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an die Schaffung eines inklusiven Schulsystems überprüft und weiterentwickelt werden. Es reicht nicht aus, die bestehenden Angebote nun unverändert dem neuen Schlagwort zuzuordnen. Es wird die systematische Weiterentwicklung aller und insbesondere dieser drei Bereiche im Sinne einer inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung empfohlen.

Multiprofessionelle Teamarbeit entwickeln

Eine Schule kann sich nur weiter in Richtung Inklusion entwickeln, wenn alle am Schulleben Beteiligten zu einem multiprofessionellen Team heranwachsen. Dies erfordert die Öffnung von Fortbildungen für alle Professionen, die in der Schule arbeiten. Erfahrungsgemäß läuft das Zusammenwachsen unterschiedlicher Berufsgruppen nicht ohne Spannungen ab. Daher ist es ratsam, diese Prozesse auch in Form unterschiedlichster Beratungsformate zu begleiten.

Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern stärken

Inklusion endet nicht mit dem Unterricht. Es gilt, auch das außerschulische Umfeld mit einzubeziehen. Fortbildungen sollten sich für multiprofessionelle Teams öffnen, aber auch für Akteure der außerschulischen Bildung. Diese Empfehlung ist insbesondere vor dem Hintergrund der Entwicklung hin zur Ganztagsbeschulung von Bedeutung.



5 Fazit

Die Analyse der Maßnahmen zeigt, dass sich Fortbildung häufig noch an Einzelpersonen richtet und vor allem zunächst einer zügigen Information zur Ausgestaltung der anstehenden Bildungsreformen im Bereich Inklusion dient. Die Kriterien zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit guter Fortbildung zeigen jedoch, dass es gerade im Bereich Inklusion nicht ausreicht, wenn einzelne Akteure ihr berufliches Wissen erweitern und ihr Können verbessern. Fortbildungen werden nur dann Wirksamkeit und Nachhaltigkeit erzeugen, wenn sie im Prozess der Schulentwicklung, mit dem Ziel einer inklusiven Schule (im Sinne der UNESCO-Leitlinien für inklusive Bildung) geplant und durchgeführt werden. Sind sie in einen institutionellen und kollegialen Kontext eingebettet – das zeigen Untersuchungen –, tragen sie maßgeblich zu einer systematischen Unterrichts- und Qualitätsentwicklung der gesamten Schule bei.

In der derzeitigen Phase, in der sich alle Länder intensiv um Inklusion bemühen und diese Bemühungen durch Fortbildungsmaßnahmen flankieren, wollen die zehn Empfehlungen zu einer nachhaltigen Umsetzung dieser Vorhaben beitragen.

Wesentlich bei einer solchen nachhaltigen Umsetzung ist dabei, dass allen Beteiligten genügend Raum und Zeit zur Verfügung gestellt wird, um diese Entwicklungsarbeit und die damit verbundene Reflexion leisten zu können.

Bei einer möglichen Neukonzeptionierung der dritten Phase der Lehrerbildung wird das Thema Inklusion so zur zentralen Querschnittsaufgabe, statt lediglich vom Engagement einzelner abhängig zu bleiben. Dieses Verständnis käme allen im Schulsystem zugute: Kindern, Jugendlichen, Lehrkräften und dem gesamten pädagogisch handelnden Personal.

6 Appendix: Definition der inhaltlichen Cluster

Die Angebote lassen sich in fünf inhaltliche Cluster unterteilen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick, welche Themen sich schwerpunktmäßig hinter den einzelnen Clusterthemen verbergen.

1	Grundlagen inklusiver Bildung
	Vermittlung von Informationen zu derzeitigen Entwicklungen und Rahmenbedingungen der Inklusion, um Hilfen zur Gestaltung der Anfangssituation von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen sowie um eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion und den damit verbundenen Veränderungen von Werten, Haltungen und Kulturen zu ermöglichen.
1.1	Inklusive Werte, Haltungen und Kulturen <ul style="list-style-type: none"> • UN-Behindertenrechtskonvention und Recht auf inklusive Bildung • Von der Integration zur Inklusion • Inklusion als Prozess • Eine Schule für alle • Heterogenität als Chance und Herausforderung
1.2	Rechtliche Grundlagen und bildungspolitische Rahmenbedingungen <ul style="list-style-type: none"> • Bildungspolitische Entwicklungen in den Bundesländern • Neue schulrechtliche Grundlagen in den Bundesländern • UN-Behindertenrechtskonvention und Artikel 24
1.3	Mit Inklusion starten <ul style="list-style-type: none"> • Merkmale und Konzepte einer inklusiven Schule und eines gemeinsamen Lernens • Grundlegende Gelingensbedingungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung • Chancen, Hindernisse und Grenzen der Inklusion • Erfahrungen und Praxisbeispiele inklusiver Bildung • Informationen zu Beratungs- und Unterstützungsangeboten • Index für Inklusion
2	Inklusive Unterrichtsentwicklung
	Vermittlung der notwendigen Kompetenzen für eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die es ermöglicht, die Kinder nach ihren Stärken individuell zu fördern, im Unterricht zu begleiten und ihre Leistungen zu bewerten. Die Angebote nehmen die Klasse als Gemeinschaft und den Klassenraum als gemeinsamen Lernort unter den nun neu entstandenen Rahmenbedingungen in den Blick und fragen nach Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Veränderung bis hin zu einem inklusiv gestalteten Unterricht.
2.1	Didaktische und methodische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten und Grenzen der Gleichzeitigkeit von gemeinsamem und individuellem Lernen • Methoden der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht (Werkstattunterricht, Projektunterricht, Lernen am gemeinsamen Gegenstand usw.) • Lern- und Unterrichtsformen • Classroom-Management • Reformpädagogische Ansätze • Materialien und Arbeitsmittel zur inneren Differenzierung • Methodische und didaktische Hilfestellungen für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf • Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen • Hospitation und Best-Practice-Beispiele



2.2	Möglichkeiten der Leistungsbewertung
	<ul style="list-style-type: none"> • Generelle Fragen zur Bewertung von Leistungen der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Noten und Zeugnisvergabe für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Alternative Möglichkeiten der Leistungsbewertung (Portfolioarbeit, Evaluation von Förderzielen durch Förderplanarbeit usw.)
2.3	Fachspezifische Möglichkeiten inklusiven Unterrichts
	Spezifikation der in 2.1 dargestellten Inhalte für die jeweiligen Unterrichtsfächer und Hinweise auf die besonderen Möglichkeiten des Fachs, die Kinder in ihrer Verschiedenheit in der Gruppe gemeinsam zu unterrichten und die soziale Gemeinschaft zu fördern. Die Fächer Sport, Kunst bzw. Werken, Religion, Mathematik und Deutsch werden in der vorliegenden Stichprobe besonders oft berücksichtigt.
3	Inklusive Struktur und Schulentwicklung
	In diesem Cluster steht der grundlegende Wandel bestehender Strukturen, um eine ganzheitliche Entwicklung einzelner Schulen und letztlich den Wandel des gesamten Bildungssystems in Richtung Inklusion zu ermöglichen. Entsprechend wird Inklusion hier als Schulentwicklungsprozess thematisiert. Damit gehen diese Angebote über die Ebene des Unterrichts hinaus und betrachten die Schule als Ganzes. Sie richten sich häufig an Steuergruppen, Schulleiter oder ganze Lehrerkollegien.
3.1	Der Index für Inklusion
	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung des Index für Inklusion • Methodisches Arbeiten mit dem Index für Inklusion • Initiiieren erster Schritte und Prozesse in der Arbeit mit dem Index für Inklusion • Praktische Erfahrungen, Stolpersteine und erfolgreiche Beispiele bei der Arbeit mit dem Index für Inklusion
3.2	Aufgaben der Steuerung und Schulentwicklung
	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung der Schulleitung bei der inklusiven Schulentwicklung • Steuerungsaufgaben und -möglichkeiten von Schulleitungen im Hinblick auf die Entwicklung inklusiver Strukturen • Schulleitungen als Führungskräfte • Reflexion und Motivation des eigenen Führungsverständnisses und der Haltung gegenüber dem Thema Inklusion • Standortbestimmung der eigenen Schule • Möglichkeiten der Unterstützung von Schulleitungen • Gestaltungs- und Steuerungsinstrumente für erforderliche Veränderungsprozesse
3.3	Ganztag
	Einige wenige Angebote beschäftigen sich ausdrücklich mit den notwendigen Schulentwicklungsprozessen im Angebot des Offenen Ganztags.
4	Sonderpädagogische Forderung in die Regelschule implementieren
	Die Angebote dieser Kategorie zielen darauf ab, die derzeit noch in den Förderschulen vorhandenen Kompetenzen sonderpädagogischer Förderung in den Regelschulbetrieb zu implementieren und die Lehrkräfte, Schulleiter und das pädagogische Personal der allgemeinen Schulen und der Sonderpädagogik für die Anforderungen der gemeinsamen Aufgabe der inklusiven Beschulung zu qualifizieren.
4.1	GU in der Primar- und Sekundarstufe
	<p>Klärung grundlegender rechtlicher, konzeptioneller, organisatorischer und pädagogischer Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • das neue Schulrecht für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Formen und Modelle des gemeinsamen Unterrichts • didaktische und methodische Basiskompetenzen in einem zieldifferenten Unterricht • Umgang und Einstellung zu Behinderung und Heterogenität • Rolle als Lehrkraft, Erzieher, Sozialpädagoge usw. der Regelschulen und der Sonderpädagogik • lernförderliche Gruppenentwicklung • Zugang und Informationen zu Unterstützungssystemen

4.2	Sonderpädagogisches Fachwissen und Basiskompetenzen bezüglich ausgewählter Förderschwerpunkte
	<p>Umgang und Förderung von Schülern und Schülerinnen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen, emotionaler und sozialer Entwicklung und der Sprache sowie Umgang mit psychischen und chronischen Erkrankungen, mit schwerer Mehrfachbehinderung und Autismus. Zentral sind hier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von theoretischem, störungsbildspezifischem Fachwissen • Bedarfe und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei auffälligem und unterrichtsstörendem Verhalten • Gebärdensprache, unterstützte Kommunikation • Umgang mit Schülern und Schülerinnen in existenziell bedrohlichen Lebenssituationen • Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen • Förderungsmöglichkeiten in den Förderschwerpunkten • Arbeits- und Anschauungsmaterialien • Informationen zu Hilfesystemen, Beratungsangeboten
4.3	Diagnostik und Förderplanung
	<p>Diagnostik und Förderplanung im Bereich der sonderpädagogischen Förderung; selten kritische Auseinandersetzungen mit dem derzeitigen Verständnis von Diagnostik und Förderplanarbeit und einer Weiterentwicklung inklusiv gestalteter Diagnostik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diagnostische Methoden • Diagnoseinstrumente und Testverfahren • Erarbeitung und Evaluation von individuellen Entwicklungszielen • Erstellung von Förderplänen • Entwicklung einer inklusiven Diagnostik und Förderplanung
5	Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung
	<p>Entwicklung von inklusiven Strukturen und Kulturen und Aufbau von (regionalen) Kooperations-, Unterstützungs- und Vernetzungsstrukturen zwischen verschiedenen Institutionen.</p>
5.1	Interdisziplinäre Teamarbeit
	<p>Zusammenarbeit von Lehrkräften der allgemeinen Schulen und der Sonderpädagogik in einem Klassenverbund, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • multiprofessionelle Kooperationsmethoden in inklusiven Settings • Entwicklung und Installation von Teamstrukturen • Gelingensbedingungen interdisziplinärer Teamarbeit • Rollen- und Aufgabenklärung der unterschiedlichen Professionen in den Teams • Teamteaching • Beobachtungs-, Beratungs- und Reflexionsmethoden und -instrumente im Team
5.2	Beratung und Kooperation
	<p>Angebote zur Hospitation an Good-Practice-Schulen und zur Schaffung entsprechender Beratungs- und Kooperationsangebote. Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Hospitationen und gemeinsamer Erfahrungsaustausch • Möglichkeiten der Supervision und des Coachings • Angebote der externen Begleitung • Zusammenarbeit und Unterstützung von pädagogischen, psychologischen, medizinischen Fachdiensten und der Schule • Nutzung und Entwicklung von Beratungskompetenzen • Installation von Elternberatung • Aufgaben der sonderpädagogischen Dienste • Aufbau regionaler Kooperations- und Vernetzungsstrukturen • Inklusion als regionale Aufgabe



5.3	Vernetzung und Übergänge
	<p>Angebote, um Übergänge für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erleichtern, sich über Verfahrensabläufe zu informieren und Eltern bzgl. des Antrags auf gemeinsamen Unterricht beraten zu können, meist zum Übergang Kita-Grundschule, selten zum Übergang Schule-Beruf.</p> <p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten zum Aufbau von Vernetzungsstrukturen • Entwicklung eines gemeinsamen Übergangsmanagements • inklusive Gestaltung des Anfangsunterrichts und der Schuleingangsphase • Informationen zu bestehenden Unterstützungssystemen • Informationen zum Verfahrensablauf in den Übergängen • Elternberatung zum Übergangsverlauf • Berufsvorbereitung

7 Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert. „Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen“. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Hrsg. Florian H. Müller, Astrid Eichenbauer, Manfred Lüders und Johannes Mayr. Münster, New York, München 2010. 17–34.
- Amrhein, Bettina. *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn 2011.
- Amrhein, Bettina. „Fortbildung“. *Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*. Hrsg. mittendrin e.V. Mülheim a. d. Ruhr 2012.
- Boban, Ines, und Andreas Hinz. *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale) 2003.
- Booth, Tony. „Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung. Werte für alle?“. *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Hrsg. Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff. Marburg 2008.
- Haas, Benjamin. „Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik.“ *Zeitschrift für Heilpädagogik* (63) 10 2012. 404–413.
- Hinz, Andreas. „Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit! - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland“. *Zeitschrift für Inklusion* 1 2012. (Online unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>, Download 22.5.2013.)
- Lipowski, Frank. „Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung“. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Hrsg. Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr. Münster 2010. 51–72.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. *Inklusion vor Ort: Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Freiburg i. Br. 2011.
- Reich, Kersten (Hrsg.). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel 2012.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* . 2. Auflage. Bonn 2010. (Online unter: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf, Download 26.4.2013.)
- Vereinte Nationen. „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“. (Online unter: http://inkoe.de/information/information_detail.php?thema_id=5&eintrag_id=26#information_inhalt, Download 27.2.2013.)



Die Autoren

Dr. Bettina Amrhein ist Grund- und Sekundarstufenlehrerin und hat von 1999 bis 2007 im Gemeinsamen Unterricht gearbeitet. Seit 2009 ist sie am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln tätig und hier mit der Ausgestaltung von Konzepten einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung beschäftigt. Sie begleitet Akteure aller Schulformen in ihren inklusiven Schulentwicklungsprozessen. Ein besonderes Augenmerk richtet sie dabei auch auf internationale Entwicklungen und Standards im Bereich schulischer Inklusion.

Benjamin Badstieber hat im November 2012 das Lehramt für Sonderpädagogik an der Universität zu Köln abgeschlossen und ist nun Lehramtsanwärter im Gemeinsamen Unterricht. Seit 2011 ist er als Hilfskraft am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) beschäftigt und hat sich auch im Rahmen seiner Tätigkeit in der Fachschaft Integration/Inklusion sowie in seiner Examensarbeit mit der Entwicklung schulischer Inklusion im Kölner Raum beschäftigt.

Impressum

© 2013 Bertelsmann Stiftung

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Rüdiger Bockhorst
Senior Project Manager
Telefon +49 5241 81-81508
ruediger.bockhorst@bertelsmann-stiftung.de

Dr. Ina Döttinger
Project Manager
Telefon +49 5241 81-81197
Fax +49 5241 81-681197
ina.doettinger@bertelsmann-stiftung.de

Autoren

Dr. Bettina Amrhein
Benjamin Badstieber
Unter Mitarbeit von Esther Hoffmann

Gestaltung

Nicole Meyerholz, Bielefeld

Lektorat

Rudolf Jan Gajdacz, München

Foto

© DaveBolton/iStockphoto.com

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh

Rüdiger Bockhorst
Senior Project Manager
Heterogenität und Bildung
Telefon +49 5241 81-81508
ruediger.bockhorst@bertelsmann-stiftung.de

Dr. Ina Döttinger
Project Manager
Heterogenität und Bildung
Telefon +49 5241 81-81197
ina.doettinger@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de