



Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung
inklusive Schulen - A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Wicki / Törmänen

**Bildung für alle stärken –
Improve Education for All**

Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte
Entwicklung inklusiver Schulen –
A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die Vorarbeiten zu dieser Publikation wurden im Rahmen des Scientific Exchanges «Evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen (EIS)» durch den Schweizerischen Nationalfonds SNF Grant Nr. IZSEZO_221572 ermöglicht.

Die Publikation wurde durch den HfH Open Access Publikationsfonds unterstützt.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Pavla Zakova, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6167-0 digital

doi.org/10.35468/6167

ISBN 978-3-7815-2707-2 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Mel Ainscow</i>	
Foreword	9

1 Introduction

<i>Monika T. Wicki und Minna Törmänen</i>	
Einleitung	15
<i>Monika T. Wicki and Minna Törmänen</i>	
Introduction	25

2 Evidence

<i>Michel Knigge</i>	
Notions about evidence use in school research – a sketch to start an integration of perspectives	37
<i>Jessica Löser und Kerstin Rabenstein</i>	
The relevance of qualitative research approaches in inclusive education	45
<i>Simone Tuena-Küpfer</i>	
Ganzheitliche Entscheidungsfindungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen: Triangulation der Evidenzbasierung in der Pädagogik	57

3 System Development

<i>Kerstin Merz-Atalik</i>	
Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen – Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess.....	69
<i>Andrea B. Erzinger</i>	
Large-Scale Assessments und Forschung zu schulischer Integration	84

Michael Schurig

Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung 94

4 Organizational development

Monika T. Wicki

Der Einsatz von Ressourcen 107

Raisa Carpelan and Tapio Lahtero

Leading education for inclusion 119

Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen und Pierre-Carl Link

Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis als Baustein inklusiver
Schulen – Eine Chance in Hinblick auf Prävention und Intervention
im Bereich Verhalten 129

Minna Törmänen und Monika T. Wicki

Multiprofessional collaboration in inclusive school 142

5 Personnel and child development

Birgit Paju

Inclusive teaching requires staff collaboration and a sense
of community throughout the school 157

Susan Christina Annamaria Burkhardt

Der gesunde Umgang mit (kindlichen) Emotionen 164

Simona Altmeyer, Ramona Eberli und Katharina Antognini

Evidenz- und videobasiertes Coaching MyTeachingPartner™
zur wirkungsvollen, gemeinsamen Gestaltung inklusiven Unterrichts 175

Monika T. Wicki und Ariane Bühler

Evaluation befähigungsorientierter Förderplanung – ein Baustein
zur Erfassung der Effektivität des Bildungssystems 188

Minna Törmänen

Students' academic achievements and developmental outcomes
in inclusive education 203

6 Pedagogy and Didactics

<i>Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx, Tijs Bolz und Pierre-Carl Link</i> Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule	221
<i>Barbara Gasteiger-Klicpera und Lisa Paleczek</i> Enhancing inclusion in the education system through school and lesson development: the concept of Inclusive Inquiry	236
<i>Monika T. Wicki und Cornelia Müller Bösch</i> Wirksame Didaktik – guter Unterricht.....	248
<i>Markus Gebhardt und Nikola Ebenbeck</i> Lernen rückmelden und als Feedback nutzen: Wirkungsvoller fördern mit der digitalen Lernverlaufsdiagnostik Levumi	263
<i>Jessica Löser and Kerstin Rabenstein</i> The development of teaching, instructions, pedagogy and didactics in inclusive schools. Ideas from a practice-theoretical and/or ethnographical perspective	276
Authors	287

Mel Ainscow

Foreword

The last three decades have seen major international efforts to encourage educational improvements. In particular, the United Nation's Education for All (EFA) movement has worked to make quality basic education available to all learners. Agreed in 1990, the EFA Declaration sets out an overall vision, which is about being proactive in identifying the barriers some learners encounter in attempting to access educational opportunities. It also involves the identification of resources available at national and community levels, and bringing them to bear on overcoming those barriers.

The importance of making these developments inclusive is emphasised in the UNESCO Salamanca Statement, published just over 30 years ago following a conference attended by more than 300 participants representing 92 governments and 25 international organizations. In a much-quoted extract, the Salamanca Statement concludes that:

Regular schools with [an] inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.

As this key passage indicates, moves towards inclusive schools can be justified on a number of grounds. There is an *educational justification*: the requirement for schools to educate all children together means that they have to develop ways of teaching that respond to individual differences and that therefore benefit all students; a *social justification*: inclusive schools are able to change attitudes to difference by educating all children together, and form the basis for a just and non-discriminatory society; and an *economic justification*: it is likely to be less costly to establish and maintain schools which educate all children together.

Moving forward, the year 2016 was particularly important in relation to the future of the EFA movement and, indeed, the legacy of Salamanca. Building on the Incheon Declaration agreed at the World Forum on Education in May 2015, it saw the publication by UNESCO of the Education 2030 Framework for Action. This emphasises inclusion and equity as laying the foundations for quality education. It also stresses the need to address all forms of exclusion and marginalisation,

disparities and inequalities in access, participation, and learning processes and outcomes. In this way, it is made clear that the international EFA agenda really has to be about ‘all’.

Given these arguments, inclusion should be seen as an educational reform strategy. As such, it involves a never-ending process, rather than a simple change of state, and as dependent on continuous developments within schools and across educational systems. In particular, it has to be concerned with overcoming contextual barriers that may be experienced by any student.

With this agenda as my overall focus, I have argued that what is needed is an ‘inclusive turn’ (Ainscow, 2024). This involves those within a particular context working together to address barriers experienced by some learners, using evidence of various kinds to stimulate reflection and action. In addressing this challenge, the chapters in this handbook are particularly relevant, not least the emphasis placed on the importance of collecting and engaging with evidence.

An engagement with evidence is particularly crucial at the level of the school, where it can provide the stimulus for professional learning aimed at the development of inclusive thinking and practice. In particular, the starting point for developing inclusive practices must be with the sharing of existing approaches through collaboration amongst staff, leading to experimentation with new practices that reach out to all students.

Relevant to all of this, our research has revealed more about how social learning processes within schools influence people’s action and, indeed, the thinking that informs their actions (Ainscow et al, 2006). Often this is stimulated by an engagement with various forms of evidence that create periods of turbulence in relation to existing ways of thinking and working. Particularly powerful techniques in this respect involve the use of mutual observation, sometimes through video recordings, and evidence collected from students about teaching and learning arrangements within a school. Under certain conditions, such approaches provide ‘interruptions’ that stimulate self-questioning, creativity and action. In so doing, they sometimes lead to a reframing of perceived problems through processes of reflection, which, in turn, draw attention to overlooked possibilities for addressing barriers to participation and learning.

The work we carried out over twenty years ago to develop the ‘Index for Inclusion’ helped to sharpen my thinking about what this involves. Developed originally for use in England by the Centre for Studies in Inclusive Education, the Index is a school self-review instrument¹. Subsequently, it has been translated into more than forty languages and used in many countries in the Global South and North. It provides a framework that schools can use to draw on the knowledge and views

1 <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

of staff, students, parents/carers, and community representatives about barriers to learning and participation.

However, none of this provides a straightforward mechanism for the development of more inclusive practices. We have found that any space for reflection that is created as a result of engaging with evidence may sometimes be filled by conflicting agendas. Indeed, we have documented examples of how deeply held beliefs within schools can prevent the experimentation that is necessary in order to foster the development of more inclusive ways of working.

In respect to these arguments, the chapters in this handbook offer much food for thought. In particular, they present varied examples of how different forms of research – sometimes carried out in partnership with practitioners and students – can encourage the development of inclusive thinking and practices.

Mel Ainscow

References

Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge

Author

Ainscow, Mel is Emeritus Professor at the University of Manchester and Professor of Education at the University of Glasgow.

1 Introduction

Monika T. Wicki und Minna Törmänen

Einleitung

Für die Umsetzung inklusiver Bildung sind System- und Schulentwicklungsprozesse zentral. Dies erfordert die Bereitschaft, sich mit aktuellen Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen und diese zu nutzen. Rein normative Konzepte der Inklusion sowie der System- und Schulentwicklung in Richtung Inklusion unterstützen die Lehrkräfte in ihrem Alltag nicht. Dieses Handbuch bringt Forschungsergebnisse zu Aspekten der Schulentwicklung auf verschiedenen Ebenen zusammen und bietet den Schulbehörden, Schulleitenden und Lehrpersonen Instrumente, um die Praxis evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Dabei kann kein Anspruch auf Vollständigkeit reklamiert werden. Lücken im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse, wie bspw. der Einbezug der Erziehungsberechtigten, sind den Herausgeberinnen bewusst und sollen diskutiert werden.

An dieser Stelle soll auch den Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge herzlich gedankt werden, denn nur durch sie und mit ihrer Arbeit war es möglich, dieses Handbuch zusammenzustellen. Im Folgenden wird in den Aufbau des Handbuchs sowie die einzelnen Artikel eingeführt.

Eine Schule für alle steht für eine Schule, die die Verantwortung für alle Kinder ihres Einzugsgebietes übernimmt. Der Unterricht wird derart gestaltet, dass im gemeinsamen, differenzierten Lernen Heterogenität positiv begegnet werden kann (Bengel, 2021, S. 15).

Schulische und gesellschaftliche Inklusion wird nicht erst seit gestern von Verbänden und Vereinigungen der Selbstvertretung, aber auch von Politik und Gesellschaft gefordert. Schon mit der Salamanca-Erklärung 1994 und dem Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ sprachen sich 92 Regierungen auf oberster Ebene deutlich für die schulische Inklusion aus. Im Juni 1994 wurde proklamiert, dass jedes Kind einzigartig ist in seinem Charakter, seinen Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnissen, und es wurde festgehalten, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu den Regelschulen haben sollten. Schulen sollen darin unterstützt werden, allen Kindern gerecht zu werden, auch jenen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (UNESCO, 1994).

Die Erklärung und der Aktionsplan sind getragen vom Prinzip der Integration und Inklusion. Schulen sollen unterstützt werden, um das Ziel der Bildung für alle zu erreichen und gleichzeitig die Wirksamkeit der Schulen zu erhöhen. Die Zuweisung von Kindern zu Sonderschulen – oder zu ständigen speziellen Klassen oder Abteilungen innerhalb einer Schule – sollte die Ausnahme sein. Dies sei nur in jenen seltenen Fällen zu empfehlen, wo deutlich gezeigt werden kann, dass ein Unterricht in einer Regelschulklasse den Lern- und sozialen Bedürfnissen eines Kindes nicht entsprechen kann bzw. wenn es für das Wohlergehen des Kindes oder anderer Kinder erforderlich ist (UNESCO, 1994). Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, verabschiedet im Jahr 2006), die bis heute durch 191 Staaten ratifiziert worden ist, wurden Regelungen, die inklusive Bildung fordern, weltweit bestätigt.

Auf der bildungspolitisch-rechtlichen Ebene sind somit entscheidende Voraussetzungen für inklusive Bildung formuliert. Der UN-BRK wird zudem ein gesellschaftspolitisch hohes Innovationspotenzial zugeschrieben (Degener, 2009, S. 168).

Schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler profitieren vom gemeinsamen Unterricht und von der Förderung in Regelklassen. Dies ist von der Forschung in allen bisherigen Meta-Analysen bestätigt worden (Carlberg & Kavale, 1980; Oh-Young & Filler, 2015; Wang & Baker, 1985), ebenso in vielen methodisch differenziert durchgeführten Einzelstudien (bspw. Altmeyer, 2020; Balestra et al., 2022; Blackorby et al., 2005; Bless, 1995; Cosier & Causton-Theoharis, 2013; Pfister et al., 2016; Rea et al., 2002; Scharenberg et al., 2019; Törmänen & Roebers, 2018; Wagner et al., 2003).

Demgegenüber hat der gemeinsame Unterricht in Regelklassen keine negativen Auswirkungen auf die Lernleistungen der schulleistungstärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler. Dies ist ebenfalls durch Meta-Analysen bestätigt (bspw. Kalambouka et al., 2007; Szumski et al., 2017), und es ist auch das Ergebnis verschiedener Einzelstudien (bspw. Altmeyer et al., 2018; Bless, 1995; Luder et al., 2016; und auch der Beitrag von Törmänen in diesem Handbuch).

Eine Schule für alle führt zu positiven Effekten für alle. Aber wie können Lehrpersonen, Schulleitende, Schulbehörden oder Bildungspolitikern die schulische Inklusion voranbringen? Nach 30 Jahren Erklärung von Salamanca und fast 20 Jahren UN-BRK stellt sich die Frage, welche Massnahmen wirksam sind sowie zur Unterstützung schulischer Inklusion beitragen und welche nicht. Um Inklusion im Alltag umzusetzen, sind evidenzbasierte Schritte auf allen Ebenen nötig. Welche Schritte dies sind und wie Evidenz gewonnen werden kann, wurde im Oktober 2023 im Rahmen eines internationalen wissenschaftlichen Austausches in Zürich diskutiert. Darauf aufbauend wurde das vorliegende Handbuch zusammengestellt. Dessen Ziel ist es, der Praxis gebündelt aktuelles Wissen bezüglich evidenzbasierter Entwicklung inklusiver Schulen zur Verfügung zu stellen.

Verschiedene Autorinnen und Autoren setzen sich im Handbuch mit dem Begriff der Evidenz auseinander, diskutieren Schnittstellen, finden Verbindendes und decken Leerstellen auf. In der Medizin bezeichnet Evidenz den empirisch erbrachten Nachweis des Nutzens einer diagnostischen oder therapeutischen Aktion. Forschung zielt teleologisch darauf ab, etwas besser zu verstehen. Sie tut dies entweder auf theoretischer oder auf empirischer Basis, oder in einer Kombination aus beidem. Michel Knigge, Jessica Löser, Kerstin Rabenstein und Simone Tuena Küpfer zeichnen die Diskussionen nach und legen dem Handbuch einen erweiterten Evidenzbegriff zu Grunde.

Für die wissenschaftliche Diskussion in Zürich wurde der theoretische Rahmen zur Schulentwicklung von Rolff (2016) genutzt. Dieser unterscheidet zwischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (Rolff, 2016). Das Modell geht von der Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt der Schulentwicklung aus. Der Bereich der Personalentwicklung umfasst sowohl die Personalausbildung als auch die Personalführung. Bei der Unterrichtsentwicklung werden Komponenten wie Methodik, Fachdidaktik, soziales Lernen etc. genannt (Rolff 2016). Steuerungsprozesse auf der Makroebene (z. B. die Bildungspolitik) spielen im Modell insofern eine Rolle, als sie die Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Einzelschule bestimmen (Rolff 2016).

Auch bezüglich der Steuerungsmöglichkeiten folgt das vorliegende Handbuch keinem engen Verständnis von Steuerung. Reformen sind oft von widersprüchlichen Wirkungen begleitet, Schulentwicklungsprozesse kontingent und vielschichtig. Daher kann nicht von einer technologischen Konzeption der Steuerung pädagogischen Wissens und Handelns ausgegangen werden. Im Bildungssystem und in den Schulen trifft wissenschaftliche Evidenz auf soziale und interne Evidenz. Somit sind Aushandlungsprozesse der Akteure die Folge. Der Forschungsansatz der Educational Governance erlaubt es, Transformationsprozesse in Bildungssystemen zu analysieren. Er geht davon aus, dass Steuerungsgeschehen in Bildungssystemen durch Akteurskonstellationen mit unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen geprägt wird, wobei die einzelnen Akteure (etwa Staat, Bildungsverwaltung, schulische Akteure wie Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler oder Eltern) ihre Handlungen untereinander koordinieren (Kussau & Brüsemeister, 2007, 16f.; Preuss, 2018). Zudem adaptieren die Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem die gesellschaftlichen Anforderungen auf ihre jeweiligen spezifischen Handlungsbedingungen. So ist das Handeln von Schulleitenden beispielsweise im Hinblick auf Inklusion zwar durch politische, administrative und organisationale Kontexte begrenzt, jedoch nicht vollständig determiniert. Schulleitende haben auf der Ebene der Einzelschule und innerhalb eines sozialen Aushandlungsprozesses mit der Schuladministration sowie den Lehrpersonen Spielräume, um Inklusion auch in einem widersprüchlichen Kontext systemtransformierend umzusetzen (Badstieber, 2021). Und nicht nur Schul-

leitende, auch Lehrpersonen und die Schulbehörden haben Spielräume, um das, was sie als richtig erkannt haben, zu implementieren.

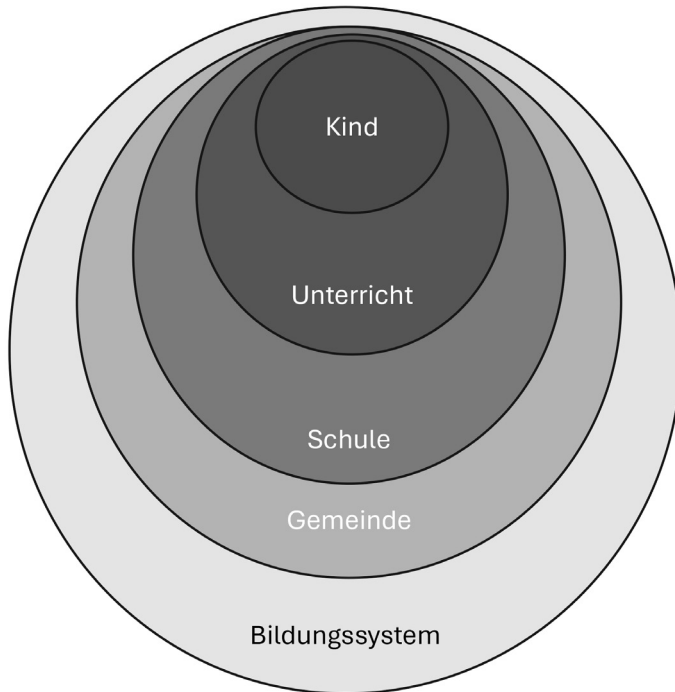


Abb. 1: Grafik zu den einzelnen Kapiteln im Mehrebenensystem

Aushandlungsprozesse von Akteurinnen und Akteuren sind schwierig darzustellen, folgt man der Linearität eines Buches. Die Anordnung der einzelnen Kapitel suggeriert einen Top-down-, die Grafik möglicherweise einen Bottom-up-Prozess. Beides ist richtig, beides ist gewollt. System- oder Schulentwicklungsprozesse sind niemals linear und es gilt, die möglichen und notwendigen Schritte zur Stärkung inklusiver Schulen auf allen Ebenen so koordiniert und datenbasiert wie möglich anzugehen.

Sind gute Schulen auch inklusive Schulen? Dieser Frage widmet sich Piezunka (2020). Zur Beantwortung der Frage untersuchte sie die Messinstrumente von Schulinspektionen im Hinblick auf die Qualität von Einzelschulen. Sie hält fest, dass sich die Bundesländer darin unterscheiden, welche Instrumente sie anwenden und was unter einer guten Schule verstanden wird (Piezunka, 2020). Um die Entwicklung inklusiver Schulen voranzubringen, braucht es aber ein Verständnis

davon, was eine gute Schule ist und auch, was eine gute inklusive Schule ist. Die für das Handbuch ausgewählten Beiträge diskutieren die Frage, welche Daten für eine evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen als Grundlage verwendet werden können.

Systementwicklung

Effektive Transformationsprozesse, so Merz Atalik in diesem Band, erfordern die Mobilisierung und Vernetzung vielfältiger Akteure sowie transparente, partizipative Entscheidungsprozesse. Eine klare Vision und gemeinsame Ziele sind entscheidend, um die Zusammenarbeit zu fördern und die Akzeptanz zu erhöhen. Um die Vernetzung und Kooperation der Akteure auf den verschiedenen Ebenen aufzeichnen, diskutieren und stärken zu können, eignet sich die Methode der partizipativen Mehrebenen-Netzwerkanalyse, PMNA. Die Methode wird im Beitrag von Merz-Atalik vorgestellt.

Im Rahmen von Large-Scale Assessments wird eine Datengrundlage für Überlegungen zur Optimierung von Bildungssystemen (Monitoring) sowie für die Einordnung der Ergebnisse in einen grösseren Kontext (Benchmarking) generiert. Um solche Daten auch für das Monitoring besonderer Unterstützungsangebote in inklusiven Schulen nutzen zu können, müssen ausreichend Daten von Schülerinnen und Schülern erzeugt werden, die diese Angebote nutzen. Dies kann, so Erzinger im vorliegenden Buch, mit einem Over-Sampling der gewünschten Zielgruppe erreicht werden.

Eine weitere Form der Evaluation der besonderen Unterstützung in inklusiven Schulen ist die Analyse von Förderplänen (individuellen Entwicklungsplänen) und Lernberichten. Im Beitrag von Wicki & Bühler wird eine Möglichkeit aufgezeigt, wie Schulleitende oder Schulbehörden anhand weniger Kriterien zu einer ersten Einschätzung der Qualität der Förderpläne gelangen und wo sie ansetzen können, um diese und diejenige der Lernberichte zu erhöhen.

Organisations- und Personalentwicklung

Raisa Ahtiainen und Tapio Lahtero untersuchen, wie Führungspraktiken und bildungspolitische Massnahmen die Entwicklung inklusiver Schulen unterstützen können. Führungskräfte müssen ein klares Verständnis von Inklusion haben, um die Umsetzung in den Schulen lenken und stärken zu können. Führung beinhaltet auch die Schaffung einer Kultur der Inklusion und erfordert das Engagement von politischen Entscheidungsträgern und Führungskräften auf allen Ebenen.

Michael Schurig diskutiert die Entwicklung und Anwendung von Indikatoren zur Bewertung und Verbesserung der Schulqualität mit Fokus auf inklusive Praktiken. Dabei wird der Kurzfragebogen QU!S-S vorgestellt. Der Fragebogen ermöglicht

die Beobachtung und Bewertung inklusiver Praktiken und kann helfen, Veränderungsprozesse zu steuern. Vergleiche zwischen Schulen und über die Zeit hinweg werden möglich.

Der effektive Einsatz der vorhandenen Ressourcen ist in inklusiven Schulen ein zentrales Element, um die Akzeptanz von Inklusion bei den Lehrpersonen zu unterstützen. Im Beitrag von Monika T. Wicki werden organisatorische Freiheiten, aber auch Wissen über effektiven Ressourceneinsatz und eine systematische, bedarfsorientierte Verteilung der Ressourcen als hilfreich erachtet. Beim Einsatz der Ressourcen sind Klassengröße, Klassenzusammensetzung und Teamteaching zu berücksichtigen. Dies wird mit der Personalplanung umgesetzt. Dabei erfordern Herausforderungen wie Fachkräftemangel und Koordination von Pensenwünschen innovative Lösungen und eine flexible Planung.

Im Rahmen der evidenzbasierten Entwicklung inklusiver Schulen nimmt die Prävention von Verhaltensproblemen eine bedeutende Position ein. Im Beitrag von Hagmann-von Arx, Savolainen und Link wird das Rahmenmodell des School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) als effektives zur Förderung positiven Verhaltens. Durch systematische und datenbasierte Interventionen kann ein positives Lernumfeld entstehen, das alle Kinder, auch jene mit besonderen Verhaltensbedürfnissen, unterstützt. Die erfolgreiche Umsetzung dieser Ansätze erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulpsychologinnen und -psychologen sowie weiteren pädagogischen Fachkräften. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist ein wesentlicher Gelingensfaktor in inklusiven Schulen. Törmänen und Wicki beleuchten in ihrem Beitrag die Evidenz unterschiedlicher Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie die Frage, wie die Zusammenarbeit gestärkt werden kann.

Entwicklung der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler

Bei der Entwicklung inklusiver Schulen müssen strukturelle Veränderungen initiiert werden, um den Unterricht weiterentwickeln zu können. Der Text von Birgit Paju beschreibt drei Formen der Zusammenarbeit: koordinierte Ansätze, gemeinsame Lösungsfindung und reflexive Kommunikation. Durch Identifizierung und Bearbeitung von Spannungen im Schulsystem können neue Perspektiven entstehen und zu objektorientierten Praktiken führen. Paju betont die Notwendigkeit struktureller Veränderungen und fordert eine systematische Entwicklung der Zusammenarbeit, um den vielfältigen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

Eine der grossen Herausforderungen des schulischen Alltags ist der Umgang mit Emotionen. Im Beitrag von Susan Christina Annamaria Burkhardt werden praxisnahe Strategien für Lehrpersonen beschrieben, um mit den emotionalen Bedürf-

nissen von Kindern umzugehen. Durch das Emotionscoaching wird gezeigt, wie Lehrkräfte nicht nur das emotionale Wohlbefinden der Kinder fördern, sondern auch ihre eigene emotionale Belastung reduzieren können.

Gemäss Untersuchungen gehen Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen bei der Unterrichtsplanung auf verschiedene Weisen vor (Greiten, 2014). Die Kooperation der unterschiedlichen Lehrpersonen ist daher Voraussetzung und Ressource für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. Das evidenz- und videobasierte Coaching MyTeachingPartner™ (MTP™), welches Simona Altmeyer, Ramona Eberli und Katharina Antognini vorstellen, zielt darauf ab, die Qualität inklusiven Unterrichts durch Verbesserung der Unterrichtsinteraktionen zu steigern. Der Fokus liegt dabei auf der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

Unterrichtsentwicklung

Die Bereitstellung differenzierter Unterrichtsangebote, das Ermöglichen individueller Lernwege und die zielgerichtete Begleitung des Lernens sind zentrale Elemente didaktischer Umsetzung von Lerninhalten (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 34). Die Situationsanalyse steht am Beginn der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts. Um die Frage nach den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beantworten, kann digitale Lernverlaufsdiagnostik (LVD) hilfreich sein. Die LVD misst die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern systematisch und gibt der Lehrkraft Informationen für pädagogische Entscheidungen. Markus Gebhardt geht diesbezüglich in seinem Beitrag spezifisch auf die Plattform Levumi ein.

Schulische Inklusion soll, didaktisch gesehen, sowohl die akademischen Kompetenzen als auch die soziale Partizipation und das emotionale Wohlbefinden aller Schüler und Schülerinnen berücksichtigen (Göransson & Nilholm, 2014; Grosche & Lüke, 2020). Dies erfordert eine hohe Qualität des Unterrichts, bei dem effektive Klassenführung, konstruktive Unterstützung sowie kognitive Aktivierung unter Berücksichtigung der fachspezifischen Aspekte verbunden werden. Im Beitrag von Wicki und Boesch wird aufgezeigt, wie Ziele, didaktische Methoden und Ressourcen sowie Beurteilungsformen im inklusiven Unterricht von Beginn an so gestaltet werden, dass diese für alle Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll sind (Rose et al., 2002). Die Leitlinien des Universal Design for Learning (UDL) können hierbei unterstützend wirken, während bei der Umsetzung des Unterrichts das dialogische Lernen an einer fachlichen Kernidee im Fokus steht, um soziales Lernen und Partizipation zu fördern.

Unterricht kann aber auch partizipativ weiterentwickelt werden. Das Konzept der „Inclusive Inquiry“ wird von Barbara Gasteiger-Klicpera als Modell vorgeschlagen, um den Unterricht inklusiver zu gestalten. Es handelt sich um einen

kollaborativen Aktionsforschungsansatz, bei dem Lehrpersonen und Lernende gemeinsam Unterricht planen, durchführen und analysieren. Erfahrungen in verschiedenen Ländern zeigen, dass diese Methode die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, das Engagement der Schülerinnen und Schüler sowie inklusive Lernumgebungen fördert.

Doch guter inklusiver Unterricht kann nur in Verbindung mit einer guten Klassenführung (Classroom Management) umgesetzt werden. Der Beitrag von Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx, Tijs Bolz & Pierre-Carl Link diskutiert effektives Classroom Management, den Führungsstil, die Kommunikation von Erwartungen und den Umgang mit Störungen sowie die affektiven Dynamiken der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen, die es im Classroom Management zu berücksichtigen gilt.

Im abschliessenden Beitrag diskutieren Jessica Löser und Kerstin Rabenstein die Entwicklung von Unterrichtsmethoden und -didaktiken in inklusiven Schulen aus einer praxis-theoretischen und ethnographischen Perspektive. Sie betonen die Unterschiede zwischen Programmen und alltäglichen Praktiken und zeigen auf, wie schulische Reformen unbeabsichtigte und wenig beachtete Effekte haben können. Denn bei der evidenzbasierten Entwicklung inklusiver Schulen geht es auch darum wachsam zu bleiben und die Offenheit der Schulentwicklung im Auge zu behalten.

Literatur

- Altmeyer, S. (2020). Wirksame Förderteams in integrativen Regelklassen. Entwicklung von Schulkindern und kooperative Gestaltung des integrativen Unterrichts. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(4), 39–45.
- Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M., & Lanfranchi, A. (2018). *Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Klinkhardt.
- Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602–618. https://doi.org/10.1162/rest_a_00960
- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:22194
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, E., Levine, Ph., Newman, L., Marder, C., & Sumi, C. (2005). *Engagement, Academics, Social Adjustment and Independence. The achievements of elementary and middle School Students with Disabilities* (SRI Project P10656). SEELS. https://www.seels.net/designdocs/engagement/All_SEELS_outcomes_10-04-05.pdf
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Haupt.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/002246698001400304>

- Cosier, M., & Causton-Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 34*(6), 323–332. <https://doi.org/doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 57*(2), 200–219.
- Erner, M., Erzinger, A. B. & Fässler, U. (2019): *Zur Schweizer Stichprobe PISA 2015. Eine externe Validierung zentraler Stichprobenmerkmale. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41* (2019)(2), 522–542, DOI: 10.25656/01:20403.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpa, S. Seifried, E. K. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 107–121). Beltz Juventa.
- Grosche, M., & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Eds.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungerhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (pp. 29–54). Springer VS.
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen. Verabschiedet von der Plenarversammlung der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz am 14. Mai 2019*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. <https://edudoc.ch/record/204678>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research, 49*(4), 365–382.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 15–54). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M., & Felkendorff, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik, 22*(2), 27–34.
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 47*, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Pfister, M., Jutzi, M., Stricker, C., & Burgener, N. (2016). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern – Fünf gelungene Integrationsvorhaben*. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. <https://edudoc.ch/record/121866?ln=de>
- Piezunka, A. (2020). *Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/57999>; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190004>
- Preuss, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203–222. <https://doi.org/10.1177/001440290206800204>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3., Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Beltz.

- Rose, D. H., Meyer, A., & Association for Supervision and Curriculum Development, A., VA. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714
- Scharenberg, K., Rollett, W., & Bos, W. (2019). Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness & School Improvement*, 30(3), 309–327.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educ Res Rev*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Törmänen, M.R.K., & Roebbers, C.M. (2018). Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: Results from a longitudinal study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 83–93, DOI: 10.1111/1471-3802.12395
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse ngenommen von der Weltkonferenz 'Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität' Salamanca, Spanien, 7. – 10. Juni 1994*. Genf. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklarung.pdf
- Wagner, M., Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R., Newman, L., Levine, Ph., & Davies-Mercier, E. (2003). *The Achievements of youth with disabilities during secondary school. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. https://nlts2.sri.com/reports/2003_11/nlts2_report_2003_11_complete.pdf
- Wang, M. C., & Baker, E. T. (1985). Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. *The Journal of Special Education*, 19(4), 503–521. <https://doi.org/10.1177/002246698501900412>

Autorinnen

Wicki, Monika T. is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Törmänen, Minna R.K. is Professor and Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs, Zurich, Switzerland. She also act as Associate Professor at Åbo Akademi University and Research Fellow at University of Helsinki in Finland.

Monika T. Wicki and Minna Törmänen

Introduction

System and school development processes are central to the implementation of inclusive education. This requires a willingness to engage with and utilise current research findings. Purely normative concepts of inclusion as well as system and school development towards inclusion do not support teachers in their everyday work. This handbook brings together research findings on aspects of school development at various levels and provides school authorities, school leaders and teachers with tools to further develop practice based on evidence. No claim can be made to completeness. The editors are aware of gaps in the school development processes, such as the inclusion of parents/guardians, and these should be discussed.

We would also like to take this opportunity to thank the authors of the individual contributions, as it was only thanks to them and their work that it was possible to compile this handbook. The following is an introduction to the structure of the handbook and the individual articles.

A school for all stands for a school that takes responsibility for all children in its catchment area. Lessons are organised in such a way that heterogeneity can be positively addressed in joint, differentiated learning (Bengel, 2021, p. 15).

Inclusion at school and in society has not only been demanded by associations and self-advocacy organisations, but also by politicians and society since yesterday. The Salamanca Declaration of 1994 and the Framework for Action on Special Needs Education of the World Conference ‘Special Needs Education: Access and Quality’, 92 governments at the highest level spoke out clearly in favour of school inclusion. In June 1994, it was proclaimed that every child is unique in his or her character, interests, abilities and learning needs, and it was stated that children with special educational needs should have access to general schools and education. Schools should be supported in meeting the needs of all children, including those with special educational needs (UNESCO, 1994).

The declaration and the action plan are based on the principle of integration and inclusion. Schools should be supported to achieve the goal of education for all and at the same time increase the effectiveness of schools. The allocation of children to special schools – or to permanent special classes or departments within a school – should be the exception. This should only be recommended in those rare

cases where it can be clearly demonstrated that education in a general school class cannot meet the learning and social needs of a child or where it is necessary for the welfare of the child or other children (UNESCO, 1994). The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD, endorsed in 2006), which has been ratified by 191 countries to date, has confirmed regulations requiring inclusive education worldwide.

At the level of education policy and law, decisive prerequisites for inclusive education have thus been formulated. The UN CRPD is also considered to have great socio-political innovation potential (Degener, 2009, p. 168).

Low-achieving students benefit from co-teaching and support in general classes. This has been confirmed by research in all previous meta-analyses (Carlberg & Kavale, 1980; Oh-Young & Filler, 2015; Wang & Baker, 1985), as well as in many methodologically differentiated individual studies (e.g. Altmeyer, 2020; Balestra et al, 2022; Blackorby et al, 2005; Bless, 1995; Cosier & Causton-Theoharis, 2013; Pfister et al, 2016; Rea et al, 2002; Scharenberg et al, 2019; Törmänen & Roebers, 2018; Wagner et al, 2003).

In contrast, joint teaching in general classes has no negative effects on the learning performance of higher-achieving classmates. This has also been confirmed by meta-analyses (e.g. Kalambouka et al., 2007; Szumski et al., 2017), and it is also the result of various individual studies (e.g. Altmeyer et al., 2018; Bless, 1995; Luder et al., 2016; and also the contribution by Törmänen in this handbook).

A school for all leads to positive effects for everyone. But how can teachers, school leaders, school authorities and education policy makers promote inclusion in schools? After 30 years of the Salamanca Declaration and almost 20 years of the UN CRPD, the question arises as to which measures are effective and contribute to supporting inclusion in schools and which do not. Evidence-based steps are needed at all levels to implement inclusion in everyday life. What these steps are and how evidence can be obtained were discussed at an international scientific exchange in Zurich in October 2023. Based on this, the present handbook was compiled. Its aim is to provide practitioners with a bundle of up-to-date knowledge regarding the evidence-based development of inclusive schools.

In this handbook, various authors examine the concept of evidence, discuss interfaces, find what connects them and uncover gaps. In medicine, evidence refers to the empirical proof of the benefit of a diagnostic or therapeutic action. Research teleologically aims to understand something better. It does this either on a theoretical or empirical basis, or in a combination of both. Michel Knigge, Jessica Löser, Kerstin Rabenstein and Simone Tuena Küpfer trace the discussions and base the handbook on an expanded concept of evidence.

The theoretical framework for school development by Rolff (2016) was used for the scientific discussion in Zurich. This distinguishes between organisational, personnel and teaching development (Rolff, 2016). The model is based on organisational development as the starting point for school development. The area of personnel development includes both staff training and personnel management. In the development of teaching, components such as methodology, subject didactics, social learning, etc. are mentioned (Rolff 2016). Control processes at the macro level (e.g. education policy) play a role in the model insofar as they determine the framework conditions for the development of the individual school (Rolff 2016). This handbook does not follow a narrow understanding of control with regard to control options. Reforms are often accompanied by contradictory effects, and school development processes are contingent and multi-layered. Therefore, it cannot be assumed that there is a technological conception of the control of pedagogical knowledge and action. In the education system and in schools, scientific evidence meets social and internal evidence. Thus, negotiation processes between the actors are the result. The research approach of educational governance allows to analyze transformation processes in educational systems. It assumes that governance processes in education systems are characterised by actor constellations with different opportunities for participation and influence, whereby the individual actors (e.g. the state, education administration, school actors such as school management, teachers, students or parents) coordinate their actions among themselves (Kussau & Brüsemeister, 2007, 16f.; Preuss, 2018). In addition, the actors in the multi-level system adapt the social requirements to their respective specific conditions of action. For example, although the actions of school leaders with regard to inclusion are limited by political, administrative and organisational contexts, but they are not completely determined. At the level of the individual school and within a social negotiation process with the school administration and the teachers, school principals have leeway to implement inclusion in a system-transforming way, even in a contradictory context (Badstieber, 2021). And not only school principals, but also teachers and school authorities have leeway to implement what they have recognized as right.

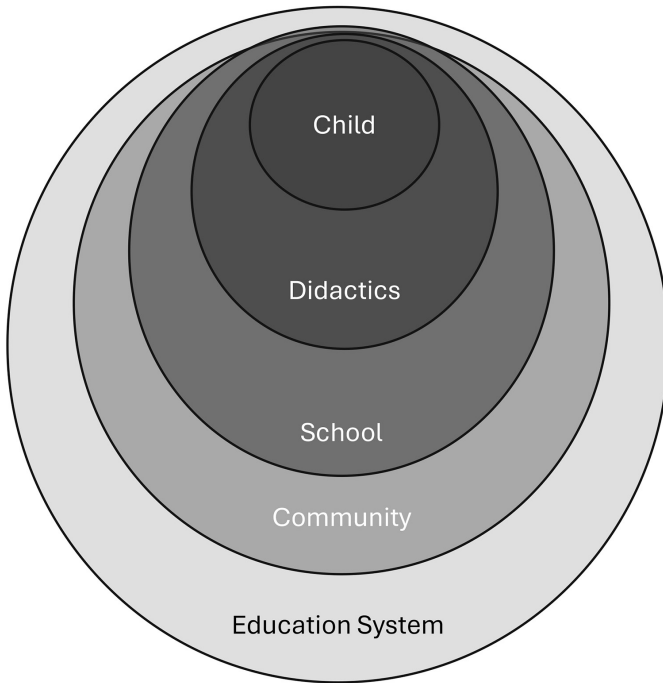


Fig. 1: Graphic for the individual chapters in the multi-level system

Negotiation processes between actors are difficult to depict if one follows the linearity of a book. The arrangement of the individual chapters suggests a top-down process, the diagram possibly a bottom-up process. Both are correct, both are intentional. System or school development processes are never linear and it is important to approach the possible and necessary steps to strengthen inclusive schools at all levels in a coordinated and data-based manner as possible.

Are good schools also inclusive schools? Piezunka (2020) addresses this question. To answer the question, she analysed the measurement instruments of school inspections with regard to the quality of individual schools. She notes that the federal states differ in terms of which instruments they use and what is meant by a good school (Piezunka, 2020). However, in order to advance the development of inclusive schools, an understanding of what a good school is and also what a good inclusive school is, is needed. The contributions selected for the handbook discuss the question of which data can be used as a basis for evidence-based development of inclusive schools.

The system development

Effective transformation processes, according to Merz Atalik in this volume, require the mobilization and networking of diverse actors as well as transparent, participatory decision-making processes. A clear vision and shared goals are crucial to foster collaboration and increase acceptance. In order to be able to record, discuss and strengthen the networking and cooperation of the actors at the various levels, the method of participatory multi-level network analysis, PMNA, is suitable. The method is presented in the article by Merz-Atalik.

Large-scale assessments generate a data basis for considerations on the optimisation of education systems (monitoring) and for the classification of results in a larger context (benchmarking). In order to be able to use such data for monitoring special support services in inclusive schools, sufficient data must be generated from students who use these services. According to Erzinger in this book, this can be achieved by over-sampling the desired target group.

Another form of evaluation of special support in inclusive schools is the analysis of support plans (individual development plans) and learning reports. The article by Wicki & Bühler shows one way in which school principals or school authorities can arrive at an initial assessment of the quality of support plans based on a few criteria and where they can start to increase this and the quality of learning reports.

The organizational and personnel development

Raisa Ahtiainen and Tapio Lahtero explore how leadership practices and educational policies can support the development of inclusive schools. Leaders need to have a clear understanding of inclusion in order to guide and strengthen its implementation in schools. Leadership also involves creating a culture of inclusion and requires the commitment of policy makers and leaders at all levels.

Michael Schurig discusses the development and application of indicators to assess and improve school quality with a focus on inclusive practices. The short questionnaire QU!S-S is presented. The questionnaire enables the observation and evaluation of inclusive practices and can help to steer change processes. Comparisons between schools and over time become possible.

The effective use of available resources is a central element in inclusive schools to support the acceptance of inclusion among teachers. In Monika T. Wicki's article, organisational freedom, but also knowledge about the effective use of resources and a systematic, needs-oriented distribution of resources are considered helpful. Class size, class composition and team teaching must be taken into account when deploying resources. This is implemented with personnel planning. Challenges

such as a shortage of specialised staff and the coordination of workload requests require innovative solutions and flexible planning.

The prevention of behavioural problems plays an important role in the evidence-based development of inclusive schools. In the article by Hagmann-von Arx, Savolainen and Link, the School Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) framework is presented as an effective model for promoting positive behaviour. Systematic and data-based interventions can create a positive learning environment that supports all children, including those with special behavioural needs. The successful implementation of these approaches requires close collaboration between teachers, school psychologists and other educational professionals. Multi-professional collaboration is a key success factor in inclusive schools. In their contribution, Törmänen and Wicki shed light on the evidence of different forms of multi-professional collaboration and the question of how collaboration can be strengthened.

The development of teachers and students

When developing inclusive schools, structural changes must be initiated in order to further develop teaching. Birgit Paju's article describes three forms of collaboration: coordinated approaches, joint solution finding and reflective communication. By identifying and addressing tensions in the school system, new perspectives can emerge and lead to object-orientated practices. Paju emphasises the need for structural change and calls for the systematic development of collaboration in order to meet the diverse needs of pupils.

One of the major challenges of everyday school life is dealing with emotions. Susan Christina Annamaria Burkhardt's article describes practical strategies for teachers to deal with the emotional needs of children. Emotion coaching shows how teachers cannot only promote the emotional well-being of children, but also reduce their own emotional burden.

According to studies, general teachers and special needs educators take different approaches when planning lessons (Greiten, 2014). Cooperation between different teachers is therefore a prerequisite and resource for an inclusive school and inclusive teaching. The evidence- and video-based coaching programme MyTeaching-Partner™ (MTP™), presented by Simona Altmeyer, Ramona Eberli and Katharina Antognini, aims to increase the quality of inclusive teaching by improving classroom interactions. The focus is on the collaboration between classroom teachers and special educators.

The development of teaching and didactics

The provision of differentiated teaching opportunities, the facilitation of individual learning paths and the targeted support of learning are central elements of the didactic implementation of learning content (Hollenweger & Bühler, 2019, p. 34). Analysing the situation is the first step in designing inclusive lessons. Digital learning progress diagnostics (“digitale Lernverlaufsdiagnostik”, LVD) can be helpful in answering the question about students’ competences. The LVD systematically measures the learning development of students and provides the teacher with information for pedagogical decisions. Markus Gebhardt discusses about the *Levumi* platform in his article.

From a didactic perspective, school inclusion should take into account the academic competences as well as the social participation and emotional well-being of all students (Göransson & Nilholm, 2014; Grosche & Lüke, 2020). This requires high-quality teaching that combines effective classroom management, constructive support and cognitive activation while taking subject-specific aspects into account. The article by Wicki and Boesch shows how goals, didactic methods and resources as well as forms of assessment in inclusive teaching are designed from the outset in such a way that they are meaningful for all students (Rose et al., 2002). The guidelines of Universal Design for Learning (UDL) can provide support here, while the implementation of lessons focuses on dialogue-based learning around a core subject idea in order to promote social learning and participation.

However, teaching can also be developed in a participatory way. The concept of ‘Inclusive Inquiry’ is proposed by Barbara Gasteiger-Klicpera as a model to make lessons more inclusive. It is a collaborative action research approach in which teachers and learners plan, implement and analyse lessons together. Experience in various countries shows that this method promotes collaboration between teachers, student engagement and inclusive learning environments.

But good inclusive teaching can only be realised in conjunction with good classroom management. The contribution by Robert Langnickel, Priska Hagemann-von Arx, Tijs Bolz & Pierre-Carl Link discusses effective classroom management, leadership style, communicating expectations and dealing with disruptions as well as the affective dynamics of interaction between teachers and students that need to be considered in classroom management.

In the concluding article, Jessica Löser and Kerstin Rabenstein discuss the development of teaching methods and didactics in inclusive schools from a practice-theoretical and ethnographic perspective. They emphasise the differences between programmes and everyday practices and show how school reforms can have unintended and little-noticed effects. After all, the evidence-based development of inclusive schools is also about remaining vigilant and keeping an eye on the openness of school development.

Literatur

- Altmeyer, S. (2020). Wirksame Förderteams in integrativen Regelklassen. Entwicklung von Schulkindern und kooperative Gestaltung des integrativen Unterrichts. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(4), 39–45.
- Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M., & Lanfranchi, A. (2018). *Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Klinkhardt.
- Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602–618. https://doi.org/10.1162/rest_a_00960
- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:22194
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, E., Levine, Ph., Newman, L., Marder, C., & Sumi, C. (2005). *Engagement, Academics, Social Adjustment and Independence. The achievements of elementary and middle School Students with Disabilities* (SRI Project P10656). SEELS. https://www.seels.net/designdocs/engagement/All_SEELS_outcomes_10-04-05.pdf
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Haupt.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/002246698001400304>
- Cosier, M., & Causton-Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323–332. <https://doi.org/doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57(2), 200–219.
- Erner, M., Erzinger, A.B. & Fässler, U. (2019) *Zur Schweizer Stichprobe PISA 2015. Eine externe Validierung zentraler Stichprobenmerkmale*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 41(2). DOI: 10.25656/01:20403.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpa, S. Seifried, E. K. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 107–121). Beltz Juventa.
- Grosche, M., & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Eds.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (pp. 29–54). Springer VS.
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen. Verabschiedet von der Plenarversammlung der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz am 14. Mai 2019*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. <https://edudoc.ch/record/204678>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.

- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungs-koordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungs-koordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 15–54). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M., & Felkendorf, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, *22*(2), 17–34.
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *47*, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Pfister, M., Jutzi, M., Stricker, C., & Burgener, N. (2016). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern – Fünf gelungene Integrationsvorhaben*. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. <https://edudoc.ch/record/121866?ln=de>
- Piezunka, A. (2020). Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen. In *Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5799>; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190004>
- Preuss, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, *68*(2), 203–222. <https://doi.org/10.1177/001440290206800204>
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3., Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Association for Supervision and Curriculum Development, A., VA. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714
- Scharenberg, K., Rollett, W., & Bos, W. (2019). Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness & School Improvement*, *30*(3), 309–327.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educ Res Rev*, *21*, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Törmänen, M.R.K., & Roebbers, C.M. (2018). Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: Results from a longitudinal study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *18*(2), 83–93, DOI: 10.1111/1471-3802.12395
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse ngenommen von der Weltkonferenz 'Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität' Salamanca, Spanien, 7. – 10. Juni 1994*. Genf. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklarung.pdf
- Wagner, M., Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R., Newman, L., Levine, Ph., & Davies-Mercier, E. (2003). *The Achievements of youth with disabilities during secondary school. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. https://nlts2.sri.com/reports/2003_11/nlts2-report_2003_11_complete.pdf
- Wang, M. C., & Baker, E. T. (1985). Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. *The Journal of Special Education*, *19*(4), 503–521. <https://doi.org/10.1177/002246698501900412>

Authors

Wicki, Monika T. is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Törmänen, Minna R.K. is Professor and Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs, Zurich, Switzerland. She also act as Associate Professor at Åbo Akademi University and Research Fellow at University of Helsinki in Finland.

2 Evidence

Michel Knigge

Notions about evidence use in school research – a sketch to start an integration of perspectives

Zusammenfassung

Dieser Text untersucht die Verwendung von Evidenz in der Schul- und Unterrichtsforschung und strebt an, verschiedene Perspektiven zu integrieren. Dabei wird angenommen, dass viele Unterschiede zwischen Forschungspraktiken eher übersetzungsbedingt als fundamental sind. Empirische Forschung, definiert als systematisches Sammeln von Daten zur Beantwortung offener Forschungsfragen, wird als wertvoll angesehen, unabhängig von der Art der Daten. Die Qualität der Forschung wird anhand gemeinsamer Kriterien wie Originalität, Plausibilität und Nutzen bewertet. Der Text plädiert für eine breitere Anerkennung empirischer Ansätze und eine verbesserte Kommunikation zwischen verschiedenen Forschungstraditionen, um die Schulentwicklung zu unterstützen und Entscheidungen zu informieren.

Abstract

This text examines the use of evidence in school and educational research, aiming to integrate different perspectives. It posits that many differences between research practices are more translational than fundamental. Empirical research, defined as the systematic collection of data to answer open research questions, is valued regardless of the type of data. The quality of research is assessed using common criteria such as originality, plausibility, and usefulness. The text advocates for broader recognition of empirical approaches and improved communication between different research traditions to support school development and inform decision-making.

Advance Organizer

Zielsetzung und Überblick:

Der Text „Vorstellungen zur Evidenznutzung in der Schul- und Bildungsforschung – Ein Entwurf zur Integration von Perspektiven“ von Michel Knigge zielt darauf ab, verschiedene Perspektiven zur Nutzung von Evidenz in der Bildungsforschung zu erkunden und zu integrieren. Er befasst sich mit den wahrgenommenen Unterschieden zwischen Forschungsparadigmen und schlägt vor, dass viele dieser Unterschiede möglicherweise kompatibler oder ergänzender sind, als bisher angenommen. Das Ziel ist es, ein größeres gegenseitiges Verständnis und die Integration unterschiedlicher Forschungspraktiken im Bildungsbereich zu fördern.

Schlüsselthemen und Konzepte:

1. Gemeinsame Ziele in der Forschung:
 - a) Alle Forschung zielt darauf ab, das Verständnis zu erweitern, sei es durch theoretische oder empirische Methoden.
 - a) Wichtige Merkmale guter Forschung sind Originalität, Plausibilität, Zuverlässigkeit und Nützlichkeit, wie interdisziplinäre Studien zeigen.
2. Empirische Forschung in der Bildung:
 - a) Empirische Forschung umfasst allgemein jede systematische Datenerhebung zur Beantwortung offener Forschungsfragen, unter Verwendung von Methoden wie Beobachtungen, Tests, Interviews und Umfragen.
 - b) Die Qualität der Daten und ihre Fähigkeit, zur Beantwortung von Forschungsfragen beizutragen, ist entscheidend, unabhängig von der Art der Daten.
3. Evidenzbasierte Forschung:
 - a) Evidenzbasierte Forschung beinhaltet die systematische Sammlung empirischer Daten zur Beantwortung von Forschungsfragen.
 - b) Es besteht die Notwendigkeit, das Verständnis dessen, was als Evidenz gilt, zu erweitern und anzuerkennen, dass unterschiedliche Arten von Forschung zu einem evidenzbasierten Ansatz beitragen können.
4. Taxonomien und Qualitätsstufen von Evidenz:
 - a) Verschiedene Taxonomien klassifizieren Evidenz, oft danach, wie gut sich die Ergebnisse verallgemeinern lassen. Systematische Übersichtsarbeiten werden beispielsweise aufgrund ihrer Generalisierbarkeit hoch geschätzt.
 - b) Die Bedeutung theoretischer Überlegungen und Fallstudien wird ebenfalls anerkannt, obwohl sie eine geringere Generalisierbarkeit aufweisen.
5. Integration und Kommunikation über Paradigmen hinweg:
 - a) Der Text plädiert dafür, Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Forschungsparadigmen zu erkennen.

- b) Eine verbesserte Kommunikation und ein gegenseitiges Verständnis zwischen Forschern aus verschiedenen Paradigmen können die Integration von Perspektiven und Praktiken fördern.
6. Implikationen für Schulentwicklung und Unterricht:
- a) Evidenzbasierte Praxis sollte nicht als standardisiert, sondern als an spezifische Kontexte und Bedürfnisse anpassbar betrachtet werden.
 - b) Der Einsatz von Evidenz bei Entscheidungsprozessen unterstützt demokratische Prinzipien und hilft, den Bedürfnissen vielfältiger Schülergruppen gerecht zu werden.

Verbindung zu Vorwissen und Kontext

Die Diskussion baut auf bestehendem Wissen über Forschungsmethoden auf und betont die Bedeutung empirischer Daten in der Bildungsforschung. Pädagogen und Forscher, die mit qualitativen und quantitativen Methoden vertraut sind, können von der im Text vorgeschlagenen integrierten Perspektive profitieren. Durch die Anerkennung des Werts unterschiedlicher Forschungspraktiken und die Verbesserung der Kommunikation über Paradigmen hinweg kann die Bildungsforschungsgemeinschaft die Qualität und Anwendbarkeit evidenzbasierter Praktiken verbessern. Dieser Ansatz steht im Einklang mit den zeitgenössischen Zielen, inklusive und gerechte Bildungsumgebungen zu fördern.

Common Goals of Research

This brief sketch is written to serve as a starting-point of a joint endeavour to integrate perspectives on evidence use in school research. This follows the hope that at least some sometimes claimed differences might turn out to be more connectable, complementary, compatible, or even similar between research practices as assumed so far.

With no doubt, there are different research practices enacted (cf. Frohn et al., 2020). Taxonomically, it seems not perfectly clear how different approaches relate to each other. Of course, taxonomies exist (cf. Döring & Bortz, 2016; Flick, 2022). But as there are different theories applied as foundations for research practices this is also the case for taxonomies. Accordingly, as different theories and terminologies are used as foundations for research practice this might lead to perceptions of conceptual differences. This sketch is written with the assumption that there are many connections or even overlaps between so called paradigms and that the possible perception of oppositeness could be rather of translational nature. Hopefully, this could lead to more mutual reception and appreciation of research results of so called different paradigms and inform more complementary

research practices. So it might be worth to put some effort into terminological trans-disciplinary clarification.

This sketch follows the assumption that all kinds of research teleologically aim to understand something better. They either do this on a theoretical basis, on an empirical basis, or a combination of both. This claim is supported by Langfeldt et al.'s (2020) interdisciplinary and empirical investigation when they identify "three attributes (often) considered for 'good research': It's originality/novelty, plausibility/reliability, and value or usefulness." The authors state that these criteria are common across different contexts as research fields and research policy spaces. Beside others Merton (1942/1973, 1957/1973, quoted after Langfeldt et al., 2020) early formulated "social imperatives (as quality norms) of science as a social system: communism (openness), universalism (impersonal criteria and reproducibility of results), disinterestedness (impartiality and imperviousness to interests exogenous to science) and organised scepticism (scrutiny and thoroughness). Merton also argued originality is one of the institutional norms of science." If we follow this, we can see that there are common criteria to evaluate the quality of research accepted and applied across so called research paradigms. Nevertheless, their application might be contextualized and thus differ on first glance. This might impede communication or even understanding and learning (cf. McBrady, 2022). Accordingly, this topic needs more attention to come to more common grounds in communication.

Empirical Research in Education

If we now look closer to empirical (school) research, the adjective "empirical" could be conceptualized rather broadly as a starting point: any research that intentionally and systematically gathers data with the objective to address an open research question can be considered as empirical research, no matter if this empirical data is gained through standardized or free observations, the results of explicit or implicit tests, archived documents, different kinds of interviews, differently standardized surveys, within randomized control trials or ad hoc samples or otherwise. The appropriateness of the data at use could be judged based on the mentioned common criteria with regard to its potential to contribute to the answer of the open research question at hand. There are no generally good or bad respective better or worse data types. Of course, data quality needs to be always assured, no matter what kind of data one collects.

The collection and analyses of different kind of empirical data is very common in actual school research. This could be interpreted in the sense that there is a rather broad common understanding that to process empirical information has advantages in comparison to draw only on theory and personal impressions for the derivation of conclusions, actions and its evaluations. Action can happen on

different levels in the educational system, e.g. political levels, administrations, schools, teachers, students, parents, evaluation can mean to formatively identify options for possible improvements in ongoing processes, e.g. what to do next, how to form instructional designs, or to make summative judgements, e.g. what school track should be attended. It is important to note that the decisions at stake are inevitable. Accordingly, it is not the question, if stakeholder make evaluations and decisions, it is only the question how they do it. To relinquish from any kind of teleological empirical approach to gain information means to rely on implicit or explicit assumptions within ones owns system, without any chance of quality assurance (cf. Döring & Bortz, 2016; Franco, 2019). Van Ackeren and colleagues (2011) point out from an interdisciplinary perspective that the translation of empirical research into school and instructional development is not straight forward. Nevertheless, what could be an alternative?

Evidence-Based Research

In spite of the communalities of empirically driven school research there seem to be differences in the interpretations how and when such research is good research. In line with this, some researchers are rather reluctant if it comes to attitudes regarding the claim of the use of evidence in school research. Accordingly, “evidence-based research” is often declined. I want to suggest that all researchers who systematically engage in gathering empirical data to answer derived research questions could claim to work evidence based. In the above stated understanding any empirical research is some kind of evidence and could be considered as a contribution to an evidence-based research-approach to a question at stake. Thus, I hope that this sketch can contribute to a stronger attention of researchers operating in all so called paradigms on communalities and connections to the research of other so called paradigms.

Taxonomies and Quality Levels of Evidence

Of course, within this broad conceptualisation not all kinds of evidence are the same. There are different taxonomies that try to identify classes of evidence. Some of these classifications also define quality levels. E.g., Howick et al. (2011) from the Oxford Centre of Evidence Based Medicine Working Group define five level that are ranked by their potential to generalize the findings. Accordingly, the highest level 1 is rated for systematic reviews of many high-quality studies, what refers to randomized and non-randomized control studies. This could be interpreted to be an association with specific paradigms. But one also can recognize that the associated goal – to extent generalizability – goes pretty much along with the above mentioned interdisciplinary criteria. In line with this, the taxonomy also

values sound theoretical reasoning and case research as evidence-based practice, but on lower levels because of their less clear generalizability. Also approaches like inclusive inquiry (Kyriaki & Ainscow, 2020) are evidence-based research by this classification. Such a taxonomy can inspire extensions of many research processes in several directions (cf. Knigge, 2020). Please note that this classification presented here is not the only one existing and not the last one possible (e.g. the by Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006 to evaluate training programs). It is important to continue scientific discussions about evidence-based research. But it hopefully becomes clear that this term has a much broader meaning and includes much more kinds of research as sometimes assumed.

Nevertheless, also sound theoretical reasoning and case studies are considered as evidence. As Albert Einstein said: “It is the theory that decides what can be observed” (Calaprice, 2011). Theories need to be developed and they need to be tested. This might lead to the important aspect of induction and deduction as two complementary research principles that can be extended by the principle of abduction (Döring & Bortz, 2016). It is of course useful to inductively investigate few cases in high detail. This can be even used to derive theory, e.g. in the grounded theory approach (cf. Akkaya, 2023). Once there are made many theoretical derivations it also useful to test these assumptions deductively. This can go along the principles of Karl Popper’s critical rationalism (cf. Franco, 2019). Simplified one basic principle of this widely accepted epistemic paradigm is that it is not possible to discover the truth (as the positivistic paradigm suggested). But we can develop theories and models that are robust in helping us to understand phenomena and their connections better. If we derive sound assumptions from theory and try to falsify the resulting hypotheses, we can prove the theory to be robust, if falsification fails. Rather clear that this is only the case if the applied research design was appropriate and a falsification would have been possible in case assumptions are not correct. Again, a quote of Einstein from a letter to Hans Muehsam in 1951 that is quite clearly in line with this paradigm: “One thing I have learned in a long life: that all our science, measured against reality, is primitive and childlike – and yet it is the most precious thing we have” (Calaprice, 2011).

Very important, evidence-based research does not mean that evidence based practice needs to be standardized. The use of evidence is an important and indispensable device to develop schools and teaching. It gives orientation what works better and what works worse and should and does consider single cases and contextual variables as moderators. What constructs or variables are investigated is open. So, striving for an evidence-based practice does only mean that evidence is reached out for and received. But still, stakeholders have to make professional and adaptive decisions that apply for the specific situations at hand. Nevertheless, the claim to produce and apply evidence to make important decisions supports democratic principles. It gives e.g. minorities possible argumentations and reduc-

es the influence of the opinions of powerful stakeholders. An important example of this is the evidence-based research on climate change and its successful use e.g. by Fridays for Future. Inclusion is also a topic with great tension and strong opinions (cf. Kauffmann et al., 2018; Blömer-Hausmanns & Schnell, 2020) that needs empirical orientation.

Integration and Communication Across Paradigms

So, what can be concluded? Evidence based research is widely applied, even by researchers who would not apply this term or even refuse it. Accordingly, one major claim of this sketch is to support the notion that evidence-based research and practice are useful, to promote a wider understanding of this term, and to reduce misunderstandings what it means. It is hoped for that it might be a backing of communication between so called research paradigms that is looking for connections, translations, and chances to integrate different perspectives. In such a process it can and should be discussed if and how more comprehensive taxonomies to classify e.g. different kinds of evidence-based research could look like. Hopefully, it eases a common avowal to empirical research with the aim to support and develop schools to help them to become better places for all acting within and around them.

References

- Akkaya, B. (2023). Grounded theory approaches: A comprehensive examination of systematic design data coding. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 89-103. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1188910>
- Blömer-Hausmanns, S. & Schnell, I. (2020). Inklusion – Recht – Elternpower. Ein Essay voll Empörung. In: J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Klinkhardt.
- Calaprice, A. (2011). *The ultimate quotable Einstein*. Princeton University Press.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. doi: 10.1007/978-3-642-41089-5
- Flick, U. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 533-547. Springer. doi: 10.1007/978-3-658-37985-8_34
- Franco, G. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Karl Popper*. Springer. doi: 10.1007/978-3-658-16239-9
- Frohn, J., Heinrich, M., Kunter, M., Lütje-Klose, B. & Prediger, S. (2020). Zukunftsperspektiven für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – ein Gedankenaustausch. In: J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Klinkhardt.
- Giese, M., Greisbach, M., Meier, M., Neusser, T., & Wetekam, N. (2022). 'I usually never got involved': understanding reasons for secondary students with visual impairments leaving mainstream schooling in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 264-277. doi: 10.1080/08856257.2021.1872997

- Howick, J., et al., Oxford Centre of Evidence Working Group. (2011). *The Oxford 2011 levels of evidence*. Oxford Centre of Evidence-Based Medicine. Retrieved from <http://www.cebm.net/index.aspx?o=5653>
- Kauffmann, J., Felder, M., Ahrbeck, B., Badar, J. & Schneiders, K. (2018). Inclusion of All Students in General Education? International Appeal for a More Temperate Approach to Inclusion. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), 1-10.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs – The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Knigge, M. (2020). Use of evidence to promote inclusive education development. Commentary on Mel Ainscow. Promoting inclusion and equity in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 21–24, doi: 10.1080/20020317.2020.1730093
- Kyriaki, M. & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. doi: 10.1002/berj.3602
- Langfeldt, L., Nedeve, M., Sörlin, S., & Duncan, A. T. (2020). Co-existing Notions of Research Quality: A Framework to Study Context-specific Understandings of Good Research. *Minerva* 58, 115–137. <https://doi.org/10.1007/s11024-019-09385-2>
- McBrady, J. (2022). Decoding the Disciplines as a Pedagogy of Teacher Education. *Teaching & Learning Inquiry*, 10. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.10.11>
- Merton, R. K. (1942). The Normative Structure of Science. In Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science*. University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1957). Priorities in Scientific Discoveries. In Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science*. University of Chicago Press.
- Schaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 181–192. doi: 10.1007/s12564-019-09598-w
- van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendoerfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 2, 170-184

Author

Knigge, Michel, University of Potsdam, Faculty of human sciences

Jessica Löser and Kerstin Rabenstein

The relevance of qualitative research approaches in inclusive education

Zusammenfassung

Der Text untersucht die Rolle qualitativer Forschung in der inklusiven Bildung und hinterfragt die Dominanz evidenzbasierter Ansätze in der Bildungspolitik. Die Autorinnen argumentieren, dass eine ausschließliche Fokussierung auf quantitative Forschungsergebnisse die Komplexität inklusiver Bildungsprozesse und die Perspektiven benachteiligter Gruppen unzureichend abbildet. Sie heben die Stärken ethnografischer und qualitativer Forschungsansätze hervor, die ein tieferes Verständnis für die Dynamiken in inklusiven Schulen und den damit verbundenen Reformen ermöglichen. Qualitative Forschung bietet durch ihre Praxisnähe und ihren Fokus auf soziale Dynamiken wertvolle Einsichten, die in der evidenzbasierten Forschung oft übersehen werden. Abschließend plädieren die Autorinnen für eine ausgewogenere Integration beider Forschungsansätze in der Bildungspolitik, um eine Grundlage für gerechtere Bildungsentscheidungen zu erhalten.

Abstract

The text examines the role of qualitative research in inclusive education and questions the dominance of evidence-based approaches in education policy. The authors argue that an exclusive focus on quantitative research findings inadequately represents the complexity of inclusive educational processes and the perspectives of disadvantaged groups. They highlight the strengths of ethnographic and qualitative research approaches, which allow for a deeper understanding of the dynamics in inclusive schools and the associated reforms. Qualitative research provides valuable insights through its practical relevance and focus on social dynamics, which are often overlooked in evidence-based research. In conclusion, the authors advocate for a more balanced integration of both research approaches in education policy to make more comprehensive and equitable educational decisions.

Advance Organizer

Zielsetzung und Überblick:

Der Text von Jessica Löser und Kerstin Rabenstein behandelt die Bedeutung qualitativer Forschungsansätze im Kontext der inklusiven Bildung. Die Autorinnen kritisieren die vorherrschende Fokussierung auf evidenzbasierte Forschung, die oft quantitative Methoden bevorzugt, und plädieren dafür, auch qualitative Forschung stärker in politische Entscheidungen und Schulentwicklungsprozesse einzubeziehen. Ziel ist es, die Komplexität inklusiver Bildungsprozesse besser zu erfassen und über eine ausgewogenere Berücksichtigung beider Forschungsansätze differenziertere Erkenntnisse zu gewinnen.

Schlüsselthemen und Konzepte:

1. Kritik an evidenzbasierter Forschung
 - a) Die Autorinnen argumentieren, dass die ausschließliche Fokussierung auf evidenzbasierte, quantitative Forschung wichtige Aspekte inklusiver Bildung übersehen kann. Insbesondere werden dadurch die vielfältigen und komplexen Formen der Exklusion, die bestimmte Schülergruppen betreffen, nicht ausreichend berücksichtigt.
2. Bedeutung qualitativer Forschung
 - a) Qualitative Ansätze, insbesondere ethnografische Forschung, bieten die Möglichkeit, die sozialen und pädagogischen Praktiken in inklusiven Schulen differenziert zu analysieren. Diese Ansätze erlauben es, die Dynamiken und Ambivalenzen in Bildungsprozessen zu verstehen, die durch reine quantitative Methoden oft nicht erfasst werden.
3. Einschränkungen von Generalisierungen
 - a) Die Autorinnen heben hervor, dass Generalisierungen, die aus evidenzbasierter Forschung abgeleitet werden, nicht immer für alle inklusiven Bildungskontexte anwendbar sind.
4. Langfristige Auswirkungen und Machtverhältnisse
 - a) Ethnografische Studien können auch langfristige Konsequenzen von Reformen und die Rolle von Machtverhältnissen in pädagogischen Kontexten untersuchen. Diese Perspektiven sind wichtig, um die Stabilität und die Veränderungen in inklusiven Bildungssystemen zu verstehen.

Verbindung zu Vorwissen und Kontext

Dieser Text baut auf bestehenden Diskussionen zur Inklusion und zur Rolle der Forschung in der Bildungspolitik auf. Leser und Leserinnen, die mit der Debatte um evidenzbasierte Praxis vertraut sind, werden hier eine Erweiterung der

Perspektive finden, die die Stärken qualitativer Methoden in den Vordergrund stellt. Der Text ermutigt dazu, das bisherige Verständnis von Forschung in der inklusiven Bildung zu hinterfragen und die Vielfalt der Methoden zu schätzen. Dies ist besonders relevant für Pädagogen und Pädagoginnen, Personen aus der Bildungspolitik und Forschende, die sich mit den Herausforderungen der inklusiven Schulentwicklung auseinandersetzen.

Critique of evidence-based research

There is a tendency in many countries to use a narrow understanding of evidence-based research and practice when it comes to (inclusive) education and policy decisions (Boyle et al., 2020; Nilvius & Svensson, 2022; Proske & Rabenstein, 2018; Forster, 2014; Waitoller et al., 2022). This has been discussed controversially. Knigge (in this volume) highlights the commonalities of different research approaches. We agree with him that school research today consists of different research agendas and methods – often referred to as quantitative and qualitative – that have much in common and can synergize with each other. Also, we agree with his wider understanding of evidence-based research. However, rather than showing the potential of adding research perspectives, we would like to highlight the differences and – maybe – contradictions between different research agendas and methods, due to a strong focus on quantitative results in the educational debate. This way we offer arguments for including more qualitative research in policy decisions to highlight the potential of a qualitative approach in the context of inclusive education. Doing so, it is not our goal – similar to Waitoller et al. (2022) – to “pit quantitative and qualitative studies against each other or to argue that qualitative studies have no role in policy making” (ibid., p. 3), rather to raise the awareness of the value of different research perspectives in the context of inclusive education. By demonstrating the advantages of a qualitative (ethnographic) research approach, we also try to point out the disadvantages when policy makers only focus on quantitative results.

Therefore, we would like to consider the potential for controversy within research fields, which is not only characteristic of scientific research, but could also be helpful for school development in the long run. Controversies in the social sciences could be used to raise people’s awareness of the complexity of transformation processes, of the different perspectives of the various groups and stakeholders involved, and therefore of the need of a reflexive attitude towards research findings in general. This is why we feel that it is important to offer an additional perspective in the following sketch, apart from Knigge’s approach.

First, we will outline some critiques of evidence-based research in inclusive education. Second, we will try to identify strengths of qualitative (ethnographic) research in (inclusive) education. This will be followed by a conclusion. All in all, due to

lack of space, this article can only be a kind of commentary on epistemological discussions that play an important role for better understanding different research agendas.

Questioning evidence-based research in inclusive education

While inclusive education research used to be a “catch-all phrase for many different kinds of enquiry”, as Alan and Slee (2008, p. 1) pointed out more than 15 years ago, there seems to be a movement towards evidence-based research and practice in many countries in the context of the theoretical and political debate about inclusive education (see Biesta, 2011; Boyle et al., 2020; Denton, 2012; See et al., 2015; Nilvius & Svensson, 2022). Even though more and more researchers from all kinds of disciplines are getting involved in issues of inclusive schools and school systems, there seems to be a tendency towards evidence-based research – rather than valuing different kinds of research agendas and methods. The strong development towards evidence-based research and practice has been criticized by numerous authors worldwide (see e.g. Artiles et al., 2010; Boyle et al., 2020; Tomkins & Bristow, 2023). We would like to point out a few critiques that take into account some special features of the research field of ‘inclusion’.

Why highlight only one interpretation of the world?

One major reason for the strong development towards evidence-based research is “the prevalence of ‘psychoeducational’ models of thinking about diagnostic categories” as identified by Mintz and Norwich (2023) (*ibid.*, p. 1). While this is mainly directed at the field of ‘special education’, as they emphasize, it is also to be found in other fields of education. However, examining pedagogical practices only through the lens of ‘psychoeducational’ models of thought means considering only one possible interpretation of the world. In general, social research should not be confined to a nomothetic method. In other words, social research is not only about evidence but also about different interpretations of the world.

For example, categorizing students and teachers by means of psychological models plays an important role. Since every possible interpretation has blind spots, there should be a reflexive turn to point out these blind spots. Mintz and Norwich (2023), for example, focus on the categorization debate, emphasizing the importance of continually questioning what we do not yet know:

“[...] tensions between differing conceptualizations of difference and the role of categorization present questions as yet not fully answered as to the ways in which evidence can and should articulate with practice in this specific domain. Such debates specifically about inclusion and special education intercalate, of course, with wider debates about the place of evidence in education” (Mintz & Norwich, 2023, p. 1).

Following this approach would mean to identify and reflect upon the traditional categorizations of students in the context of educational practice – and also research. One answer could be to offer a broader research focus in addition to the rather narrow and more traditional focus on categories of special educational needs. By doing so, one questions the idea of diagnostic categories as objective knowledge, as it is traditionally found in the field of special and inclusive education and offers more interpretations ‘of the world’.

Why not take into account the perspectives of disadvantaged students and families and intersecting forms of exclusion?

As internationally emphasized by a variety of authors, evidence-based research *alone* does not seem to sufficiently cover the diverse field of inclusive education: “[...] quantitative approaches to research alone are not enough to eliminate complex forms of educational exclusion and move toward a more inclusive public education” (Waitoller et al., 2022, p. 7). Similarly, Boyle et al. (2020) emphasize: “Inclusion is not incompatible with an evidence-based discourse, however a more nuanced understanding of what counts as ‘evidence’ in education is needed, as well as a clearer definition of inclusive education” (ibid., p. 13). By only relying on evidence-based research, the process of policy decision runs the risk of not taking into account the complexity of inclusive and exclusive processes, as pointed out to by Waitoller et al. (2022), for example the consequences “for those students and families who experience intersecting forms of exclusion based on disability and other forms of social difference (e.g., race, ethnicity, class)” (ibid., p. 3). Minority groups in particular run the risk of being discriminated against if changes in education policy are mainly based on quantitative research results – and thus on a so-called average – for example only on the academic performance of students (ibid.).

Based on the city of Chicago, Waitoller et al. (2022) outline how a one-sided approach towards evidence-based research can lead to disadvantages especially for marginalized families, even though the intention of the political changes made were supposed to bring improvement for all students. Using the example of school closings in the U.S., they sketch how the decisions to improve the situation for all students were made and show that they were mainly based on data about “poor performance or limited school enrolment” (ibid., p. 4). By doing so, they see the risk of “universalizing a particular truth about the school and its community and constructing a policy decision as inevitable” (ibid.). Waitoller et al. (2022) show the advantages of ethnographic views that provide insight into the perspective of the community to offer “more nuanced understandings” (ibid., p. 4). They emphasize the advantages of including the perspective of the community members in terms of the rootedness and meaningfulness of the school within

the neighborhood: „schools acted as glue for Black communities“ (ibid.). Based on this argumentation, the community does not benefit from closing down the school.

Waitoller et al. (2022) argue, that incorporating “the histories of urban geographies, intersecting forms of injustice, and the voices of students and families” (ibid., p. 8), into research “will increase the likelihood of more just and inclusive policies in education” (ibid.). Other authors also share this view (see e.g. Artiles et al., 2010). Consequently, based on the assumption that a narrow approach runs the risk to overlook “the nuances of inclusive education” (Boyle et al., 2020, p. 2), research should offer a broader view within the research practices.

Why not be interested in diverse individual cases instead of generalizations of the outcomes drawn from evidence-based research for inclusive settings?

In the context of a strong sensitivity to human differences it is questioned, whether the generalizations drawn from evidence-based research are suitable for all inclusive educational settings. For example, Boyle et al. (2020) criticize this procedure by emphasizing “that it is not practically possible to measure interventions in inclusive education so that they are generalizable across the many students who need support, because the interventions must be specific to individual need and therefore are not generalizable, nor are they intended to be” (ibid., p. 2). Part of their reasoning is that there is no “definitive understanding” (ibid., p. 3) of inclusive education, so that “it is almost impossible to measure and therefore provide evidence of its effectiveness” (ibid.). Furthermore, different research often focuses on different groups under the label of ‘inclusive education’ (ibid., see also Florian, 2014). However, by not identifying the group addressed by inclusive education, the question is raised “*who* evidence should be collected from when attempting to measure the success (or not) of inclusive education” (Boyle et al., 2020, p. 3), especially when understanding inclusive education as a concept for diverse student groups. That this can be a challenge within evidence-based research is demonstrated by the fact that some evaluated groups of students are not big enough to provide sufficient data for new insights as described by Lenkeit et al. (2023, p. 26), for example.

From this perspective, the focus of evidence-based research on averages does not seem to meet the diverse concept of a group in inclusive educational settings. An understanding of inclusive education as being more diverse consequently shifts the focus to diverse individual cases, especially when aiming to capture connections and the contingency of educational processes.

Why not discuss unexpected effects of daily routines in schools referring to evidence-based practices?

Similar criticism of evidence-based research can also be found within evidence-based practice. It seems to be fruitful to differentiate “between the rhetoric and reality of evidence-based practice” (Tomkins & Bristow 2023, p. 118) as it has been shown by an action research project in the field of care ethics. Tomkins & Bristow (2023) suggest to “integrate ‘what matters’ with ‘what works’, and ‘what matters/works *here*’ with ‘what matters/works everywhere’” (ibid., p. 118).

Internationally widely known as an example of evidence-based practice at schools is the model Response to Intervention (RTI) of the U.S. (National Center on Response to Intervention, 2010). This model has found its way into some schools in other countries, e.g. in the United Kingdom, Germany, and is widely discussed in many countries (see e.g. Denton, 2012; See et al., 2015; Nilvius & Svensson, 2022; Voß et al., 2014). However, the model has faced significant criticism, for example from the perspective of social justice (Artiles et al., 2010) and the perspective of inclusive education, both point out that RTI incorporates different exclusion processes (for the German context see e.g. Hinz, 2013; Müller & Pfrang, 2021). Hinz (2013) questions the RTI model as not being inclusive, also because it only identifies one group of students (with the risk of stigmatizing) instead of opening the lessons to include the diversity of students (ibid., no page given).

Also, Artiles et al. (2010) claim from a North American perspective: “Consistent with traditional approaches to social justice in special education, RTI is caught in the equity–difference dilemma as it aims to give the same treatment (i.e., rigorous instruction) to all groups as a way to deliver justice, while it strives to recognize differences [...]” (ibid., p. 252). Their detailed analysis of RTI reveals through the lens of social justice, why students from minority groups do not benefit from this model as much as hoped. Even more so, they outline why RTI risks overlooking “the institutional and social structures that permeate everyday experiences of these students” (ibid., p. 255). Additionally, they point out that “RTI is based on a field of analysis narrowed to considerations of ability, stripped of cultural and linguistic resources and mediating forces” (ibid., p. 255).

To summarize, even though RTI claims “to identify students at risk for poor learning outcomes, monitor student progress, provide evidence-based interventions and adjust the intensity and nature of those interventions depending on a student’s responsiveness, and identify students with learning disabilities or other disabilities” (National Center on Response to Intervention, 2010, p. 2), RTI can be presented as an example where the desired aim of a programmatic approach (to implement specific changes at school and practice in the context of lessons) and the outcome can differ strongly (Artiles et al., 2010; Hinz, 2013; Löser & Rabenstein in this volume). Consequently, the analysis above raises the question

whether RTI, as an evidence-based practice approach, offers any inclusive perspective that provides a broad understanding of inclusion and takes into consideration the interdependences between continuing orders of difference and discrimination in and outside lessons (Artiles et al., 2010; Hinz, 2013).

Highlighting the strength of qualitative (ethnographic) research in (inclusive) education

Qualitative research is a term for a broad variety of different research approaches that we cannot consider here in their entirety. What we would like to emphasize in the following is the potential of ethnographic, practice-theoretical grounded research (Rouse, 2007) and its role in enhancing our understanding of inclusive school development and inclusive teaching. By way of a few examples, we would like to demonstrate why, in this context, ethnographic research is not – and cannot – seek to produce nomothetic knowledge. Instead, its focus on social (educational) practice as permanent becoming and having become allows it to contribute relevant aspects to the understanding of educational practices at inclusive schools and of inclusive teaching.

A key point to consider is that many ethnographic studies are not seamlessly linked to the educational policy or pedagogical goals of inclusive education and inclusive schools. Although this would be possible for research in other paradigms, it is currently more likely to be found in qualitative or ethnographic research in the context of inclusion research. From a normative perspective, inclusion can certainly be seen as a development towards equal participation of all children and youths in the educational system. At the same time, however, it is pointed out that pedagogical normativity, and thus concepts of inclusive schools and inclusive teaching as well, are – and ultimately must be – constantly contested in the (post)modern era (Gottuck et al., 2021). As a result, many ethnographic studies assume that the reform of ‘inclusion’ in the educational system is controversial and – in poststructuralist terms – contested and will, or must, remain so. Moreover, currently, individuals, principals, teachers, students, and parents are made responsible for inclusive transitions, without sufficiently taking into account the conditions (Wrana, 2019). Against this background, we would like to outline five strong points of the research interests, questions and orientations of qualitative or ethnographic research.

First, qualitative or ethnographic research fundamentally acknowledges the gap between program and practice. For example, in terms of discourse ethnography, pedagogical programs can be studied as powerful discursive practices that suggest an orientation of pedagogical actors towards certain pedagogical norms, rules, procedures, means and approaches and charge them with pedagogical meaning.

Pedagogical programs are usually accompanied by promises that certain pedagogical challenges can be solved. However, this is often insufficient; simple solutions, or at least easy-to-use tools with immediate effects, are usually promised. Besides, this ignores structural problems that – regardless of the quality of the tools used – cannot be solved, but only dealt with in varying degrees of satisfaction.

Second, ethnographic research based on practice theory fundamentally assumes that social practice is unstable (Rouse, 2007). Conversely, this implies that even once practices have changed, they must be continuously stabilized through their constant repetition and confirmation. Insofar as repetitions can never be identical, the question of their stabilization continually arises, even if certain practices of inclusive teaching and inclusive schools are successfully implemented. Therefore, inclusive school and teaching reforms can only be understood as ongoing processes, as permanently working on their implementation.

Third, in light of this background, it becomes clear that ethnographic or practice-theoretical research cannot find any clear effects of a reform. Unambiguity with regard to effects and impacts could only be produced under the condition of a stagnant social practice. Strictly speaking, there can be no unambiguity in the sense of reliable predictions in evidence-based research, which operates based on probabilities – and not causalities. However, in view of the (in-)stability and thus the social dynamics of school and teaching as social events, ethnographic and practice-theoretical research is primarily interested in the ambivalences of pedagogical practices, i.e. the ambiguous effects of reforms that cannot be assigned to either side of success and failure.

Fourthly, power relations in pedagogical settings are of great interest for ethnographic or subjectivation theory research, as they can contribute to the (de)stabilization of established practices. Here, power is not understood as a stable entity an individual is provided with or not, but as a relation. Instead, the concept of subjectivation, in the sense of becoming a subject, emphasizes the importance of social norms and thus the dependence of the human subject (Rose & Ricken 2018). As a result, empirical research focuses on practices and relations rather than on individuals and their intentions, motives, beliefs, and so on.

Finally, we would like to point out that an interest in recognizing medium- and long-term consequences is compatible with ethnographic research, since its field-sensitive methodological tools for gaining knowledge are highly suitable for researching the frictions, ruptures, and unfulfilled promises of reforms, but also the losses and thus what might be worth preserving from aging for the new (Löser and Rabenstein in this volume). Thus, research into the consequences of reforms would, on the one hand, ask about the uncertain effects of reforms from the perspective of an uncertain future. However, looking at possible futures may not be sufficient. Therefore, on the other hand, further qualitative research approaches could be developed “in the sense of working on inclusive education as a ‘concrete

utopia' (Bloch 1985; transl. FW & AK)" (Weitkämper & Köpfer, 2024, p. 8). To sum up: Only "drawing on concepts and approaches that have been evaluated can inadvertently render the future smaller and less possible, rather than expanding future possibilities" (Bock et al., 2024, p. 5), instead we could consider exploring studying teachers', parents' and students' "hopes as traces into futures" (ibid., 2024, p. 6).

Conclusions

We agree with Knigge (in this volume) that educational research nowadays is based on different research agendas and methods, which can benefit from each other. While he highlighted the commonalities of these research approaches, our focus has been on emphasizing the differences by focusing on the strong points of qualitative research and strengthening the argument to include these when making policy and school development decisions. While we aimed to raise awareness of the advantages for a broader research perspective in the decision-making process of educational policies, we understand the challenges involved in doing so. "Nevertheless, a core struggle of inclusive education efforts has been translating theory and research to practice and policy implementation" (Waitoller et al., 2022, p. 2). By using a broader perspective as described above, which strongly includes results of qualitative studies, it would be possible to include the outlined poles of contingency and uncertainty and ambiguity in the context of decisions about school development and educational policies. As has been outlined, such an approach would allow for more students to profit from those changes, which is one major goal of inclusive education.

References

- Alan, J. & Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Sense Publishers.
- Artiles, A. J., Bal, A., & Thorius, K. A. K. (2010). Back to the Future: A Critique of Response to Intervention's Social Justice Views. *Theory Into Practice*, 49(4), 250–257. <https://doi.org/10.1080/00405841.2010.510447>
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Eds.), *Wissen, was wirkt* (pp. 95–121). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_4
- Bock, A.; Macgilchrist, F.; Rabenstein, K., & Wagener-Böck, N. (2024). Hoping for Community in a Technologically Decelerated World – A Critical Utopian Approach. *Futures*, 163. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2024.103434>
- Boyle, C., Koutsouris, G., Salla Mateu, A., & Anderson, J. (2020). The matter of 'evidence' in the inclusive education debate. In U. Sharma, & S. Salend (Eds.), *Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093>

- Denton, C. A. (2012). Response to Intervention for Reading Difficulties in the Primary Grades: Some Answers and Lingerin Questions. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 232–243. <https://doi.org/10.1177/0022219412442155>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Forster, E. (2014). Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 890–907.
- Gottuck, S., Pfaff, N. & Tervooren, A. (2021). Questioning Cultural and Power Relations as well as Debates on Disability and Migration: Concepts for Contemporary Inclusive Teacher Education. In L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril & S. Shure (Eds.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations* (pp. 387–405). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1_24
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Spörer, N., Ehler, A. & Knigge, M. (2023). Schulische Inklusion auf dem Weg. Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“. Waxmann.
- Mintz, J. & Norwich, B. (2023). Editorial: The role of evidence in developing effective educational inclusion. *Frontiers in Education*, 8, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1335386>
- Müller, K. & Pfrang, A. (2021). Risiken und Nebenwirkungen einer naiv evidenzbasierten Grundschulpädagogik zu Inklusion und Partizipation. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14, 407–420. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00118-7>
- National Center on Response to Intervention (2010). Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526858.pdf> Zugriff: 5.6.2024
- Nilvius, C. & Svensson, I. (2022). Efficacy evaluation of a full-scale response to intervention program for enhancing student reading abilities in a Swedish school context. *Reading and Writing*, 35(5), 1239–1264. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10237-3>
- Proske, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung: Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske & R. Rabenstein (Ed.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (pp. 7–24). Klinkhardt.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Judith Butler. In P. Smeyers (Ed.) *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 59–79). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_7
- Rouse, J. (2007). Practice Theory. Division I Faculty Publications. WesScholar. Paper 43. <http://wescholar.wesleyan.edu/div1facpubs/43>, Zugriff: 12.12.2024
- See, B. H., Gorard, S., & Siddiqui, N. (2015). Best practice in conducting RCTs: Lessons learnt from an independent evaluation of the Response-to-Intervention programme. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.09.003>
- Tomkins, L. & Bristow, A. (2023). Evidence-based practice and the ethics of care: ‘What works’ or ‘what matters?’ *Human Relations*, 76(1), 118–143. <https://doi.org/10.1177/00187267211044143>
- Voß, S., Blumenthal, Y., Sikora, S., Mahlau, K., Diehl, K. & Hartke, B. (2014). Rögenger Inklusionsmodell (RIM) – Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 114–132. <https://doi.org/10.25656/01:9248>
- Waitoller, F., Beasley, L., West, T. & Randle, S. (2022). Can research help to deliver the promises of inclusive education? The case of students with disabilities in the education marketplace. *Frontiers in Education*, 7, <https://doi.org/10.3389/educ.2022.957787>

- Weitkämper, F. & Köpfer, A. (2024). *Critique and reconstruction – Exploring its relation with a focus on inclusive education*. In: PEDOCS Fachportal Pädagogik, 1–13, Open Access: <https://doi.org/10.25656/01:30064>
- Wrana, D. (2019). Die Normativität der Inklusion – ein Essay. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/532/380?inline=1>

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies plus a professional translator in the writing process

During the preparation of this work the authors were supported by a professional translator and additionally used deepL in order to translate German parts of the paper to English, also to translate direct German quotes. After using these services, the authors reviewed and thoroughly edited the content. The authors are responsible for the content of the publication.

Authors

Löser, Jessica is an assistant professor for inclusion in secondary education at the Georg-August-University of Goettingen in Goettingen.

Rabenstein, Kerstin is Professor for School Pedagogy at the Georg-August-University of Goettingen in Goettingen.

Simone Tuena-Küpfer

Ganzheitliche Entscheidungsfindungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen: Triangulation der Evidenzbasierung in der Pädagogik

Zusammenfassung

Der Text thematisiert die Bedeutung einer ganzheitlichen evidenzbasierten Pädagogik in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. Es wird eine Triangulation der Evidenzbasierung vorgeschlagen, die externe, interne und soziale Evidenz integriert. Externe Evidenz umfasst valide Forschungsergebnisse, während interne Evidenz die Expertise und Praxiserfahrungen von Lehrpersonen berücksichtigt. Soziale Evidenz bezieht die individuellen Bedürfnisse und Ziele der Lernenden ein. Diese umfassende Herangehensweise soll die Schulentwicklung durch eine bessere Abstimmung von Forschung und Praxis sowie durch Berücksichtigung der Heterogenität in inklusiven Schulkontexten optimieren. Der Artikel unterstreicht, dass erfolgreiche Schulentwicklung neben empirischen Studien auch die Einbindung praktischer Erfahrungen und die Perspektiven der Lernenden erfordert.

Abstract

The text discusses the importance of a holistic evidence-based pedagogy in the processes of inclusive school development. A triangulation of evidence-based approaches is proposed, integrating external, internal, and social evidence. External evidence includes valid research findings, while internal evidence considers the expertise and practical experiences of teachers. Social evidence takes into account the individual needs and goals of learners. This comprehensive approach aims to optimize school development by better aligning research and practice, as well as addressing the diversity in inclusive school contexts. The article emphasizes that successful school development requires not only empirical studies but also the inclusion of practical experiences and the perspectives of learners.

Advance Organizer

Objective and Overview:

The text by Simone Tuena-Küpfer addresses the triangulation of evidence-based practices in education, particularly in the context of inclusive school development. The author advocates for a holistic decision-making process that combines external evidence (scientific studies), internal evidence (expertise and experiences of educators), and social evidence (needs and perspectives of learners). This approach aims to ensure that school development processes are both scientifically grounded and practice-oriented, while also being inclusive.

Key Themes and Concepts:

1. Evidence-Based Medicine (EbM) as a Model:
 - a) The text draws parallels to evidence-based medicine, where clinical decisions are based on a combination of research findings, individual expertise, and the specific needs of patients. These principles are applied to education to improve school development processes.
2. Triangulation of Evidence:
 - a) The central approach of triangulation refers to the integration of three types of evidence:
 - External Evidence: Refers to scientifically-based insights from studies that draw on large datasets, such as meta-analyses.
 - Internal Evidence: Includes the expertise and experiences of educators gained through years of practice.
 - Social Evidence: Focuses on the individual needs, goals, and social backgrounds of learners, which must be integrated into school development processes.
3. Challenges of Evidence-Based Education:
 - a) The text discusses the difficulties of applying evidence-based methods in education, such as the lack of “standard learners” and the challenge of conducting randomized studies in school contexts.
4. Neurodiversity and Individualized Support:
 - a) The author emphasizes the importance of considering the individual neurodiverse needs of learners in inclusive schools and advocates for focusing on their potential rather than deficits.

Connection to Prior Knowledge and Context

The text builds on existing knowledge about evidence-based practices and the challenges of inclusive school development. Readers already familiar with the principles of evidence-based medicine or education will find an expansion of these principles through the emphasis on triangulation in school development. This approach ties into current debates about the role of research and practice in education, offering a comprehensive perspective that balances scientific rigor with practical relevance. The text encourages educators and policymakers to make holistic, context-sensitive decisions that respect and foster the diversity of learners.

Evidenzbasierte Medizin (EbM)

Für ein ganzheitliches Verständnis der Evidenzbasierung in der Pädagogik ist die Orientierung an der Definition der evidenzbasierten Medizin (Sackett et al., 1996) wegweisend. Doch empirische Forschung mit intern und extern validen Erkenntnissen ist gemäss dem Evidenzparadigma in der Pädagogik nach Koch (2016, S. 37) nicht mehr als „ein Grad der Wahrscheinlichkeit von Wirkung“. Deshalb wird im Rahmen einer evidenzbasierten Pädagogik nach Herzog (2016) neben noch limitiert vorhandenen, validen externen Evidenz zur ganzheitlichen Schulentwicklung auch die Expertise und Erfahrung von einzelnen Expertinnen und Experten in der Pädagogik (interne Evidenz) beleuchtet. Ebenso orientiert sich dieser Artikel an Förderfaktoren, Barrieren sowie Bedürfnissen von Lernenden (soziale Evidenz). Das zentrale Thema dieses Textes ist deshalb die Triangulation aus externer, interner und sozialer Evidenz.

“Evidence based medicine is the conscientious, explicit and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients. The practice of evidence based medicine means integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research” (Sackett et al., 1996, S. 71).

Die EbM stellt klinische Entscheidungsfindungen in der Untersuchung und Behandlung von individuellen Patientinnen und Patienten in den Vordergrund. Es gilt, die individuelle klinische Expertise, welche Health Care Professionals an individuellen Personen generiert haben, in klinischen Entscheidungsfindungen mitzuberocksichtigen (interne Evidenz). Ebenso werden aktuelle, intern und extern valide Forschungsergebnisse an Standardpatientinnen und -patienten integriert (externe Evidenz). Innerhalb dieses ganzheitlichen Verständnisses der evidenzbasierten Medizin gilt es ebenso, die Situation einzelner Patientinnen und Patienten mit ihren individuellen Bedürfnissen und Zielen in die Entscheidungsfindungen zu integrieren. Diese sehr individuellen internen und externen Kontextfaktoren werden der sozialen Evidenz zugeschrieben. Demzufolge darf die

externe Evidenz mit validen Forschungsergebnissen unter Berücksichtigung dieser geforderten Triangulation der Evidenzbasierung nicht als prioritär betrachtet werden (Sackett et al., 1996)!

Evidenzbasierte Praxis (EbP)

Die EbP kann als Problemlösungsstrategie die evidenzbasierte klinische Entscheidungsfindung unterstützen und hat die gleichen Grundgedanken und Ziele wie die evidenzbasierte Medizin (Scherfer & Bossmann, 2011). Dies jedoch mit einem unterschiedlichen Entwicklungsstand in Bezug auf therapeutische Fragestellungen.

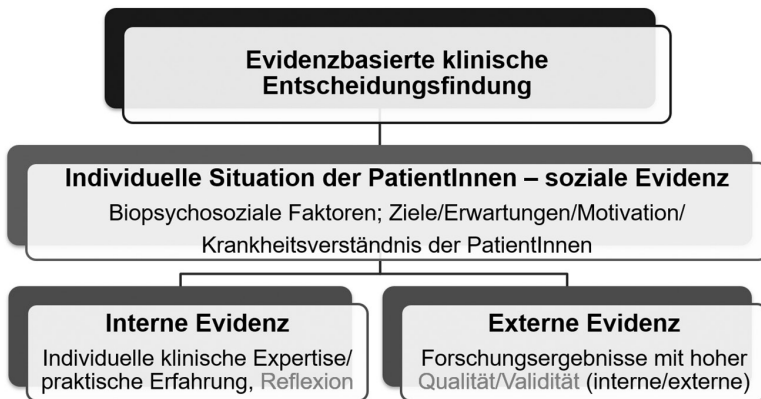


Abb. 1: EbP als Problemlösungsstrategie, adaptiert nach Scherfer & Bossmann (2011, S. 31-33)

Bei der klinischen Entscheidungsfindung gilt es, in einem ersten Schritt die individuelle Situation einer Patientin oder eines Patienten genau zu erfassen. Die Patienten müssen also unter Berücksichtigung des biopsychosozialen Modell (Engel, 1977) untersucht werden. Dabei stehen zum einen körperliche, biologische und psychosoziale Aspekte im Vordergrund sowie Ziele, Erwartungen und die Motivation der Patientinnen, welche im Untersuch bestmöglich objektiviert werden. Basierend auf diesen Erkenntnissen der sozialen Evidenz ist auch die individuelle klinische Expertise der einzelnen Health Care Professionals sehr wichtig. Diese Expertise haben sie im Rahmen ihrer Berufspraxis beim Untersuchen und in der Behandlung von anderen Patientinnen und Patienten gesammelt (interne Evidenz). Ebenso wichtig ist es, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in die Untersuchung und Behandlung von individuellen Patientinnen und Patienten miteinzubeziehen. Die kritische methodische Beurteilung alter und aktueller Studien

mit einem hohem Evidenzlevel ist dabei gemäss Scherfer und Bossmann (2011) entscheidend. Die externe Evidenz proklamiert deshalb, vorerst zu analysieren, ob die Studienergebnisse intern und extern valide sind (Klein, 2023). Die interne Validität kann klären, ob die Ergebnisse für die entsprechenden Probandinnen und Probanden (Standardpatientinnen und -patienten) gültig sind. Von dieser Entscheidung abhängig ist die methodische Qualität einer Studie, welche eine Verzerrung mit entsprechenden Bias bestmöglich verhindern soll, zum Beispiel durch die Randomisierung¹ und die doppelte Verblindung² (Scherfer & Bossmann, 2011).

Die externe Validität zeigt die Generalisierbarkeit der Studienergebnisse auf, d. h. inwiefern die Erkenntnisse für einzelne Patientinnen und Patienten gültig sind. Randomisierte kontrollierte Studien (randomized controlled trials, RCTs) liefern dabei Erkenntnisse über Gruppen von Patientinnen und Patienten, aber NICHT über einzelne Patientinnen und Patienten. RCTs können deshalb nur mit einer Wahrscheinlichkeit beantworten, ob eine bestimmte Therapie oder ein Assessment für eine einzelne Patientin oder für einen einzelnen Patienten geeignet ist, weil gemäss Scherfer und Bossmann (2011) RCTs Aussagen über Standardpatientinnen und -patienten, Standardverfahren, Standarduntersuchende und -behandelnde liefern, welche vom Einzelfall bereinigt sind. Dadurch werden Forschungsergebnisse bestmöglich Bias-frei und sind so möglichst objektiv³. Zu berücksichtigen ist, dass bereits eine zusätzliche Nebendiagnose (z. B. Diabetes, Osteoporose, Hüftarthrose oder eine Herz-Kreislaufkrankung) die Übertragung der Ergebnisse auf den Einzelfall erschweren kann. Ebenso sind die positiven Effekte von sozialen und kommunikativen Aspekten zwischen Health Care Professionals und einzelnen Patientinnen und Patienten mit ausschlaggebend für eine langfristig wirksame Therapie. Diese sind mit Standardsettings in klinischen Studien bedingt reproduzierbar, weil die wichtige Einflussgrösse der sozial-kommunikativen Kompetenzen von Standarduntersuchenden und -behandelnden grösstenteils wegfällt.

Die Validität von empirischen Forschungsergebnissen lassen sich heute dank des Studiendesigns der Metaanalyse verlässlicher bestimmen. Die Metaanalyse hat sich inzwischen bei vielen empirisch tätigen Disziplinen als Goldstandard durchgesetzt, weil sie im Unterschied zu einzelnen randomisierten Studien (RCT) die Forschungsergebnisse mehrerer RCTs zusammenfasst und somit eine höhere

1 Randomisierung ist ein Verfahren, bei welchem Studienteilnehmende nach dem Zufallsprinzip verschiedenen Gruppen zugewiesen werden, um Verzerrungen bestmöglich zu minimieren und die Vergleichbarkeit von Gruppen sicherzustellen (Scherfer und Bossmann, 2011)

2 Doppelte Verblindung ist eine Studienmethode, bei welcher weder die Studienteilnehmenden noch die Versuchsleitenden wissen, wer zur Kontrollgruppe und wer zur Experimentalgruppe gehört, um Vorurteile und Erwartungen zu minimieren (Scherfer und Bossmann, 2011)

3 vgl. auch Risk of Bias Tools (Deichsel et al., 2023)

Stichprobengröße und eine breitere Datenbasis nutzen kann, was die Präzision der Ergebnisse verbessert (Ritschl et al., 2016; Scherfer & Bossmann, 2011). Die Metaanalyse integriert als quantitative Synthese Daten aus unterschiedlichen Studienpopulationen und verschiedenen Studiensettings. Sie ermöglicht so als statistische Methode eine bessere Generalisierbarkeit der Ergebnisse einzelner RCTs, welche meistens nur eine spezifische Population unter spezifischen Bedingungen untersucht. Die externe Evidenz ist somit eine wichtige Orientierungshilfe in der klinischen Entscheidung; Forschungsergebnisse dürfen aber nicht den auf individuelle Patientinnen und Patienten bezogenen Untersuchungs- und Behandlungsprozess ersetzen! Das wäre keine evidenzbasierte Entscheidungsfindung.

Diese Erkenntnisse aus der Triangulation der EbM/EbP gilt es nun, in die Pädagogik mit individuellen Lernenden, individuellen Expertinnen und Experten der Lehre sowie intern und extern validen wissenschaftlichen Studien zu transferieren. Gerade in Schulentwicklungsprozessen zu inklusiven Schulen gibt es keine Standardlernende und -lehrende, so dass die Integration der internen und sozialen Evidenz doppelt wichtig ist für eine inklusive System-, Schul-, Organisations- und Personalentwicklung.

Evidenzbasierte Pädagogik in Schulentwicklungsprozessen

Die evidenzbasierte Pädagogik nimmt für sich in Anspruch, didaktische und pädagogische Konzepte unter Berücksichtigung valider Studien aus den Neurowissenschaften, Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften und der Entwicklungspsychologie zu entwickeln (Ahrbeck et al., 2016). In Schulentwicklungsprozessen müssen demzufolge intern und extern valide Erkenntnisse integriert werden. Dies stellt aber eine erste Herausforderung dar, weil für RCTs in Metaanalysen die doppelte Verblindung und die Randomisierung erforderlich sind. Diese methodischen Bedingungen sind aber gerade in praktischen Schulentwicklungsszenarien innerhalb der Pädagogik schwierig umsetzen. Einerseits fehlt in solchen Studien auch gemäss Hattie (2008)⁴ die wichtige Schüler-Lehrpersonenbeziehung als Variable. Andererseits sind in inklusiven Schulen keine Standardlernende zu finden. Alle Lernenden sind einzigartig und haben basierend auf ihren Erfahrungen, ihrer Herkunft, ihren Lernsettings, ihrer Neurodiversität⁵, ihrer sozialen Beziehungen usw. ganz unterschiedliche Förderfaktoren und Barrieren beim Lernen.

4 John Hattie schrieb mit Visible Learning die wohl wichtigste und weitreichendste Metaanalyse in der Bildungsforschung

5 Die Neurodiversität beschreibt die natürliche neurologische Vielfalt aller Lernenden und Lehrenden, welche über das Gehirn und das Nervensystem gesteuert wird. Jedes Gehirn und Nervensystem ist einzigartig, deshalb sind alle Lernenden und Lehrenden neurodivers (Tuena-Küpfer, 2024)

Externe Evidenz in der Pädagogik

„Standardlernende“ und entsprechende Kontrollgruppen⁶ in RCTs sind in der Bildungsforschung schwierig zu verblinden. Es bestehen aber auch andere Möglichkeiten, als die Randomisierung zur Minimierung des Selektionsbias, um Störvariablen zu kompensieren⁷. Deshalb sollte gerade bei der Pädagogik das Evidenzlevel aufgebrochen werden und auch Kohortenstudien und Fallkontrollstudien (Beobachtungsstudien) mit einem tieferen Evidenzlevel, respektive einer höheren Bias Anfälligkeit, in der evidenzbasierten Entscheidungsfindung mitberücksichtigt werden (Koch, 2016). Die Einschränkung von nicht randomisierten Studien bedeutet, dass sich Studiengruppen unterscheiden bezüglich Verteilung von expliziten und impliziten Störfaktoren⁸. Es muss aber auch festgestellt werden, dass auch RCTs nach Deichsel et al. (2023) Verzerrungen unterlegen sein können, obwohl sie ein hohes Evidenzlevel haben.

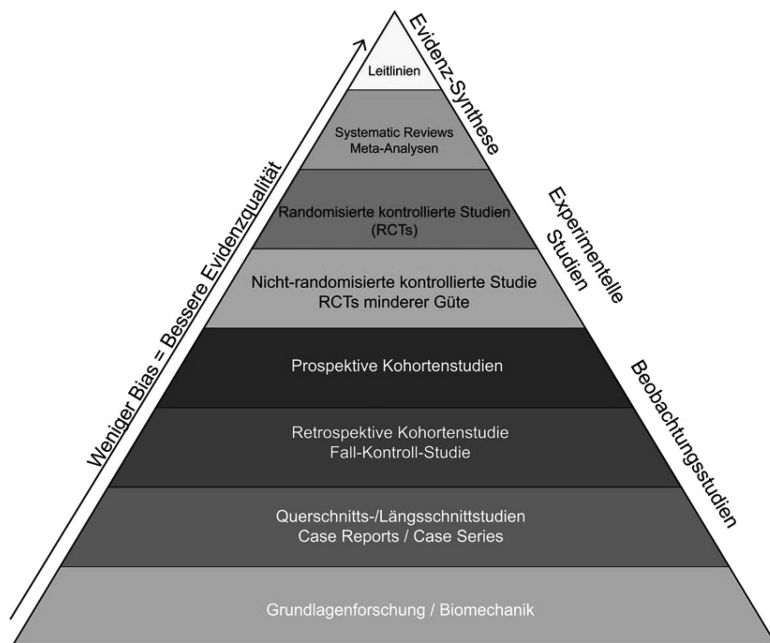


Abb. 2: Evidenzlevel klinischer Interventionsstudien (Deichsel et al., 2023, S. 427)

⁶ Kontrollgruppen erhalten keine Intervention oder eine Placebo-Intervention

⁷ z. B. Matched-pair Analyse als Kompensation von Störvariablen ohne Ausschluss des Selektionsbias (Deichsel et al., 2023)

⁸ Sogenannte Confounder

Die methodologischen Anforderungen von Studien aus den Erziehungswissenschaften sind deshalb gemäss Helmke (2022) etwas liberaler. So können neben experimentellen Studien auch kontrollierte Einzelfallanalysen, Interviewstudien oder Analysen individueller Lernentwicklungsverläufe empirisch fundierte Erkenntnisse zur Wirksamkeit und Wirkungsweise von Lehr- und Lernprozessen liefern, um Forschungsfragen und Hypothesen zu verifizieren, falsifizieren oder zu erweitern.

Interne Evidenz in der Pädagogik

Abgeleitet aus der Triangulation der Evidenzbasierung gilt es, auch Expertenmeinungen und Praxiserfahrungen von Lehrpersonen, heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen, Schulleitenden, schulpsychologischen Diensten und Schulbehörden in Schulentwicklungsprozesse zu integrieren, weil diese interne Evidenz, auf individuelle Lernende bezogen, eine hohe Validität liefern kann. Trotz tieferem Evidenzlevel können diese Beobachtungen und jahrelangen Erfahrungen aus dem Praxisalltag für den Einzelfall sehr valide sein. Lehrpersonen müssen im Rahmen der Evidenzbasierung auch gewillt sein und darin geschult werden, selbstkritisch und metakognitiv in ihrem Lehrumfeld zu arbeiten. Eigene blinde Flecken sowie Vorurteile, Glaubenssätze zur schnellen Mustererkennung, basierend auf implizitem Erfahrungswissen, müssen immer wieder reflektiert und ihre Lehre an die individuellen Lernenden entsprechend angepasst und weiterentwickelt werden. Lebenslanges Lernen soll vorgelebt und auf Schulorganisationsebene auch eingefordert werden.

Soziale Evidenz in der Pädagogik

Lernende haben gerade in der Pädagogik durch ihre individuelle Lernbiografie auch individuelle Kompetenzen, individuelle Potenziale sowie eine individuelle Neurodiversität mit unterschiedliche Lernpräferenzen und Lernstrategien entwickelt. Im Rahmen der sozialen Evidenz sollte der Fokus bei Schulentwicklungsprozessen daher auf die Lernenden gerichtet sein. Ihre Sicht sowie ihre Ziele für ihre schulische Zukunft müssen in einer evidenzbasierten Perspektive miteinbezogen werden. Lernende sind Expertinnen und Experten ihres eigenen Lernens und jeder Einzelfall ist somit eine kleine Studie oder ein Forschungsprojekt. Dabei gilt es, zukünftig vermehrt die Potenziale von jeder und jedem Lernenden zu erkennen und zu fördern, anstatt den Fokus auf vorhanden Defizite und Herausforderungen zu legen (Tuena-Küpfer, 2024). Zudem bringt die Heterogenität in aktuellen Schulklassen, bei Lehrenden genauso wie Lernenden, zahlreiche Herausforderungen mit sich. Ein partizipativer Ansatz auf individueller Ebene erscheint hier sinnvoll für effektives Lehren und Lernen. Evidenzbasierte Schulentwicklungsprozesse müssen deshalb in einem grösseren Zusammenhang im Sinne einer Systementwicklung betrachtet und implementiert werden – dies unter Berücksichtigung der Finanzierbarkeit sowie der sehr limitierten zeitlichen und personellen Ressourcen.

Ausblick und Chancen der Triangulation der Evidenzbasierung in Schulentwicklungsprozessen (Evidence Based Teaching)

Die in diesem Artikel geforderte Triangulation der Evidenzbasierung in der Pädagogik mit einer ganzheitlichen Beurteilung von Schulentwicklungsprozessen fördert langfristig auch die Zusammenarbeit, die Nutzung von Synergien und die Möglichkeit einer gleichen Sprache zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praxisexpertinnen und -experten. Diese win-win Situation sollte auch den Fokus der Wirtschaftlichkeit dieser ganzheitlichen evidenzbasierten Praxis untermauern, indem vermehrt Beobachtungsstudien an Kohorten oder einzelnen Lernenden in evidenzbasierten Entscheidungsfindungen inkludiert werden. Unter Berücksichtigung der Neurodiversität beim Lehren und Lernen soll der individualisierte Unterricht in einem systemischen Setting mit der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, heil- und sonderpädagogischen Fachexpertinnen und -experten, Klassenassistent:innen, Schulleitenden sowie mit Eltern und Schülerinnen und Schülern gefördert werden. Bezüglich Personalentwicklung sind wichtige Weiterbildungsthemen die Methodenvielfalt im Hinblick auf Sozialformen, Ermöglichung von autodidaktischem Lernen sowie das Lehren mit formativen, qualitativen Feedbackloops. Auch regelmäßige Supervisionen, kollegiale Hospitationen und individuelle Fallbesprechungen können die sonderpädagogischen Kompetenzen von Lehrpersonen fördern.

Der EbP-Dreiklang kann also direkt auf die Lehre und das Lernen übertragen werden auf einen evidenzbasierten Lehdreiklang, welcher als Forschungsparadigma postuliert, dass der Lernerfolg und die Ergebnisse von Lernenden optimiert werden. Dabei gilt es, neben der Verwendung von validen Forschungsergebnissen, welche nicht zwingend vom Einzelfall bereinigt sein müssen, auch praktische Erfahrungen der einzelnen Expertinnen und Experten der Lehre sowie Ziele, Erwartungen und Potenziale von individuellen Lernenden zu berücksichtigen.

Literatur

- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136.
- Deichsel, A., Günther, D., Mathis, D.T. *et al.* (2023). Evidenzlevel klinischer Interventionsstudien – Mind the biases. *Arthroskopie* 36, 426–431. <https://doi.org/10.1007/s00142-023-00637-8>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett-Kallmeyer
- Herzog, W. (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Baumert, K.J. Tillmann (Herausgeber) Empirische Bildungsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 31. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_12
- Klein, A. (2023). *Wissenschaftliche Arbeiten schreiben*. Mitp

- Koch, K. (2016). Ankunft im Alltag – evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In B. Ahnbeck et al., *Evidenzbasierte Pädagogik – Sonderpädagogische Einwände* (S. 9–41). Kohlhammer.
- Ritschl, V., Weigl R., & Stamm T. (Hrsg) (2016). *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben – Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis*. Springer.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ (Clinical research ed.)*, 312(7023), 71–72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Scherfer, E., & Bossman, T. (2011). *Forschung verstehen – Ein Grundkurs in evidenzbasierter Praxis*. 2. Auflage. Pflaum.
- Tuena-Küpfer, S. (2024). *Neurodiversität an Hochschulen – gleiche Bildungschancen für alle*. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. <https://doi.org/10.57161/z2024-02-07>

Author

Tuena-Küpfer, Simone is a Subject Matter Expert and Senior Lecturer at Neurodiversität in der Bildung in Zurich.

3 System Development

Kerstin Merz-Atalik

Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen – Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess

Zusammenfassung

In diesem Text werden die Transformationsstrategien zur Umsetzung inklusiver Bildungssysteme analysiert und sowohl hinderliche als auch förderliche Faktoren in diesem Prozess beleuchtet. Seit den 1990er Jahren ist inklusive Bildung ein globales Ziel, unterstützt durch internationale Organisationen und Abkommen wie die UN-Behindertenrechtskonvention. Trotz gemeinsamer Ziele gibt es erhebliche Unterschiede in der Umsetzung inklusiver Bildung weltweit, wie die unterschiedlichen Segregationsquoten in europäischen Ländern zeigen.

Die Forschungsperspektiven haben sich von einem Mikro-Ebenen-Fokus (z. B. auf Einstellungen und Didaktik) hin zu Makro- und Meso-Ebenen verschoben, die unter anderem die Steuerung und die Ressourcenallokation in den Vordergrund stellen. Effektive Transformationsprozesse erfordern die Mobilisierung und Vernetzung vielfältiger Akteure sowie transparente, partizipative Entscheidungsprozesse in den Governanceprozessen. Eine klare Vision und gemeinsame Ziele sind entscheidend, um die Zusammenarbeit zu fördern und die Akzeptanz zu erhöhen.

Ein Beispiel für ein erfolgreiches Inklusionskonzept ist das Schulgesetz von Südtirol, das ein umfassendes Verständnis von Inklusion als Menschenrecht verankert. Zudem werden darin angemessene Ressourcenallokation und professionelle Entwicklung der beteiligten Akteure zugesichert. Die Schaffung von Feedback- und Evaluationssystemen ist entscheidend, um kontinuierliches Lernen und Anpassungen im Transformationsprozess zu ermöglichen.

Abstract

In this text transformation strategies for implementing inclusive education systems are examined, highlighting both hindering and facilitating factors in this process. Since the 1990s, inclusive education has been a global goal, supported by international organizations and agreements such as the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Despite common goals, there are significant differences in the implementation of inclusive education worldwide, as shown by varying segregation rates in European countries.

Research perspectives have shifted from a micro-level (e.g. focus on attitudes and didactics) to macro- and meso-levels, emphasizing governance and resource allocation among others. Effective transformation processes require the mobilization and networking of diverse actors, as well as transparent, participatory decision-making processes. A clear vision and shared goals are crucial to promote collaboration and increase acceptance.

An example of a successful inclusion concept is the school law of South Tyrol, which embeds a comprehensive understanding of inclusion as a human right. With the law, the importance of appropriate resource allocation and professional development of involved actors are insured. The creation of feedback and evaluation systems is essential to enable continuous learning and adjustments in the transformation process.

Advance Organizer

Purpose and Overview:

The article „Transformation Strategies for Inclusive Education Systems – Hindering and Facilitating Factors in the Process“ by Merz-Atalik examines the various factors that influence the implementation of inclusive education systems. It explores which strategies and structures promote or hinder the transformation of education systems toward greater inclusion.

Key Themes and Concepts:

1. Global Goals and Their Implementation:
 - a) Since the 1990s, inclusive education has been a global goal, supported by international agreements such as the UNESCO Salamanca Statement (1994) and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006).
 - b) Despite these global goals, there are significant differences in the implementation and development of inclusive education systems worldwide.
2. Different Stages of Development and Segregation Rates:
 - a) Segregation rates, or the proportion of students taught in special schools or classes, vary widely between countries. These differences highlight the challenges and progress in implementing inclusive education.
3. Governance Theory and Steering Processes:
 - a) Steering and coordinating transformation processes require the collaboration and networking of various actors at the legislative and executive levels.
 - b) Effective governance structures are crucial for coordinating the diverse interests and responsibilities of the actors and enabling sustainable change.

4. Importance of Clear Visions and Shared Goals:
 - a) A common understanding of inclusion and clear objectives are essential for fostering collaboration among actors and achieving successful transformation processes.
 - b) Different interpretations of inclusion can hinder collaboration and progress, making a unified definition and vision necessary.
5. Positive Examples and Best Practices:
 - a) Successful examples, such as the school law in South Tyrol, demonstrate how clear legal regulations and a human rights-based vision can support the implementation of inclusive education.
 - b) These examples highlight the importance of legal frameworks that enshrine inclusion as a fundamental educational right.
6. Resource Allocation and Funding:
 - a) The allocation of resources for inclusive education varies significantly between countries. Successful models show that funding should not be based on labeling students but should be system-oriented.
 - b) Adequate resource allocation and the development of new professional roles are essential to effectively support inclusive education.

Connection to Prior Knowledge and Context:

This article builds on existing knowledge of education reforms, governance theories, and inclusive education. Educators and policymakers familiar with the challenges and strategies of inclusion can gain new insights and approaches for implementing inclusive education systems by examining various factors and examples. The analysis of steering processes and the importance of clear visions and shared goals offer valuable guidelines for designing and implementing successful inclusive education reforms.

Transformationsimpulse zur inklusiven Bildung und ihre Wirkungen

Inklusive Bildung ist seit den 90er Jahren zu einem globalen Ziel in der Bildung geworden (z. B. UN-Agenda für Nachhaltige Entwicklung, 2015; UNCRPD Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen, 2006; UNESCO Salamanca Statement, 1994). Diverse Organisationen der internationalen Menschenrechts- und Bildungspolitik sowie Nicht-Regierungs-Organisationen versuchen seit mehr als drei Jahrzehnten durch vielfältige Transformationsimpulse die Implementation von inklusiven Bildungssystemen für alle Lernenden, unabhängig

vom Alter oder der Lernleistungen weltweit zu forcieren (z. B. UN Vereinte Nationen, UNESCO Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation, OECD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, European Agency for Special Needs and Inclusive Education).

Die Transformationsimpulse der globalen Akteure für inklusive Bildung zeigen international als auch in den deutschsprachigen Ländern eine durchgängig unterschiedliche Wirkung. Fast alle europäischen Länder haben die UNCRPD (2006) unmittelbar ratifiziert, sich also zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems (nach Art. 24) verpflichtet. Damit einher geht u. a. auch die Forderung nach einer Reduktion der segregierten Sonderschulen und -klassen, bzw. auch von nicht-inklusive konzeptionierten integrativen oder kooperativen Angeboten. So stellt der UN-Ausschuss für die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in seinen General Comments Nr. 4 zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems eindeutig klar: „Inklusive Bildung als fortlaufender Prozess muss regelmäßig überwacht und evaluiert werden, um sicherzustellen, dass Segregation oder Integration weder formell noch informell stattfinden“ (UN-Ausschuss, 2016; Übersetzung und Hervorhebung d.d. Verf.).

Angesichts dieser gemeinsamen weltweiten Anforderung überrascht es, dass es fast zwanzig Jahre nach dem Völkerrechtsvertrag der UNCRPD international so erheblich divergente Entwicklungsstände gibt. Dies lässt sich z. B. anhand der Segregationsquoten (anteilige Quote an Schüler*innen, welche an Sonderschulen, in Sonderklassen bzw. nicht an den Regelschulen unterrichtet werden) aufzeigen. In der letzten Datenerhebung der European Agency (EASNIE, 2022) lagen zur Primarstufe (ISCED 1¹) für das Schuljahr 2019/20 Daten aus 26 Ländern vor. In den 26 Ländern in denen Daten erhoben werden konnten, lag der Anteil der Lernenden, die außerhalb der Regelschule unterrichtet wurden, zwischen 0,11 % (Italien) und 5,46 % (Belgien); der Gesamtdurchschnitt für die 26 europäischen Länder im Grundschulbereich betrug 1,42 %². Daten über die Sekundarstufe I (ISCED 2³) lagen aus 25 Ländern vor. In diesen lag der Anteil der Lernenden, die außerhalb des Regelschulwesens unterrichtet wurden, zwischen 0,12 % (Italien) und 12,45 % (Belgien); der Gesamtdurchschnitt für diese europäischen Länder betrug 1,99 %⁴. Es zeigt sich also, dass einige Länder an dem Angebot der segre-

1 Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (UNESCO): Grundschule Klasse 1-4.

2 Deutschland 3,03; Schweiz 1,79%; für Österreich wurden keine Angaben gemacht. Damit lag Deutschland deutlich über dem europäischen Durchschnitt. In einigen Bundesländern liegt die Quote bei über 5% (z. B. Baden-Württemberg).

3 Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (UNESCO): Sekundarstufe 1, Klasse 5-9/10.

4 Deutschland 3,15%; Schweiz 2,39%; für Österreich wurden keine Angaben gemacht. Damit lag Deutschland deutlich über dem europäischen Durchschnitt.

gierten Sonderschulen festhalten bzw. es ihnen nicht gleichermaßen gelingt, den Transformationsprozess zu initiieren.

Während lange Zeit die Inklusionsforschung eher Voraussetzungen und Rahmenbedingungen auf der Mikro-Ebene von Bildungssystemen fokussierte (z. B. Einstellungen und Haltungen von Akteuren, Schulentwicklungsaspekte, didaktische Gestaltung von Lernangeboten oder Professionalisierung von Lehrpersonen), geht es seit einigen Jahren stärker um Fragen der Steuerung, z. B. der Transformationsprozesse und der Ressourcenallokation (Makro- und Mesebene) und damit um Verantwortlichkeiten auf der legislativen (Politische Akteure und Gesetzgebungen) und exekutiven Ebene (vollziehende Akteure, z. B. Schulverwaltung). Im Inklusionsdiskurs befasst sich die governance-theoretische Forschung zudem in den letzten Jahren mit der „umfassende[n] Beschreibung und Analyse von Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen, die als Probleme der Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem“ (Altrichter et al. 2007, S. 10) verstanden werden.

Effektives Steuerungshandeln im Akteursnetzwerk der Bildungssysteme

Bereits seit geraumer Zeit wächst die Erkenntnis, dass weder Gesetze noch politische Maßnahmen (UNESCO 2020) allein ausreichen, um ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten oder zu entwickeln. Vielmehr ist in dem Transformationsprozess „die Mobilisierung einer Vielzahl von Akteuren bei gleichzeitiger Angleichung der administrativen Systeme“ erforderlich (UNESCO 2020, S. 90). Diese Mobilisierung umfasst die Förderung von Vernetzung, Kooperation und Kollaboration im Akteursnetzwerk, die Sicherung von kontinuierlichen und verbindlichen Interaktionsstrategien (vgl. ebd.), sowie ein reflektiertes und dauerhaft wirkendes Interdependenzmanagement zwischen den beteiligten Organisationen und Akteuren. Unzureichende Zusammenarbeit, Nichteinbindung einzelner relevanter Akteure in die Prozesse oder mangelnde Kooperation und Koordination im Akteursnetzwerk des Mehrebenensystems der Bildung können die Umsetzung innovativer und ehrgeiziger Gesetze und Strategien zur inklusiven Bildung behindern (ebd.). Weder die bildungspolitische Steuerungsebene (Makro- und Exoebene, top-down) noch die Akteure in der schulischen Praxis (Meso- und Mikroebene, bottom-up) können den Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem allein bewältigen (vgl. Preuß, 2018). Im Rahmen der Transformations- bzw. Implementationsstrategien bedarf es daher der Entwicklung von nachhaltigen, inklusionsförderlichen Governance-, Interaktions- und Kooperationsstrukturen in der Steuerung, sowie (nach Ebersold & Meijer 2016) von Synergien zwischen den beteiligten Akteuren. „Solche Synergien stützen sich auf die Gesetzgebung, ver-

meiden eine Aufteilung der Zuständigkeiten⁵ und unterstützen das Engagement der verschiedenen Dienste und ihre interprofessionelle Zusammenarbeit“ (ebd., S. 52; Übersetzung d.d.Verf.).

Im Folgenden sollen ausgewählte Faktoren und Merkmale von Transformations- und Steuerungsprozessen aufgezeigt und diskutiert werden, die sich auf das Transformationshandeln aller Akteure und die Bildungsreform auswirken können. Grundlage für die Reflexion bilden ausgewählte Dimensionen einer Governance (abgeleitet aus: Ebersold & Meijer, 2016; European Commission, 2020). Diese Dimensionen basieren auf einem Konzept des politischen Handelns als lernendes System (unter Einbezug aller Akteure im System) und sie wirken sich in vielfältiger Weise auf allen Ebenen sowie zwischen den Ebenen auf die Transformationsprozesse aus. An erster Stelle lassen sich die Regularien (Gesetzgebungen, Ausführungsvorschriften etc.) als wesentliche Impulse nennen, sie leiten das Handeln aller Akteure an. Zudem bedarf es einer gemeinsamen Vision, mit einem geteilten Verständnis und geteilten Werten, um die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure im Interesse der Schulentwicklung zu fördern. Daher sollten klare gemeinsame Ziele definiert werden, um die entsprechenden Akteure in eine geeignete Struktur einzubinden (European Commission, 2020). Ebersold & Meijer (2016) problematisieren unter anderem Effekte der Kompartimentalisation als hinderlich im Transformationsprozess. Diese entstehen z. B. durch mangelnde Koordination zwischen oder auf den Steuerungs- und Handlungsebenen, durch mangelnde Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren, oder nicht zuletzt durch getrennte Zuständigkeiten in differenten Kompartments (z. B. Sozialfürsorge und Schulamt; oder sonderpädagogischen und regelpädagogischen Organisationen oder Strukturen), die nicht ausreichend im Sinne der inklusiven Praxis koordiniert scheinen. Im Akteursnetzwerk sollten Prozesse und Strukturen der horizontalen⁶ und vertikalen⁷ Koordination und Kollaboration verankert sein, z. B. um Überschneidungen, Unsicherheiten und Widersprüche im Akteurshandeln zu verhindern und Abstimmungsprozesse zu erleichtern (z. B. zwischen den verschiedenen Institutionen im Elementar-, Primar- und Sekundarstufenbereich im Sinne von lebenslaufbezogenen inklusiven Interventionen und Organisationen). Die Kollaboration

„mit und das Engagement von Interessengruppen ist auch für ein gemeinsames Verständnis der politischen Ziele von entscheidender Bedeutung, um sicherzustellen, dass die politischen Maßnahmen und ihre Umsetzung den Bedürfnissen vor Ort entsprechen und positiv aufgenommen werden“ (European Commission 2020, 29; Übersetzung d. d. Verf.).

5 Im Sinne der im Weiteren ausgeführten Kompartimentalisation.

6 Zwischen den Akteuren auf einer Ebene des Systems: z. B. zwischen den für unterschiedliche Schulstufen oder Schulformen zuständigen Akteuren innerhalb der mittleren Schulverwaltung.

7 Zwischen den Akteuren auf den unterschiedlichen Ebenen des Mehrebenensystems: z. B. zwischen dem Schulamt, den Schulleitungen und den Lehrenden.

Transparente, effektive und partizipative (bzw. kollaborative) Entscheidungsprozesse in der Steuerung der inklusiven Bildung und der Transformation des Bildungssystems sind von herausragender Bedeutung für die Akzeptanz und die Bereitschaft der Handelnden, sich in dem Prozess zu engagieren. Mit einer klaren Steuerungs- und Entscheidungsbasis lassen sich Ängste, Unsicherheiten und Irritationen von Akteuren, aber auch Fehlentwicklungen im System verhindern. Dies bedeutet nicht, dass sich nicht auch Formen der Flexibilisierung oder Autonomie der Handelnden bewähren können. Jedoch muss das Ziel der Innovationen und der Initiativen unmissverständlich formuliert und gesetzt sein, dann lassen sich auch unterschiedliche Wege zur Realisierung denken. Eine Aufgabe der Steuerungsebene ist es zudem, Formen des Transformations-/Prozess-Monitorings zu entwickeln bzw. zu installieren, die ein kontinuierliches Feedback an die Akteure und Organisationen ermöglichen. Insbesondere sollte der Informationsfluss und der Erfahrungsaustausch durch Feedback-Schleifen gestärkt werden, um „evidenz-informierte Aktivitäten quer durch das System“ (ebd., S. 3) zu sichern und die Eigenverantwortung der diversen Akteure zu stärken.

Die genannten Dimensionen wurden für eine vergleichende Analyse der Steuerungsprozesse in vier Schulverwaltungsregionen in Europa als deduktive Kategorien herangezogen (www.govined.eu⁸) und als relevante Aspekte für die Steuerungs- und Transformationsprozesse erkannt. Sie sollten in Transformationsprozessen in Bildungssystemen, auch im Zusammenhang mit anderen Reformbestrebungen, dringend stärker berücksichtigt werden. Transformations- und Reformprozesse, die von Vertrauen und Mut bestimmt sind (ebd.), die von der Erkenntnis aller Beteiligten bestimmt sind, dass es sich um erforderliche und wünschenswerte Verbesserungen der Bildungsbedingungen für alle in der Gesellschaft handelt, dürften deutlich mehr Potential haben, um zu einem wirklich kollaborativen Handeln im System zu führen. Daher müssen den Akteuren im Mehrebenensystem der Bildung die grundlegenden Intentionen und die menschenrechtliche Bedeutung der inklusiven Bildung angemessen vermittelt werden.

8 Erasmus Plus Projekt von Partnern aus den Ländern Deutschland (Baden-Württemberg), Spanien (Katalonien), Österreich (Steiermark) und Italien (Südtirol). Kofinanziert durch die Europäische Union.

Die Bedeutung eines unmissverständlichen, nicht-mehrdeutigen Inklusionsverständnisses und einer klaren Vision für den Transformationsprozess

„Die Bewältigung von Transformationen schreitet voran, indem man sich Zeit und Raum nimmt, zur Schaffung eines gemeinsamen Bewusstseins durch Zuhören, Aufsuchen von Orten mit Potential und der Erneuerung eines Sinns für das höchste Ziel. Dieser Raum schafft eine Plattform für die Co-Kreation, welche für Akteure des Wandels eine Quelle der Erneuerung darstellt: Erkennen und Eintreten in eine inklusive Zukunft“ (O’Brien 2022, S. 14; Übersetzung und Hervorhebung d. d. Verf.).

Um das globale Ziel der inklusiven Bildung für alle zu erreichen, ist es von grundlegender Bedeutung, dass das Menschenrecht auf inklusive Bildung im Kontext der Vision einer demokratischen Gesellschaft, die Vielfalt in all ihren Facetten wertschätzt (Powell & Merz-Atalik, 2020) zum Leitprinzip für die Politik und die Praxis in den Bildungssystemen wird (Merz-Atalik, 2021). O’Brien (2022) recurriert in dem Eingangszitat zu diesem Kapitel auf die Bedeutung von qualitativen Merkmalen des Prozesses (Zuhören, Bewusstsein schaffen, Sinn erneuern) und hebt auch die Bedeutung der Selbstvergewisserung zu den Zielen der Transformation hervor. Die Europäische Kommission (2020) stellt die Relevanz einer eindeutigen Definition von Vision und Werten für die Steuerung von Bildungsreformen und -systemen sowie die geteilte Verantwortung (European Commission, 2018) im Akteursnetzwerk heraus. Aus einem Mangel an konzeptioneller Klarheit und Verständnis der inklusiven Bildung, bzw. aus gar diskrepanten Inklusionsverständnissen und den damit verknüpften Transformationsmotiven der Akteure, ergeben sich erhebliche Risiken für den Transformationsprozess. In vielen Schulen beginnt bspw. unter dem Einfluss eines Konzeptes von Inklusion als Integration von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Schulentwicklung zur inklusiven Bildung erst in Folge der Anforderung von außen, wenn klassifizierte Schüler*innen aufgenommen werden, also reaktiv statt proaktiv (Giangreco & Suter, 2015; nach Cologon, 2019)⁹. Die australische Forscherin Kathy Cologon bezeichnet Modelle der systemerhaltenden bzw. systemadaptierenden Transformationsstrategien, in welcher die tradierten Konzepte der ‚sonderpädagogische Bildung‘ (durch Einzelförderung oder in segregierten Settings) im Regelschulkontext fortgesetzt wird, als ‚Mikroexklusion‘ (ebd.). Unter diesen Begriff können zahlreiche Implementationsansätze zur inklusiven

9 Dies ist im Konzept der Integration verhaftet. Adaptionen des Schul- und Unterrichtsalltags scheinen nur erforderlich, wenn sie durch Schüler*innen mit einer von der Norm erheblich abweichenden Entwicklung legitimiert sind. Statt den Prozess der inklusiven Schulentwicklung als einen zu verstehen, der die generelle Diversität der Lernenden aufgreift und die Vielfalt als Basis für die Gestaltung von individualisierten Lernangeboten und Organisationsformen darstellt.

Bildung in Deutschland eingeordnet werden: z. B. die sogenannten ‚gruppenbezogene Lösungen‘¹⁰ (in Baden-Württemberg).

Unterschiedliche Konzeptionalisierungen des Inklusionsverständnisses in geteilten Sphären des Systems (Kompartimentalisation¹¹) verstärken Verständnis- und Kooperationsprobleme im Akteursnetzwerk. Da im Prozess der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems neue Kooperationsbeziehungen ausgehandelt und abgestimmt werden müssen, zum Beispiel zwischen Schulen (den Bildungsministerien unterstellt) und Organisationen in der Sozialfürsorge (in der Regel den Sozialministerien unterstellt), können sich differente Konzeptionalisierungen von Inklusion als Barriere erweisen. Dies soll im Folgenden an einem Beispiel ausgeführt werden: Wenn aufgrund der eingeschränkten Zuständigkeit für benachteiligte Schüler*innen sich ein eher engeres Inklusionsverständnis seitens der Wohlfahrtsverbände durchgesetzt hätte und dieses dem ggf. eher weiten Inklusionsverständnis in Grund- oder Gemeinschaftsschulen gegenüberstehen könnte. Daraus ergeben sich für die beiden Systeme im Transformationsprozess unterschiedlich gewichtete Herausforderungen für die Transformation. So hat eine Nichtregierungsorganisation, die sich seit Jahrzehnten um Menschen mit Körperbehinderungen verdient gemacht hat, und die gleichsam jahrzehntelang als Träger von Sonderschulen fungierte, eher einen Fokus auf die räumliche Barrierefreiheit an den Schulen, die spezifischen therapeutischen Ansätze im Förderschwerpunkt oder die Deputatsstunden von Sonderpädagog*innen pro Kind, die an die Regelschulen abgeordnet werden müssen (enges Inklusionskonzept). Während die zunehmend inklusiv arbeitenden Grund- oder Gemeinschaftsschulen sich eher mit der Frage der zu entwickelnden binnendifferenzierten Unterrichtsdidaktik befassen, oder wie sich die vielfältigen Lernbedürfnisse aller Schüler*innen im Klassenverband bewältigen lassen (weites Inklusionskonzept). Eine gemeinsame Vision und Verantwortung lassen sich dabei unter Umständen nicht unmittelbar entwickeln. Dass hier unterschiedliche Interessen der Akteure im Transformationsprozess offenbar werden und ggf. auch konflikthaft oder mit diskrepanten Perspektiven verhandelt werden müssen scheint offensichtlich. Dies betont wiederum die Notwendigkeit der kollaborativen Arbeitsbeziehungen. Diese divergenten Interessen und Inklusionsverständnisse führen zu einer Erhöhung der Komplexität des Transformationsprozesses, insbesondere wenn die Transformationsziele ungewiss (Hölscher et al., 2018) oder beliebig rekonstruierbar erscheinen. Daher braucht es einerseits eindeutige Konzeptionalisierungen und Visionen für die inklusive Reform der Bildungssysteme, die sich z. B. auf der legislativen Ebene vermitteln lassen. Zudem müssen Formen des ‚Interessenausgleich[s]‘ innerhalb und zwischen verschiedenen Systemebenen [bedacht werden], da Reibung und

10 Hierbei werden fünf bis sechs Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf mehr oder weniger häufig kooperativ mit einer sogenannten Regelklasse unterrichtet.

11 Nach Ebersold & Meijer, 2016.

Wettbewerb zwischen Schulen oder anderen Akteuren den Zusammenhalt von Netzwerken untergraben können“ (European Commission, 2018, S. 17).

Verankerung der menschenrechtlich fundierten Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem in den Schulgesetzen

Ein ausgesprochen positives Beispiel für ein eindeutiges Inklusionsverständnis und -konzept ist das Schulgesetz von Südtirol, welches schon früh ein weites Inklusionsverständnis vermittelt hat und zudem die Zielsetzung im Sinne einer Antidiskriminierung und der Gleichstellung im Einklang mit den Menschenrechten definiert (Landesgesetz Nr. 5, 2008).

„Art. 1, Bildungssystem des Landes. (1) Das Bildungssystem des Landes zielt auf die Entwicklung und Förderung der einzelnen Personen und auf den Erwerb von demokratischen Haltungen und sozialen Kompetenzen ab, die zur Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft befähigen. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der dem Alter entsprechenden Entwicklungsphasen, der Unterschiede und Identität jedes und jeder Einzelnen, und in Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern sowie im Einklang mit den Grundsätzen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der internationalen Konvention über die Rechte des Kindes, der Verfassung und des Autonomiestatuts.“¹² (Hervorhebung d. d. Verf.)

Mit dem Verweis auf die Kinderrechtskonvention¹³ wird ausdrücklich ein Diskriminierungsverbot im Hinblick auf die Bildungsrechte aller Kinder verankert. In Kapitel 1 der Kinderrechtskonvention (CRC 1989) heißt es, dass die Staaten die „in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte [...] jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds“ zu gewährleisten haben. Es wird zudem im Artikel 1, Abs. 8 des Landesgesetzes von Südtirol (2008) die Aufgabe der Inklusion in die Verantwortung des Bildungssystems gelegt und als soziale Pflicht der Gesellschaft definiert.

„(8) Die Nutzung der Bildungsangebote stellt für alle, einschließlich der Minderjährigen mit Migrationshintergrund, die sich in der Provinz Bozen aufhalten, ein subjektives Recht und eine soziale Pflicht dar. Durch geeignete Maßnahmen wird die Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung im Bildungssystem des Landes gewährleistet.“

12 Landesgesetz Nr. 5 (vom 16. Juli 2008). Allgemeine Bildungsziele und Ordnung von Kindergarten und Unterstufe.

13 UN-Konvention über die Rechte der Kinder, vom 20. November 1989.

Eine übergreifende und gemeinsam getragene Vision und ein gemeinsames Inklusionsverständnis geben, wenn sie „die nationalen, regionalen und lokalen Perspektiven und Prioritäten der Schulpolitik berücksichtigen, [...] der Arbeit der Schulen als lernende Organisationen und den Systemen, durch die sie unterstützt werden, eine Richtung“ (European Commission, 2018, S. 15; Übersetzung d. d. Verf.). Im Transformationsprozess stellen solche klaren Erwartungen an die konkrete Umgestaltung bzw. die Ziele, sowie mithin an das Handeln der Akteure, und ein unterstützendes Feedback-System, wichtige Garantien eines effektiven Transformationsprozesses dar. Aus der governance-theoretischen Perspektive erscheinen sie für Kohärenz der Transformationsprozesse und -ziele (ebd.) im Akteursnetzwerk unerlässlich. Die gemeinsam getragene Vision – repräsentiert durch die Regularien – ist damit der Ausgangspunkt, um die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure im Interesse der Schulentwicklung zu fördern. Daher sollten in der „ersten Phase der Netzwerkentwicklung klare gemeinsame Ziele definiert werden, um die entsprechenden Akteure in eine geeignete Struktur einzubinden. Die Ziele können im Laufe der Entwicklung des Netzwerks neu definiert werden“ (ebd., Übersetzung d. d. Verf.).

Die Bedeutung von inklusionsgerichteten Handlungskonzepten für die Akteure und Systeme in den Regularien für die Steuerung des Transformationsprozesses

Im historischen Verlauf des Transformationsprozesses zu einem inklusiven Bildungssystem in der Region Südtirol wurden später die grundlegenden Gedanken, wie das uneingeschränkte Recht auf inklusive Bildung und das Inklusionsverständnis, im Landesgesetz Nr. 7 (2015) noch im Detail ausgeführt.

„Art. 6, Recht auf ein inklusives Bildungssystem

(1) Alle Kinder sowie Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen haben das Recht auf den Besuch eines Kindergartens und *einer Schule, die das Prinzip der Inklusion zu verwirklichen haben*. Um dies zu erreichen, *gewährleistet das Land ein Bildungssystem*, das sich folgendermaßen auszeichnet:

1. es betrachtet die Vielfalt und individuelle Unterschiede aller Kinder, Schülerinnen und Schüler als Normalität und Ressource,
2. es sichert allen das Recht auf einen gemeinsamen und chancengerechten Bildungsweg von hoher Qualität,
3. es ermöglicht allen die volle Teilhabe am Leben und Lernen in Kindergarten und Schule,
4. es berücksichtigt die vielfältigen Bedürfnisse, Lernmöglichkeiten, Interessen und Begabungen der Kinder, Schülerinnen und Schüler und verwirklicht spezifische, auf die einzelne Person abgestimmte Maßnahmen und Bildungsangebote,

5. es ermöglicht die Entwicklung von Wissen und Kompetenzen, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in der Familie, in der Arbeitswelt und in der Freizeit fördern sowie die Teilhabe am öffentlichen Leben,
6. es beseitigt Barrieren in Bildung und Ausbildung,
7. es sichert allen auf der Grundlage des individuellen Lebensprojekts und der allgemeinen Bestimmungen zur Einschreibung die Wahlfreiheit bei der Einschreibung in die Kindergärten und die Schulen sowie die Teilnahme an etwaigen Aufnahmeverfahren zu“.¹⁴ (Hervorhebung d. d. Verf.)

Diese Selbstverpflichtung des Systems inklusive Bildung zu realisieren wird z. B. unterstrichen durch konkrete Ausführungsvorschriften, durch inklusionsbezogene Evaluationsmaßgaben und nicht zuletzt durch eine angemessene Personal-ausstattung der Schulen. So erhalten alle allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bis zur Erfüllung der Schulpflicht (18. Lebensjahr) eine Grundausrüstung an zusätzlichen Integrationslehrer*innen (Regelschullehrpersonen mit einer Zusatzqualifikation).

Die Finanzierung von Ressourcen für die Ausstattung von inklusiven Schulen ist in den europäischen Bildungssystemen sehr unterschiedlich organisiert. Die European Agency for Special Needs and Inclusive Education hebt hervor, „... dass die Länder unterschiedliche Formen der offiziellen Entscheidungsfindung haben, die oft in unterschiedlichen Mechanismen für den Zugang zu zusätzlichen Ressourcen für SEN¹⁵ gründen“ (EASNIE 2020, 61; Übersetzung d.d. Verf.) Dies wiederum führt zu einer Vielzahl von Klassifizierungssystemen, die u. a. durch folgende Dimensionen bestimmt sind:

1. Welche Lernbedürfnisse werden als besonders wahrgenommen (schulbildungsrelevante Differenzdimensionen)?
2. Welche Klassifikationen haben Einfluss auf Bildungsangebote, -orte und -verläufe der Schüler*innen (Klassifikationssysteme)?
3. Wer ist für die Diagnose verantwortlich (Institutionalisierung von Feststellungsverfahren)?
4. Wer ist für die daraus resultierenden, schulbildungsbezogenen Entscheidungen, zusätzliche Ressourcen und Adaptionen verantwortlich (Verfügungsrechte)?

Der Anteil der kategorisierten Schüler*innen an der Gesamtschülerschaft weist enorme Diskrepanzen zwischen den europäischen Ländern auf. So wird bspw. in Ländern, in denen die spezifischen (Personal-)Ressourcen durch die Etikettierung der Schüler*innen legitimiert werden müssen, bei bis zu 15,9 % der Schüler*innen

¹⁴ Landesgesetz Nr. 7 (vom 14. Juli 2015). 3. Abschnitt: Schule und Bildung, Art. 6: Recht auf ein inklusives Bildungssystem, Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen.

¹⁵ Special Educational Needs (sonderpädagogischer Förderbedarf).

das Label SEN vergeben¹⁶ (bspw. im Sekundarstufenbereich II – ISCED 3, in Finnland; EASNIE 2022, 81). Die generelle Varianz der Etikettierungsquoten im Rahmen der Pflichtschulzeit liegt zwischen 3,31 % (ISCED 1+2; in den Niederlanden) und 14,21 % (ISCED 1+2; in Island). Die European Agency unterscheidet drei Modelle der Ressourcenzuweisung: Input Funding (Ressourcenzuweisung zu individuellen Schüler*innen mit Bedarf an intensiverer, zusätzlicher Unterstützung); Through-Put-Funding (Ressourcenzuweisung an Schulen für spezifische Gruppen von Schüler*innen die besonderen Risiken ausgesetzt sind oder zusätzliche Unterstützung benötigen); oder General Funding (Ressourcen die zur Grundausstattung der Schulen gehören, um allgemeine Bildung für alle Lernenden vorzuhalten) (EASNIE 2020). Es gibt nicht nur verschiedene Formen der Bereitstellung und Unterstützung mit Ressourcen (EASNIE 2020), sondern auch die Zuständigkeit für die Mittelvergabe liegt bei unterschiedlichen (staatlichen) Trägern. Diese Formen der Ressourcensteuerung hängen von den historisch gewachsenen (Bildungs-)Kulturen der Länder ab, vom Verständnis der Aufgaben und Rollen der Schulen, von der Herangehensweise an das Thema Behinderung und häufig von dem Stand und der Strategie der Umwandlung von Sonderschulen in Förderzentren (ohne Schüler*innen) bzw. in ein inklusives Bildungssystem.

„Die Reaktionsfähigkeit eines Systems für inklusive Bildung wird auch durch Finanzierungskriterien untermauert, die für die Zuweisung von Ressourcen und Unterstützung verwendet werden“ (EASNIE 2020, 47; Übersetzung d.d. Verf.).

So haben bspw. in Litauen Schüler*innen mit SEN in Regelschulen Anspruch auf einen zusätzlichen Zuschuss in Höhe von 35 % des Basisschülerkorbs (EASNIE 2020). Im Transformationsprozess erscheint es unerlässlich, die bisherige Ressourcenzuweisung kritisch zu reflektieren und neue Formen der Zuweisung von Personalressourcen (systembezogen, statt individuumsbezogen) an die Schulen zu entwickeln. Wenn, wie im Schulgesetz von Südtirol, die inklusive Bildung eine Verpflichtung der staatlichen und privaten Schulen darstellt, dann sollten auch die entsprechenden Ressourcen nicht mehr an der Etikettierung von Schüler*innen festgemacht werden. Auf der Basis der Erfahrungen, sollten Schulen entsprechend einem sozial-indexbasierten Schlüssel eine Grundausstattung mit interdisziplinären Personalressourcen erhalten. Dazu zählen neben den Sonderpädagog*innen auch andere Berufsgruppen, wie Sozialarbeiter*innen, Schulpsychologe*innen, Erzieher*innen, Therapeut*innen mit festen Stundendeputaten etc. Ggf. sollten neue Berufsbilder für die Ausstattungen der inklusiven Bildungssysteme entwickelt werden (z. B. Material und Methoden Facilitator für Schüler*innen mit Sinnesbeeinträchtigungen; Persönliche Assistent*innen; Gebärdensprachdolmetscher für Bildungseinrichtungen).

16 In Island 14,21%, in Litauen 13,68%, in der Slowakei 13,47% (ISCED 1+2; Primarstufen- und Sekundarstufenbereich I zusammen).

In Deutschland haben unlängst die Landesrechnungshöfe darauf hingewiesen, dass die Ressourcenumsteuerung im Zusammenhang mit der inklusiven Bildung zu Fehlentwicklungen geführt haben (vgl. Bericht des Rechnungshofes von Niedersachsen, 2018). Insbesondere haben sie die teuren Doppelstrukturen (Aufrechterhaltung von Sonderschulen und inklusive Schulen), die gestiegenen Ausgaben für Diagnostik (die in einem inklusiven Bildungssystem einen anderen Stellenwert bekommen müsste, da man keine traditionelle Feststellungsdiagnostik mehr braucht) und regional stark divergierende Inklusionsquoten (aufgrund der Beliebigkeit des Akteurshandelns) kritisiert.

Fazit

Die Ausführungen sollten aufzeigen, wie und mit welchen Maßnahmen und Interventionen die Steuerung der inklusiven Bildung erfolgreicher verlaufen könnte. Es braucht zunächst ein aktives Transformationsmanagement (von Seiten der Politik und der Bildungsverwaltung), in die alle beteiligten Akteure und Stakeholder eingebunden sind. Dazu sollten Arbeitsgruppen und Netzwerke aufgebaut werden, die nach Möglichkeit alle Akteure aktiv einbinden in die Prozesse. Zudem sollte die Bedeutung einer Professionalisierung der vielfältigen Akteure (auch jene in den Trägerorganisationen, den Ebenen der Schulverwaltung, den medizinischen oder therapeutischen Netzwerkpartner*innen etc.) die in den Transformationsprozess eingebunden sind für die Herausforderungen und Chancen der inklusiven Bildung nicht unterschätzt werden. So benötigen auch Entscheidungsträger in den exekutiven Ebenen Wissen und Kompetenzen für die Transformation des Bildungssystems. Bislang werden diese Akteure weitgehend ihren eigenen autodidaktischen Fähigkeiten überlassen¹⁷. Ein international agierendes Unternehmen im Bereich der Informationstechnologie würde auch nicht davon ausgehen, dass ein Paradigmenwechsel (z. B. von der analogen zur digitalen Technik) ohne effektive Steuerung, Professionalisierung und Monitoring der Entwicklungs- und Adaptionsprozesse gelingen könnte.

Begleitend sollten Formen eines Feedback-Systems oder der (Selbst-)Evaluation aufgebaut werden, die es ermöglichen die Interventionen und die Implementationsprozesse und -ergebnisse zu reflektieren.

„Ein Mangel an systematischem Monitoring entzieht den politischen Entscheidungsträgern und den Akteuren die Möglichkeit, aus den Erfahrungen zu lernen, fördert das Fortbestehen erfolgloser Initiativen und führt zu einem ineffizienten Einsatz der Ressourcen (Ebersold & Meijer 2016, S. 53; Übersetzung d.d. Verf.).

¹⁷ Ein Ziel des Projektes GovInEd war es, Professionalisierungsmaterialien für alle Ebenen des Systems der inklusiven Bildung für die Steuerung zu erarbeiten. Diese sind unter www.govined.eu zugänglich gemacht worden.

Literatur

- Altrichter, H., Brüsemeister, T., Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cologan, K. (2019). *Towards inclusive education: A necessary process of transformation*. Report, Macquarie University for Children and Young People with Disability Australia (CYDA).
- EASNIE, European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2019/2020 School Year Dataset Cross-Country Report*. (P. Drál, A. Lénárt and A. Lecheval, eds.). Odense, Denmark
- EASNIE, European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report*. (A. Lenárt, A. Lecheval and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.
- EASNIE, European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. (S. Ebersold, ed.). Odense, Denmark.
- Ebersold, S. & Meijer, C. (2016). *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 8, 3762.
- European Commission (2018). *European ideas for better learning: The governance of school education systems*. Produced by the ET 2020 Working Group Schools. <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs6-Full-Final-Output.pdf>
- Merz-Atalik, K. (2022). Canada as a “Driving Force” for Inclusion Activists in European Countries? In T.M. Christou, R. Kruschel, K. Merz-Atalik & I.A. Matheson (Hrsg.), *European Perspectives on Inclusive Education in Canada: Critical Comparative Insights* (S. 9-34). Taylor & Francis: Routledge Research in International and Comparative Education.
- O'Brien, J. (2022). Transformative Inclusion Management. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 11-16). Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Powell, J.J.W., & Merz-Atalik, K. (2020). Die Notwendigkeit inklusiver Bildung für die Erneuerung der Governancekonzepte: Deutschland und Luxemburg im Vergleich. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 71-98). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016). *Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung*. In der deutschsprachigen Übersetzung. Zugriff unter: https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkungNr4.pdf?__blob=publicationFile&cv=4
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

Author

Merz-Atalik, Kerstin is Professor for Education considering Disability and Disadvantage /Inclusion” at Ludwigsburg University of Education (Germany). Her research subjects are: International comparative inclusive education; governance of inclusive education; teacher education for inclusion.

Andrea B. Erzinger

Large-Scale Assessments und Forschung zu schulischer Integration

Zusammenfassung

Als Large-Scale Assessments (LSA) angelegte Bildungsvergleichsstudien erlauben Aussagen auf der Ebene von Bildungssystemen. Dabei wird die Datengrundlage für Überlegungen zur deren Optimierung (Monitoring) sowie für die Einordnung der Ergebnisse in einen grösseren Kontext (Benchmarking) generiert (Drechsel et al., 2015; Prenzel & Sälzer, 2019; Prenzel et al., 2013). Die Einhaltung diverser Standards schafft die Voraussetzungen dafür, dass LSA valide und reliable Daten liefern (Wagemaker, 2020). In der Folge generieren LSA einen Nutzen für Akteure aus der Bildungspolitik, aber auch die Chance auf detaillierte Beschreibungen und Analysen von Teilpopulationen, wie sie aus der Perspektive verschiedener Forschungsrichtungen gewünscht werden. Gerade im Rahmen der Forschung zu schulischer Integration stellen sich spezifische Herausforderungen für die Nutzung von LSA-Daten. Diese werden in diesem Beitrag aufgezeigt und eingeordnet, wobei auch Möglichkeiten diskutiert werden, wie diesen begegnet werden kann.

Abstract

Large-scale assessments (LSA) in educational comparison studies enable statements at the level of education systems. They provide a data basis for considerations regarding their optimization (monitoring) and for contextualizing the results in a broader context (benchmarking) (Drechsel et al., 2015; Prenzel & Sälzer, 2019; Prenzel et al., 2013). Adherence to various standards ensures that LSAs deliver valid and reliable data (Wagemaker, 2020). Consequently, LSAs generate benefits for education policy actors and offer opportunities for detailed descriptions and analyses of subpopulations from the perspective of various research fields. In the context of research on inclusion, specific challenges arise for the use of LSA data. This article highlights and contextualizes these challenges while also presenting ways to address them.

Advance Organizer

Objective and Overview:

The article “Large-Scale Assessments and Research on School Integration” by Andrea B. Erzinger highlights the role of large-scale assessments (LSA) in educational research and their significance for studying school integration. LSA provide a valuable data foundation for analyzing and optimizing education systems, enabling detailed examination of specific subpopulations, such as students with special educational needs, provided that these were taken into account when sampling.

Key Themes and Concepts:

1. Function and Importance of Large-Scale Assessments (LSA):
 - a) LSA serve to evaluate and compare education systems on a broad scale.
 - b) They provide valid and reliable data that can be used for both educational policy and scientific analysis.
2. Challenges of Using LSA in Research on School Integration:
 - a) Question Formulation: Research questions must be designed so they can be addressed using LSA data.
 - b) Population and Sample Description: The sample must adequately represent the entire population to enable valid conclusions.
 - c) Instrument Development and Delivery: The assessment instruments must be designed to capture data on students with special educational needs.
 - d) Survey Management: Standardized processes and consideration of students with special educational needs are essential for producing comparable results.
3. Benefits and Limitations of LSA Data:
 - a) LSA enable detailed analyses of student performance and its relationships with individual characteristics.
 - b) However, limitations exist for subpopulations of students whose proportion of the analysed population is only partially sufficient for differentiated data analyses, which may apply to students with special educational needs.
4. Strategies to Overcome Challenges:
 - a) Oversampling: This can help adequately capture smaller subpopulations.
 - b) Adaptation and appropriate delivery of tests and questionnaires with regard to specific questions relating to the subpopulation under investigation.
 - c) Linking with External Data Sources: Utilizing additional data sources can help capture relevant indicators.

Connection to Prior Knowledge and Context

Research on school integration provided that suitable questions are formulated and any subpopulations required to answer them are identified. greatly benefits from the insights and data provided by large-scale assessments. Existing knowledge about the challenges and success factors of inclusive education can be expanded through the systematic and comprehensive data collection of LSA provided that suitable accompanying projects are developed. LSA data offer the opportunity to evaluate and optimize the effectiveness of educational measures and systems in an international context. By integrating LSA findings into practice, education systems can become more inclusive and effective, ultimately leading to better learning conditions for all students.

Large-Scale Assessments und Forschung zu schulischer Integration

LSA werfen eine ergebnisorientierte Perspektive auf das Bildungssystem und messen dessen Leistungsfähigkeit anhand der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (SuS) zu einem bestimmten Zeitpunkt in deren Schulbiografie. Neben der Kompetenzmessung anhand standardisierter Tests erlauben weitere im Rahmen der LSA erfasste Indikatoren u. a. Zusammenhänge von Kompetenzen mit individuellen Merkmalen zu prüfen (z. B. Geschlecht).

Die Berücksichtigung dieser Indikatoren im Untersuchungsdesign und deren adäquate Messung sind zentrale Herausforderungen, damit die Ergebnisse vergleichbar sind und eingeordnet werden können. Darüber hinaus kommt weiteren Standards eine zentrale Bedeutung zu, damit LSA ihren Zweck erfüllen, eine breite und die Population adäquat abbildende Datenbasis für valide und reliable Vergleiche unterschiedlicher Bildungssysteme zu generieren (Wagemaker, 2020). Unter der Berücksichtigung der entsprechenden inhaltlichen, methodologischen und methodischen Anforderungen, erlauben LSA Aussagen über kleinere Teilpopulationen der untersuchten Population und ermöglichen, bestimmte Fragestellungen einer Beantwortung zuzuführen.

Aus der Perspektive der Forschung zu schulischer Integration lassen sich verschiedene Fragestellungen als Anknüpfungspunkte für Analysen von LSA-Daten formulieren. Welche Herausforderungen sich dabei stellen und welche Möglichkeiten zu deren Überwindung sich bieten, wird in diesem Beitrag aufgezeigt. Dabei wird wo angebracht, beispielhaft auf die internationale Vergleichsstudie Programme for International Student Assessment (PISA) referenziert.

Herausforderungen bei der Nutzung von Daten aus LSA für die Forschung zu schulischer Integration

In erster Linie ist sicherzustellen, dass eine Fragestellung formuliert wird, zu deren Beantwortung die Nutzung von Daten aus LSA der adäquate methodische Ansatz darstellt. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass LSA aufgrund ihrer Anlage und Voraussetzungen darauf zielen, die beschriebenen Populationen und bestimmte, aufgrund des Untersuchungsdesigns festgelegte Teilpopulationen zu beschreiben und mit erfassten Kompetenzen und Indikatoren in Zusammenhang zu stellen (Prenzel & Sälzer, 2019).

Die Fragestellung bestimmt,

- (1) welche theoretisch und empirisch relevanten Grundlagen ins Untersuchungsdesign einfließen und bei der Beschreibung der Population und der Stichprobe, der Instrumententwicklung und der Auslieferung sowie des Erhebungsmanagements (Organisation und Durchführung der Erhebungen in den Schulen) berücksichtigt werden müssen,
- (2) welche zentralen Indikatoren und Konstrukte definiert werden müssen, damit die entsprechenden Daten generiert werden und die Frage einer Beantwortung zugeführt werden kann. Weiter ist zentral, die relevanten Indikatoren und Konstrukte vergleichbar zu erfassen, damit deren Einordnung möglich ist.

Beschreibung der Population und der Stichprobe

Kompetenzstudien, die als LSA angelegt sind, beschreiben Populationen von SuS in Bezug auf Kompetenzen (vgl. beispielhaft für PISA: OECD, 2023a). Getestet wird dabei eine die Population adäquat abbildende Stichprobe, damit auf bestimmte Populationsparameter geschlossen werden kann. Um den eingangs erwähnten Zweck der Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Bildungssystemen zu ermöglichen, ist die Standardisierung des Stichprobenziehungsverfahrens von zentraler Bedeutung. Damit wird die Grundlage gelegt, dass entsprechende Schlussfolgerungen valide sind (Prenzel & Sälzer, 2019).

Demnach gilt es bei LSA im Rahmen des Untersuchungsdesigns die Population zu beschreiben, die untersucht werden soll. Bei PISA wird in diesem Zusammenhang geklärt, welche Bildungsinstitutionen Berücksichtigung finden sowie ob und unter welchen Voraussetzungen Ausschlüsse durch einzelne Bildungssysteme erlaubt sind (OECD, 2023b). In der Folge wird nach einem bestimmten Stichprobenziehungsverfahren eine adäquate Stichprobe von zu testenden Bildungsinstitutionen und innerhalb dieser von zu testenden SuS gezogen. Dabei werden Stratifizierungsmerkmale auf der Ebene der Bildungsinstitutionen und auf der Ebene der SuS bestimmt, damit Rückschlüsse von der Stichprobe auf die Population gezogen werden können (siehe auch Verner et al., 2019). Unterschiede lassen sich dann

benennen, wenn von der Stichprobe und den Gruppen auf die jeweilige Zielpopulation geschlossen werden kann. Für weitere Teilpopulationen lassen sich anhand der gezogenen Stichprobe keine gültigen Aussagen treffen (Sälzer, 2015).

Dabei ergibt sich gerade aus dem Anspruch von LSA, dass die Stichprobe die Population adäquat abgebildet soll, die Herausforderung, dass sich einzelne Teilpopulationen von SuS aufgrund der Tatsache, dass ihr Anteil an der untersuchten Population oftmals für differenzierte Datenauswertungen nur bedingt ausreicht, mit LSA-Daten nicht untersuchen lassen (Blanck et al., 2013). So zeigt ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand, dass SuS mit besonderem Bildungsbedarf in LSAs international bisher unterrepräsentiert sind (LeRoy et al., 2019; Sälzer et al., 2020), was die Nutzung von LSA-Daten für die Forschung zu schulischer Integration aufgrund der Stichproben, die für LSA gezogen werden, nur beschränkt ermöglicht. Deshalb ist unabdingbar, dass je nach Fragestellung bereits früh im Untersuchungsdesign die Realisierung allfälliger Zusatzstichproben (Oversamplings) mitgedacht wird.

Instrumententwicklung und Auslieferung

Weiter liegen Bildungsvergleichsstudien, die als LSA angelegt sind, einerseits Instrumente zugrunde, welche Kompetenzen zu messen in der Lage sind, andererseits Instrumente, welche Indikatoren erfassen, um den Nutzen der LSA-Daten für Akteure aus Politik und Wissenschaft zu erhöhen. Die Art wie auch der Inhalt der Erhebungsinstrumente, die für LSA entwickelt werden, werden im Rahmen des dem jeweiligen LSA zugrundeliegenden Untersuchungsdesigns auf der Grundlage der theoretischen Rahmenkonzeption definiert (OECD, 2023a).

Damit die aus der Perspektive der Forschung zu schulischer Integration zentralen Fragestellungen mit den Daten beantwortet werden können, sind demnach auf der Ebene des Untersuchungsdesigns die entlang der entsprechenden Fragestellungen relevanten Indikatoren und Konstrukte inhaltlich adäquat zu operationalisieren und angepasst an das standardisierte Erhebungssetting von LSA einzubringen. Dies bezieht sich einerseits auf die Testinstrumente zur Erfassung der Kompetenzen, aber auch auf die Fragebogeninstrumente zur Erfassung weiterer zentraler Indikatoren und Konstrukte. Damit für die Analyse valide und reliable Test- und Fragebogendaten von allen Schülerinnen und Schülern vorliegen, ist zentral, dass bei der Instrumententwicklung auch Tests und Fragebogen für SuS mit besonderem Bildungsbedarf erstellt werden (bei PISA existieren beispielsweise in diesem Zusammenhang Testkurzformen, zudem werden seit PISA 2018 auch adaptive Testdesigns eingesetzt (OECD, 2023b)). Werden unterschiedliche Testformen eingesetzt, gilt es mitzudenken, deren Einsatz und Nutzen im Hinblick auf die Auswertungen und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu prüfen (Sälzer et al., 2020). Neben der kognitiven ist weiter auch die praktische Komponente zu berücksichtigen. Dabei empfiehlt sich, dass alle LSA-Instrumente barrierefrei

zugänglich sind und die Testauslieferung sowie auch das Erhebungssetting an SuS mit besonderem Bildungsbedarf angepasst sind, damit alle SuS selbstständig und ohne fremde Hilfe die Erhebung absolvieren können (siehe beispielhaft entsprechende Begleitprojekte bei PISA: <https://www.oecd.org/en/about/projects/pisa-rdi-programme.html>).

Erhebungsmanagement

Eine Voraussetzung für valide und reliable Vergleiche von Bildungssystemen stellen bei LSA auch standardisierte Prozesse im Rahmen des Erhebungsmanagements (Organisation und Durchführung der Erhebungen) dar. Bei PISA organisieren in jedem teilnehmenden Land nationale Teams die Erhebungen entlang bestimmter internationaler Standards. Während den Vorbereitungen der Erhebungen stehen die nationalen Teams in engem Kontakt mit den (für die zur Teilnahme an PISA gezogenen SuS) zuständigen Lehrpersonen. Die Durchführung der Erhebungen (Leistungstests sowie Fragebogenuntersuchung) in den Schulen erfolgt jeweils an einem bestimmten Halbtage durch eine dafür geschulte erhebungsadministrierende Person entlang eines standardisierten Erhebungsskripts. Voraussetzung zur Teilnahme der SuS an der Erhebung ist, dass diese in der Lage sind, über die gesamte Dauer der Erhebung selbstständig und ohne individuelle Hilfsmittel teilzunehmen. Im Kontakt mit den Lehrpersonen wird deshalb im Vorfeld der Erhebung geklärt, welche SuS einen allfälligen besonderen Bildungsbedarf haben und ob sie ohne fremde Hilfe an der Erhebung teilnehmen können, demnach als erhebungsfähig eingeschätzt werden (OECD, 2023b), oder von der Erhebung ausgeschlossen werden müssen.

Um LSA-Daten im Rahmen der Forschung zu schulischer Integration zu nutzen, stellt dieser Aspekt je nach Fragestellung, welche mit den Daten angegangen werden soll, eine der grössten Herausforderungen dar. Einerseits ist für die Beschreibung entsprechender Teilpopulationen zentral, dass der besondere Bildungsbedarf einzelner SuS (unabhängig von Teilnahme oder nicht) systematisch und vergleichbar erfasst wird, was ein entsprechendes Kategoriensystem und ein gemeinsames Grundverständnis in Bezug auf dessen Anwendung voraussetzt. Andererseits riskiert die Bestimmung der Teilnahmefähigkeit der SuS durch die jeweilige Lehrperson, dass Ausschlüsse nicht unter vergleichbaren Bedingungen vorgenommen werden und die entsprechenden Teilpopulationen nicht adäquat zwischen den Bildungssystemen verglichen werden können. Gerade bei PISA zeigte sich in der bisherigen Forschung bei den Ausschlussraten eine hohe Variabilität zwischen den Bildungssystemen (LeRoy et al., 2019), was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse tangiert. So wurde für Deutschland festgestellt, dass SuS mit besonderem Förderbedarf bisher per se oder individuell eher als nicht erhebungsfähig deklariert und daher von der Teilnahme ausgeschlossen wurden (Müller et al., 2017). Für die Schweiz wurde dieser Aspekt noch nicht vertieft untersucht. Zudem steht

der Vergleichbarkeit dieser Teilpopulationen auch im Weg, dass im Rahmen des Stichprobenziehungsverfahrens aus praktischen Gründen darauf verzichtet wird, ausgeschlossene SuS zu ersetzen. In der Folge riskiert gerade der gehäufte Ausschluss von SuS mit besonderem Bildungsbedarf, dass sogar bei Stichproben mit Oversamplings die Population allenfalls nicht mehr angemessen abgebildet werden kann.

Aus der Perspektive der Forschung zu schulischer Integration zentrale Indikatoren werden teilweise während des Erhebungsmanagements erfasst und riskieren, durch subjektive Einschätzungen verzerrt zu werden. Dem lässt sich mit einem vergleichbaren Kategoriensystem zur Erfassung der zentralen Aspekte im Zusammenhang mit dem besonderen Bildungsbedarf von SuS entgegenwirken (Sahli Lozano et al., 2021). Dabei ist jedoch auch zentral, dass in Bezug auf dessen Anwendung im Zusammenhang mit der Beurteilung der Teilnahmefähigkeit ein gemeinsames Grundverständnis besteht. Hier sind aus der Perspektive der Forschung zu schulischer Integration die Erhöhung der Standardisierung von Ausschlüssen auf der Ebene der SuS sowie der Erhalt von ausreichend grossen Teilpopulationen zur Beantwortung der entsprechenden Fragestellung die zentralen Ziele.

Alternativ zur Erfassung der zentralen Indikatoren im Rahmen der Instrumententwicklung oder während des Erhebungsmanagements besteht auch die Möglichkeit, relevante Indikatoren aus anderen Quellen (z. B. über die Verknüpfung mit administrativen Daten oder Daten aus anderen Registern) zu generieren und diese mit den vorhandenen LSA-Daten zu verknüpfen (siehe beispielhaft Balestra et al., 2022). Je nach Art der Quelle weisen die Indikatoren im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung in ihrer Natur liegende Vor- und Nachteile auf (Ackermann & Erzinger, 2023). Demnach ist zentral, bereits im Rahmen des Untersuchungsdesigns die zur Beantwortung der entsprechenden Fragestellung relevanten Indikatoren und die dafür validen Quellen zu benennen sowie deren Erschliessung und Verknüpfung mit den Erhebungsdaten frühzeitig mitzudenken. Das ist auch im Hinblick auf die Reduktion der Befragungslast aller Teilnehmenden zentral (once-only Prinzip).

Umgang mit den Herausforderungen im Rahmen von Begleitprojekten

Um Daten aus LSA für die Forschung zu schulischer Integration optimal nutzen zu können, gilt es in erster Linie die aus der spezifischen Forschungsperspektive zentrale Fragestellung zu formulieren und zu prüfen, ob und wie diese vor dem Hintergrund der spezifischen theoretischen, methodologischen und praktischen Herausforderungen des entsprechenden LSA-Untersuchungsdesigns angegangen

werden kann. In einem zweiten Schritt ist zentral, ein entsprechendes Begleitprojekt zu konzeptualisieren und dessen Umsetzung zu planen.

Je nach Voraussetzungen sind dabei folgende Aspekte mitzudenken:

Lässt sich die Fragestellung ohne weitergehende Anpassungen des bestehenden Untersuchungsdesigns beantworten, besteht das Begleitprojekt darin, relevante Indikatoren und Konstrukte inhaltlich adäquat zu operationalisieren, angepasst an das standardisierte Erhebungssetting von LSA einzubringen und in die Daten integrieren zu lassen. Dabei lassen sich Indikatoren über eingesetzte Instrumente wie z. B. Fragebogen erfassen. Darüber hinaus lassen sie sich während des Erhebungsmanagements generieren oder aus externen Quellen mit den LSA-Daten verknüpfen (z. B. über entsprechende Register oder Erhebungsdaten, in der Schweiz u. a. über Datenbestände des BFS möglich).

Zentral im Hinblick auf die Operationalisierung ist, dass bei der zielgruppengerechten und korrekten Erfassung der im Rahmen der Fragestellung zentralen Indikatoren ein vergleichbares Kategoriensystem angewendet wird und auch dessen Anwendung systematisch sowie empirisch begründet erfolgt.

Wird bei der Konzeptualisierung des Begleitprojekts jedoch deutlich, dass sich aus der Perspektive der Forschung zu schulischer Integration in Bezug auf das LSA-Untersuchungsdesign Herausforderungen inhaltlicher, methodologischer oder praktischer Art stellen, gilt es diese frühzeitig anzugehen.

- Herausforderungen im Zusammenhang mit einer Stichprobe, welche die Population zwar adäquat abbildet, aber die für die Beantwortung der Fragestellung relevante Teilpopulationen von SuS nur bedingt abdeckt, erfordern als Oversampling geplante Begleitprojekte. Anhand von Oversamples können bestimmte Teilpopulationen (wie z. B. SuS mit integrierten Massnahmen) differenzierter beschrieben werden, sodass die Ausschlussraten empirisch begründet und für den Vergleich der Bildungssysteme stärker als bisher vereinheitlicht werden können. Dadurch wird die LSA-Datenbasis breiter und belastbarer (dabei wird jedoch das Problem des systematischen Ausschlusses von SuS mit bestimmtem besonderem Bildungsbedarf noch nicht eliminiert). Ein entsprechendes Begleitprojekt würde auch einen bildungspolitischen Mehrwert aufweisen, da die empirische Evidenz als Bezugspunkt bildungspolitischer Entscheidungen belastbarer würde, wenn alle SuS repräsentativ erfasst werden (Sälzer et al., 2020).
- Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Stichprobenziehungsverfahren (z. B. aufgrund von auf der Schul- oder der SuS-Ebene angewendeten Stratifizierungsmerkmalen oder von nicht empirisch nachvollziehbaren Ausschlüssen), die das Angehen der Forschungsfrage erschweren, erfordern als erster Schritt im Rahmen der Begleitprojekte gezielte, empirisch begründete Optimierungsvorschläge bei der Umsetzung der Stichprobenziehung.

- Bestehen Herausforderungen auf der Ebene der untersuchten Inhalte, gilt es diese auf der Grundlage der theoretischen Rahmenkonzeption anzugehen, damit zur Beantwortung der Fragestellungen alle nötigen Informationen auf der Ebene der Schule und SuS vorliegen. Gerade in Bezug auf die Instrumente muss weiter darauf geachtet werden, dass diese auch von SuS mit besonderem Bildungsbedarf bearbeitet werden können (bei PISA bietet die OECD beispielsweise eine Testkurzform, sog. *Une Heure (UH) Forms* an (OECD, 2023b), an welcher die Schweiz sich bisher jedoch jeweils nicht beteiligt hat). Über die kognitive Komponente hinaus, gilt es hier auch die praktische zu berücksichtigen. Die ausgelieferten Instrumente sollten möglichst barrierefrei zugänglich sein und die Organisation der Erhebungen den SuS mit besonderem Bildungsbedarf oder anderen für die Beantwortung der entsprechenden Fragestellung relevanten SuS angepasst (vgl. beispielhaft für PISA: OECD, 2024).

Abschliessend gilt es mit Blick auf bildungspolitische Herausforderungen zu empfehlen, entsprechende Begleitprojekte in einem ersten Schritt im Kleinen zu implementieren (z. B. über wenige Länder oder in föderalistischen Bildungssystemen über wenige Regionen hinweg), bevor deren flächendeckende Einführung geplant wird, so dass entsprechende Ressourcen gebündelt und erste Teilerfolge genutzt werden können, um breitere Kreise zu erreichen.

Literatur

- Ackermann, T. & Erzinger, A. B. (2023). *Evaluation von Datenverknüpfungen mit Daten aus dem Scientific Use File der ÜGK und Registerdaten des BFS*. Universität Bern: Interfaculty Centre for Educational Research.
- Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602–618. https://doi.org/10.1162/rest_a_00960
- Blanck, J. M., Edelstein, B., & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? : Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(2), 267–292. <https://doi.org/10.5169/seals-814996>
- Drechsel, B., Prenzel, M., & Seidel, T. (2015). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (343–368). Springer Berlin Heidelberg.
- Gresch, C., Kuhl, P., Grosche, M., Sälzer, C., & Stanat, P. (Hrsg.). (2020). *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9>
- LeRoy, B. W., Samuel, P., Deluca, M., & Evans, P. (2019). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(4), 386–396. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421523>
- Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J., Heine, J.H., & Gebhardt, M. (2017). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Unterrichtswissenschaft*, 45(2), 175–192. <https://doi.org/10.3262/UW1702175>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>

- OECD. (2023b). *PISA 2022 Technical Report*. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2022technicalreport/>
- OECD. (2024). *Mapping Study for the Integration of Accommodations for Students with Special Education Needs (SEN) in PISA*. Education Working Paper. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2024\)03/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2024)03/en/pdf)
- Prenzel, M. & Sälzer, C. (2019). Large-scale assessments of educational systems. In R. Becker (Hrsg.), *Research handbook on the sociology of education* (S. 536–552). Edward Elgar publishing.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Waxmann.
- Sahli Lozano, C., Cramer, S., & Adeifo Gosteli, D. (2021). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa): Kantonale Vergabe- und Umsetzungsrichtlinien*. www.szh-csp.ch/b2021-01
- Sälzer, C. (2015). *Erkenntnisse aus Large-Scale Assessments als empirischer Bezugspunkt für bildungspolitische Entscheidungen* [Habilitation]. TUM School of Education, München.
- Sälzer, C., Denk, A., Müller, F., & Grosche, M. (2020). Spezifische Herausforderungen des Einbezugs von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in internationale Large-Scale Assessments. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (S. 55–74). Springer VS.
- Verner, M., Erzinger, A. B., & Fässler, U. (2019). Zur Schweizer Stichprobe PISA 2015. Eine externe Validierung zentraler Stichprobenmerkmale. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 522–542. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.15>
- Wagemaker, H. (2020). Study design and evolution, and the imperatives of reliability and validity. In H. Wagemaker (Hrsg.), *Reliability and Validity of International Large-Scale Assessment* (S. 7–21). Springer International Publishing.

Author

Erzinger, Andrea B. is Managing Director of the Interfaculty Centre of Educational Research (ICER) at the University of Bern and National Project Manager (NPM) of PISA (Programme for International Student Assessment) Switzerland

Michael Schurig

Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung

Zusammenfassung

Dieser Text untersucht die Indikatoren für inklusive Schulqualität zur internen Schulentwicklung. Es wird betont, dass Indikatoren eine Brücke zwischen theoretischen, administrativen und wertorientierten Kriterien für qualitativ hochwertige Schulen und deren praktischer Umsetzung darstellen. Dabei werden die Vorteile einer höheren Standardisierung von Indikatoren aufgezeigt. Anhand des Beispiels QU!S-S wird die Bedeutung von Evaluationsforschung und der Auswahl geeigneter Indikatoren für die Schulentwicklung verdeutlicht. Es wird argumentiert, dass Kriterien für die Evaluierung der Schulqualität nicht nur extern vorgegeben, sondern auch intern entwickelt werden sollten, um die individuellen Entwicklungswege der Schulen zu berücksichtigen. Zudem werden verschiedene Messmodelle und deren Anwendbarkeit in der Praxis diskutiert. Der Text schließt mit der Feststellung, dass gute Indikatoren Schulen dabei helfen, ihren Entwicklungsweg zu erkennen und die Wirkung qualitativer Veränderungen auf Schüler sichtbar zu machen.

Abstract

This text examines the indicators for inclusive school quality for internal school development. It emphasizes that indicators serve as a bridge between theoretical, administrative, and value-oriented criteria for high-quality schools and their practical implementation. The advantages of higher standardization of indicators are highlighted. Using the example of QU!S-S, the importance of evaluation research and the selection of appropriate indicators for school development is illustrated. It is argued that criteria for evaluating school quality should not only be provided externally but also developed internally to consider the individual development paths of schools. Additionally, different measurement models and their applicability in practice are discussed. The text concludes that good indicators help schools recognize their development path and make the impact of qualitative changes on students visible.

Advance Organizer

Objective and Overview

The article “Indicators of Inclusive School Quality for Internal School Development” by Michael Schurig discusses the development and application of indicators for assessing and improving school quality with a focus on inclusive practices. The text highlights the challenges and benefits of using standardized indicators and explains how schools can apply them for internal evaluation and development.

Key Themes and Concepts:

1. Theoretical Foundations and Models of School Quality:
 - a) School quality is determined by various factors, including context, input, process, and output factors.
 - b) Models such as the dynamic model of educational effectiveness combine these factors across multiple levels and incorporate inclusive practices.
2. Internal School Evaluation and Management:
 - a) Internal evaluations are essential for quality assurance and development, particularly in the context of increased school autonomy.
 - b) Evaluation involves the systematic and empirical assessment of schools based on established criteria and indicators.
3. Indicators for Inclusive School Quality:
 - a) Indicators serve as a bridge between theoretical concepts and practical school implementation.
 - b) They enable the observation and evaluation of inclusive practices and help guide change processes.
4. Standardization and Scaling of Indicators:
 - a) Standardized indicators allow for comparisons between schools and over time.
 - b) Various methodological approaches, such as observations, questionnaires, and scales, are used to capture and assess data.
5. Frameworks and Instruments:
 - a) Examples of instruments for measuring inclusive school quality include the Index for Inclusion and the Quality Scale for Inclusive School Development (QUIS).
 - b) These tools cover different school levels and dimensions of school development.

Connection to Prior Knowledge and Context

This text builds on existing knowledge of educational evaluation and school development, offering insights into the specific challenges and strategies for implementing inclusive practices. Educators and policymakers familiar with the principles of school evaluation can deepen their understanding of how standardized indicators can enhance the quality and inclusivity of education. By integrating these indicators and frameworks, schools can guide their development processes based on evidence, continuously improving the quality of inclusive teaching. This contributes to creating a more inclusive and equitable education for all students.

Einführung

Viele Schulen weltweit stehen vor der Herausforderung verstärkt inklusive Praktiken in ihren Alltag zu integrieren. Damit dies gelingen kann, sind aussagekräftige Mittel zur Bewertung von schulischen Konzepten, der Unterrichtsqualität und des Lernens unter expliziter Berücksichtigung der Inklusion gleichermaßen erforderlich (Schurig et al., 2020). Diese Bewertungen können Veränderungsprozesse anregen und begleiten, wenn die Bewertung der Qualität von Schule auf einer soliden theoretischen Grundlage steht (Scheerens, 2016).

Die Feststellung der Qualität von Schulen basiert häufig auf der pädagogischen Effektivität und wird durch Kontext-, Input-, Prozess- und Output-Faktoren bestimmt (Scheerens & Bosker, 1997). Umfassende Modelle wie das dynamische Modell der pädagogischen Effektivität (Creemers & Kyriakides, 2008) kombinieren diese Faktoren auf mehreren Ebenen und adressieren auch inklusive Praktiken (Kyriakides et al., 2020). Generell gibt es noch wenig Forschung zur Implementation der Qualität inklusiver Praktiken (Ainscow et al., 2013; Moser, 2017a).

Die Lücke zwischen der theoretischen Fundierung, empirischen Absicherung und schulpraktischen Umsetzung ist im Kontext inklusiver Praktiken vor allem dann herausfordernd, wenn zum ersten eine weit gefasste Definition von inklusiver Bildung verwendet wird, die Inklusion als eine Idee davon versteht, was Schulsysteme, Schulen und Unterricht nicht ausschließlich, aber insbesondere für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen leisten sollten (Ainscow et al., 2006; Göransson & Nilholm, 2014). Hieraus ergibt sich, dass Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse für alle Bedarfe gleichermaßen bewertet werden müssen. Zum zweiten stellt sich die Frage wie konkrete Entwicklungsziele formuliert werden sollen. Während Schulen Gestaltungsspielraum haben (Altrichter et al., 2016), so fehlen oft Orientierungsrahmen.

Schulqualität, -steuerung und -entwicklung

Der Begriff der Schulqualität ist Änderungen und Trends unterworfen (Klieme et al., 2010) und muss auf den Ebenen des Bildungssystems gesondert betrachtet werden (Fend, 2006). Einen Überblick über normative, theoretische und empirische Betrachtungsweisen gibt Egger (2017). Für den Bereich inklusiver Praktiken an Schulen gibt es dabei keine einheitlichen Qualitätsdimensionen (Moser, 2017b). Stattdessen werden sie oft als Teil weiter Listen von Qualitätsdimensionen verstanden (Egger, 2017; Kyriakides et al., 2020). Es wurden zahlreiche relevante Kategorien der Schulqualität diskutiert, die sich auf Schul- und Klassenebene sowie die Ebene der Schülerinnen und Schüler einteilen lassen (Ditton & Müller, 2011).

Innovationen, die das gesamte Bildungssystem betreffen, wie die Verpflichtung zur Umsetzung inklusiver Praktiken, werden nicht direkt aus formalen Vorgaben übertragen, da diese zur Steuerung vor Ort zu unkonkret bleiben (Dalin & Rolff, 1990).

Schulen befinden sich in ihrer Entwicklung in einem Spannungsfeld aus formalen und normativen Vorgaben auf der einen und individuellen Schulprogrammen, und lokalen Leitbildern auf der anderen Seite (Fend, 2006; Heinrich & Kusau, 2016); Weick (1976) begründete eine Perspektive auf die Wirksamkeit von Schulen, indem er sie als lose gekoppelte Systeme interpretiert, die Selbstentwicklung und Selbstständigkeit betonen. Die lose Verbundenheit der Komponenten derartiger Systeme stellt eine Herausforderung für die zentrale Koordination von Änderungsprozessen dar. Bezogen auf das Handeln auf Schulebene ergeben sich aus neo-institutionalistischer Perspektive hier verschiedene Risiken (Meyer & Rowan, 1977). So können Veränderungsprozesse weniger an wirklichen Effizienzanforderungen entlang gestaltet werden, sondern sie finden aus gesellschaftlichem Legitimationszwang heraus als Diffusions- und Strukturangleichungsprozesse (Isomorphien) statt. Diese können durch Zwang, normativen Druck oder, insbesondere bei Unsicherheiten, auch durch Mimese gesteuert werden (Kuper, 2001). Reine Strukturveränderungen, wie große Schulreformprozesse, bieten keine hinreichende Bedingung für die Veränderung tieferliegender Strukturen in Schulen (Pfänder et al., 2018). Änderungen werden nicht übertragen, sondern individuell „rekontextualisiert“, womit z. B. schul- und personenspezifische Nützlichkeit, Passung oder Umsetzbarkeit die konkrete innerschulische Veränderung beeinflussen (Fend, 2008). Diese Voraussetzungen können aber in der internen Schulevaluation berücksichtigt werden.

Interne Schulevaluation

Vor dem Hintergrund der erhöhten Schulautonomie ist die interne Evaluation oder Selbstevaluation ein unverzichtbares Mittel der Qualitätssorge und -entwicklung (Buhren, 2018, S. 7).

Evaluation meint die Wissenschaft mit ausgewiesenem Verwendungszweck und abgestimmt mit Stakeholdern empirisch Informationen zu gewinnen und systematisch zu bewerten (Balzer & Beywl, 2018). Die Kriterien sind dabei die Beurteilungspunkte. „Was ist relevant?“ oder „Was ist wichtig?“ sind hier zentrale Fragen. Diese Fragen sind keinesfalls wertfrei (Rolff et al., 2011). Indikatoren sind die Anzeiger, um die eigene inklusive Praxis beobachtbar zu machen. Indikatoren entsprechen also angelegten Zielsetzungen. Sie sind Bindeglied zwischen der Theoriebildung und der Schulentwicklung und zeigen, ob die beabsichtigte Wirkung erreicht wurde (Balzer & Beywl, 2018, 62ff.).

Kriterien können extern, beispielsweise aus der wissenschaftlichen Theoriebildung, der Forschung oder durch Schulträger, gegeben werden. Die Zusammenstellung von Moser (2017a) um die Dimensionen von Anerkennung, Antidiskriminierung, Teilhabe und eines auf Bildungsgerechtigkeit gerichteten Inklusionsverständnisses ist in diesem Sinne ein Beitrag aus der wissenschaftlichen Theoriebildung, die von Ditton (Ditton & Müller, 2011) eine empirische Auswahl und der Referenzrahmen Schulqualität NRW eine Kriteriengebung durch den Schulträger.

Indikatoren können wiederum in der internen Schulentwicklung selbstständig zusammengestellt werden. So ist es möglich Schwerpunkte zu setzen und das zeitliche Verhältnis von Voraussetzungen, Prozessbegleitung oder Ergebnis zu berücksichtigen.

Indikatoren, Standardisierung und Skalierung

Indikatoren können verschiedene operationale Formen annehmen. Beobachtungen, offene Formate und Ratings sind ebenso wie Fragebögen und Skalen denkbar (Balzer & Beywl, 2018). Die Entscheidung für die „richtige“ Methode hängt am Thema, der Form der Evaluation (summativ oder formativ), dem Vorwissen (umso mehr Vorwissen umso standardisierter) und den Ressourcen (Buhren, 2018).

Häufig werden Merkmale bewertet, deren Komplexität die Beobachtung mehrerer Teilmerkmale erforderlich macht. Die Zusammenfassung von Einzelindikatoren wird als Indexbildung bezeichnet. Hier wird angenommen, dass der Gesamtindikator kausal von den Einzelindikatoren abhängt (Buhren, 2018). Diese Form der Skalenbildung muss über die Plausibilität begründet werden. Die Beobachtungen sind daher aber nicht austauschbar und sollten vollständig sein. Es handelt sich um ein formatives Messmodell. Generalisierbarer sind reflektive Messmodelle, bei denen angenommen wird, dass die Teilindikatoren kausal vom Gesamtindikator

abhängen; die Teilindikatoren also nur mögliche Facetten sind. Diese Modelltypen sind prüfbar und vor allem geeigneter, wenn Vergleiche gegenüber anderen Bezugsnormen als der individuellen hergestellt werden sollen.

Wenn ein direkter Vergleich, beispielsweise bei der Standortbestimmung gegenüber anderen Schulen oder zwischen Professionen an einer Schule, oder ein direkter Vergleich der eigenen Entwicklung über die Zeit in einem spezifischen Kriterium beobachtet werden soll, dann sind standardisierte und damit skalierbare Instrumente also von besonderem Interesse. Aber hier fehlt es an ökonomischen und zuverlässigen Instrumenten.

Rahmenkonzepte and Instrumente

Da inklusive Praktiken unterschiedliche Schul- und Unterrichtsebenen umfassen (Ekins & Grimes, 2009; Lалуvein, 2010), werden im Folgenden einige stark standardisierte Instrumente vorgestellt, die sich mit der Qualität der inklusiven Bildung unter Berücksichtigung mehrerer schulischer Ebenen (Scheerens, 2016) oder Dimensionen der Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2012) befassen.

Das international bekannteste Instrument ist der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019). Der Index besteht aus drei Dimensionen: Schaffung einer integrativen Kultur, Organisation im Lehr-Lern-Kontext und Entwicklung integrativer Praktiken und verfügt über eine Plethora von potenziellen Indikatoren. Der Index für Inklusion ist als Reflexionsfolie enorm wertvoll, aber nicht als prüfbares Instrument konzipiert. Er hat zu viele sehr spezielle Items und keine klare Subskalenstruktur (Moliner et al., 2011). Im Original handelt es sich um eine formative Operationalisierung.

Gebhardt und Kollegen (2015) entwickelten drei Skalen: Unterrichtspraktiken im Klassenzimmer, Teamarbeit bei der individuellen Bildungsplanung und Faktoren auf Schulebene. Alle Skalen sind für die Verwendung durch allgemeine Lehrkräfte und Sonderpädagogen geprüft. Dimensionen auf Ebene individueller Bedarfe und der Schule werden aber vernachlässigt. Das Modell ist reflektiv, aber es handelt sich in erster Linie um ein Forschungsinstrument, das nicht für den praktischen Einsatz angepasst wurde.

Heimlich (2019) hat die Annahme von Schule als Mehrebenenkonstrukt als Entwicklungsmodell für inklusive Schulen und Förderschulen adaptiert. Der Rahmen basiert auf der ökosystemischen Theorie von (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Dieses Modell wurde als QUS Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (Heimlich et al., 2018) operationalisiert. Es werden fünf Qualitätsebenen (Individuelle Bedarfe, Inklusiver Unterricht, Multiprofessionelle Kooperation, Schulkultur und kommunale Netzwerkstrukturen) definiert. Alle Ebenen sind voneinander abhängig, aber auch selbstreferentiell. Das Instrument ist reflektiv angelegt, da eine hohe Generalisierbarkeit angedacht wurde. Es wurde an

einer Stichprobe in Bayern erprobt und, da das Originalinstrument mit fünf Ebenen mit jeweils fünf Kriterien mit jeweils fünf Indikatoren sehr umfangreich ist, wurde eine Kurzform entworfen und kostenfrei zur Verfügung gestellt (Schurig et al., 2020). Die Aggregation wurde in der Kurzform aber auf Basis der Ebenen und nicht der Kriterien durchgeführt. Zudem blieben Fragen zur sprachlichen Anpassung einzelner Items, der Generalisierbarkeit über die Landesgrenzen hinweg (die Teilnehmer der Kernstichproben waren Schulen eines Schulversuchs) und der externalen Validität offen.

Ergänzungsstudien zum QUIS-S

Ergänzend wurden daher zwei Studien durchgeführt. Eine Studie adressierte einen Ländervergleich zwischen Bayern und Nordrhein-Westfalen (NRW). Es nahmen 68 Lehrkräfte aus 9 Schulen in NRW teil. Dabei wurde festgestellt, dass die Items vergleichbare Diskriminanzen aufwiesen und die mittleren Werte pro Skala sich nicht zwischen Bayern ($n=471$) und NRW unterschieden (vgl. Abb 1).

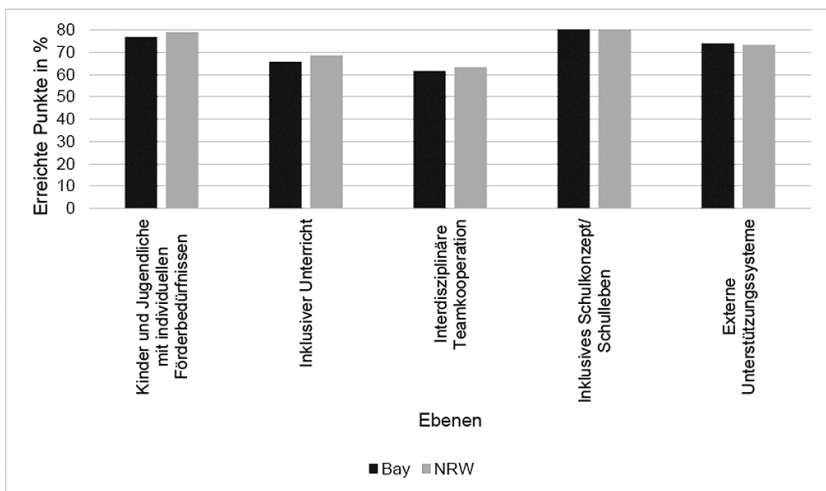


Abb. 1: Mittlere Werte der QUIS-S pro Bundesland

Zudem wurden sprachliche Anpassungen vorgenommen, die die interne Konsistenz der Skalen bedeutsam erhöht haben. So wurde beispielsweise der Indikator „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.“ in „Alle Lehrkräfte wenden den Förderplan für die individuelle Förderung an.“ umformuliert.

Die zweite Studie verglich in einem mixed-method Ansatz vier reguläre Grundschulen mit einer für ihre inklusive Arbeit ausgezeichneten Schule. Hier zeigten sich bedeutsame Unterschiede auf den Ebenen der *Individuellen Bedarfe* ($d=1.43$; $p=.002$) und des *Inklusiven Unterrichts* ($d=1.32$; $p=.003$). Auch auf den weiteren Ebenen zeigten sich Vorteile für die Preisträgerschule ($d>0.2$), welche aber keine Signifikanz erreichten. In den Interviews zeigte sich zudem eine höhere Identifikation mit dem Thema der Inklusion. Eine Aussage aus einem der Interviews an der Preisträgerschule lautete:

„Jeder hier hat verstanden oder versteht schnell, dass Inklusion keine Aufgabe für eine alleinige Person ist.“

Diskussion und Fazit

Indikatoren stellen eine relevante Brücke zwischen der Theoriebildung und der schulischen Praxis dar. Die Auswahl der Indikatoren für die Feststellung des Erfolgs des eigenen Entwicklungswegs ist dabei nicht trivial. Gleichzeitig fehlen in diesem Beitrag konkrete Listen von empfohlenen Indikatoren. Dies ist darin begründet, dass Indikatoren ohne die Vorauswahl von Kriterien wenig nützlich sind.

Man kann argumentieren, dass Kriterien für eine gute Schule im modernen Verständnis auch immer die gleichen wie die einer inklusiven Schule sein müssen. Aber bei einem Vergleich von hoheitlichen Kriterienkatalogen, wurde aufgezeigt, dass dies noch nicht durchgängig der Fall ist (Piezunka, 2020). Sie unterscheiden sich in der Weite des Inklusionsverständnisses, den inhaltlichen Anforderungen der inklusiven Praktiken, der Breite der Anwendungsbereiche und der additiven oder quer liegenden Verknüpfung mit bereits vorliegenden Kriterienkatalogen. Wenn z. B. ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Sehen vorhanden ist, sollten spezifische Indikatoren dazu gewählt werden.

Für die Indikatoren ist es hilfreich sich zu vergegenwärtigen, dass Evaluation ein eigenes Forschungsparadigma ist. Indikatoren der Schulevaluation müssen dem ersten Standard der Evaluationsforschung entsprechend vor allem Nützlich sein. „Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass die Evaluation sich an abgestimmten und geklärten Evaluationszwecken sowie soweit möglich am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzerinnen und Nutzer ausrichtet.“ (DeGEval, 2017; S. 34).

Indikatoren müssen der Schule in ihrer Entwicklung helfen ihren Weg zu erkennen. Wobei blinde Flecken durch Reflektion insbesondere der theoretischen Kriterienkataloge adressiert werden sollten. Gleichzeitig ist es relevant, dass trotz

der Individualität jedes schulischen Entwicklungswegs auch ein Grad an Generalisierbarkeit erreicht wird, damit ökonomisch Vergleiche zu Schulen in ähnlichen Lagen vorgenommen werden können. Zuletzt aber auch, um empirisch prüfbar zu machen, ob die Veränderungen in den adressierten Kriterien die Ebene der Schülerinnen und Schüler und ihrer individuellen Bedarfe tatsächlich erreicht. Hierzu bedarf es wiederum wissenschaftlicher Sammlungen der Ergebnisse. Die QU!S-S versucht diese Brücke zu schlagen und gleichzeitig theoriebasiertes Beobachtungsinstrument zu sein, dass welches die Entwicklung einzelner Schulen unterstützen kann, aber auch verallgemeinerbar genug ist, um die Wirkung der qualitativen Veränderung auf Schülerinnen und Schüler beobachtbar zu machen. Denn dies bleibt der Gold-Standard. Wenn die Indikatoren gut genug sind, um Veränderung trennscharf zu betrachten und diese (hoffentlich positive) Veränderung eine Verbesserung im Sinne der Bildungsgerechtigkeit bedingt.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. ERIC Clearinghouse.
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktualisierte Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Altrichter, H., Rürup, M., & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 107–149). Springer VS.
- Balzer, L. & Beywl, W. (2018). *evaluiert: Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2. Aufl.). hep verlag.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Auflage). Beltz.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Buhren, C. G. (2018). *Selbstevaluation in der Schule*. Beltz.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniezowski (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 99–111). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_9
- Egger, M. (2017). Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Qualitätsanspruch. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 31–50). Kohlhammer.
- Ekins, A. & Grimes, P. (2009). *Inclusion: Developing an effective whole school approach*. McGraw Hill Open University Press.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7, 129–146. <https://doi.org/10.25656/01:11493>

- Gesellschaft für Evaluation. (2017). *Standards für Evaluation: Erste Revision 2016*. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation. <https://permalink.obvsg.at/ACI5032785>
- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik: Eine Einführung*. Verlag W. Kohlhammer.
- Heimlich, U., Wilfert de Icaza, K., Ostertag, C., & Gebhardt, M. (2018). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS*) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Klinkhardt Forschung. Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Kussau, J. (2016). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregulation und externer Steuerung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 183–2007). Springer VS.
- Klieme, E., Steinert, B., & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 231–255). Waxmann.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 83–106. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0007-1>
- Kyriakides, L., Creemers, B. P., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2020). *Quality and Equity in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203732250>
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and the 'community of practice'. *International journal of inclusive education*(1), 35–49.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. *The American journal of sociology*, 83(2), 340–363.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW Schule in NRW Nr. 9051*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International journal of inclusive education*, 15(5), 557–572. <https://doi.org/10.1080/13603110903165158>
- Moser, V. (2017a). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 16–28). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017b). Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 81–97). Kohlhammer.
- Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M., & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for Educational Research Online*, 10(1), 5–23. <https://doi.org/10.25656/01:15411>
- Piezunka, A. (2020). *Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19000>
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–37). Beltz.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (2011). *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (4. Aufl.). Beltz.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Emerald.
- Schurig, M., Weiß, S., Kiel, E., Heimlich, U., & Gebhardt, M. (2020). Assessment of the quality of inclusive schools A short form of the quality scale of inclusive school development (QUIS-S). *International journal of inclusive education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862405>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2391875>

Author

Schurig, Michael is Senior Lecturer at the Chairs of Teaching development research with a focus on inclusion and Participation with learning impairment at the Technical University Dortmund.

4 Organizational development

Monika T. Wicki

Der Einsatz von Ressourcen

Zusammenfassung

Schulleitende haben die verantwortungsvolle Aufgabe, die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu planen, umzusetzen und zu überprüfen, ob der Einsatz der Ressourcen effektiv erfolgt. Ein flexibler, bedarfsorientierter Ressourceneinsatz innerhalb der Schulen gilt als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung der Inklusion (Preuß, 2018, S.79).

In einer explorativen Studie wurde untersucht, wie Schulleitende bei der Planung und Verteilung von heil- und sonderpädagogischen Ressourcen vorgehen, welche administrativen Instrumente dabei zum Einsatz kommen und welche Erfahrungen damit gemacht werden. Die Ergebnisse zeigen, dass organisatorische Freiheiten, Wissen über den effektiven Einsatz der Ressourcen, hohe Pensen der Lehrpersonen sowie eine systematische und bedarfsorientierte Verteilung der Ressourcen nach Unterrichtsbesuchen und des Einbezugs von Förderplänen als hilfreich erachtet werden.

Abstract

School principals have the responsible task of planning, implementing, and reviewing the use of available resources to ensure their effective application. Flexible, needs-based resource allocation within schools is considered a crucial prerequisite for the successful implementation of inclusion (Preuß, 2018, p.79). An exploratory study examined how principals approach the planning and distribution of special education resources in schools, the administrative tools used, and the experiences made in this process. The results indicate that organizational flexibility, knowledge of effective resource utilization, high workloads of teachers, and systematic, needs-based distribution of resources based on assessment procedures or support plans following classroom visits are considered as helpful.

Advance Organizer

Objective and Overview

The article “Personnel Planning” by Monika T. Wicki addresses effective resource planning and allocation within schools, particularly in the area of special educational services. It examines how school leaders approach strategic planning, which administrative tools they use, and the challenges they face.

Key Themes and Concepts:

1. Importance and Challenges of Resource Planning:
 - a) Efficient allocation of resources is crucial for adequately supporting special educational needs. This includes the needs-based allocation of teachers and specialized staff.
2. Administrative Tools and Methods:
 - a) Various approaches to resource distribution are practiced, ranging from individual-based assignments to system-oriented methods that aim for a fairer distribution.
3. Quality Components and Effective Structures:
 - a) Key aspects of personnel development in inclusive schools include basic provisions, co-teaching, and dedicated collaboration time.
4. Challenges and Practical Solutions:
 - a) Challenges such as staff shortages and coordinating workload preferences require innovative solutions and flexible planning.
5. Evaluation and Quality Assurance Processes:
 - a) Quality assurance through regular reviews and adjustments of resource allocation to respond to changing needs are recommended.

Connection to Prior Knowledge and Context

The topic of personnel planning in schools, with a particular focus on inclusion and special education support, builds on existing knowledge of school administration and resource management. Teachers and school leaders already familiar with the organization and planning of school resources can enhance their understanding through specific strategies for effectively supporting students with special educational needs. Systematic and targeted resource allocation not only helps improve inclusive educational offerings but also contributes to the overall quality of the school learning environment. By linking administrative processes with educational goals, efficient structures are created that enable optimal support for all students.

Einleitung

Schulen sind komplexe Systeme, in denen eine Vielzahl von Menschen miteinander interagiert. Kommunikation und Kooperation finden auf mehreren Ebenen statt, und unterschiedliche Zielsetzungen werden im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags gleichzeitig verfolgt (Fend, 2009). Die Bildungsziele, der Lehrplan, die strukturellen, finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen, aber auch der regional-soziale Kontext, in dem sich die Schule befindet, oder Support-Systeme wie Frühe Förderung und sozialpädagogische Angebote, haben einen Einfluss auf Unterricht und Schulbetrieb. Unterricht und Schulbetrieb wiederum sind zentral für die Qualität der Schulen, die Qualitätsentwicklung (Hattie, 2013) und die Lernprozesse sowie das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Ditton, 2017).

In inklusiven Schulen werden spezifische Ressourcen für die Unterstützung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bereitgestellt. Als Ressourcen werden nach Wirtz (2020) im Bereich der Organisationsentwicklung materielle Rahmenbedingungen, aber auch Barrierefreiheit, räumliche Flexibilität oder Differenzierungsmaterial genannt. Bezüglich Personalentwicklung werden die Grundversorgung mit Lehrkräften, fest eingerichtete Kooperations- und Teamzeiten betont und die Bündelung der Ressourcen angesprochen. Klassengröße und Klassenzusammensetzung sind Faktoren, die im Rahmen der Unterrichtsentwicklung als Ressourcen relevant sind (Wirtz, 2020). Die spezifischen Angebote zur besonderen Unterstützung der Lernenden sind wiederum sehr vielschichtig. Es bestehen einfache und verstärkte, integrative und separierende sowie stationäre und externe Angebote, mit jeweils fließenden Übergängen. Ein wichtiger Übergang findet statt, wenn im regulären Unterricht zusätzliche Unterstützung und Hilfe aufgrund besonderer pädagogischer Bedürfnisse gewährleistet werden soll. Oft handelt es sich hier um leichtere Formen schulischer Lernschwierigkeiten. Die betroffenen Kinder haben nicht notwendigerweise eine individuelle Diagnose oder einen ausgewiesenen und attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf, dennoch wird die besondere Förderung und Unterstützung oft von spezialisierten Fachpersonen geleistet, die an der Schule angestellt sind. Eine zweite Schwelle zeigt sich, wenn Ressourcen in Form von Massnahmen mittels spezifischen Abklärungsverfahren zugewiesen werden (Luder et al., 2016).

Die besondere Unterstützung wird für Schülerinnen und Schüler mit und ohne spezifischem Abklärungsverfahren durch unterschiedliche Lehr- und Fachpersonen sowie über zahlreiche Massnahmen geleistet. Diese Vielfalt stellt an die Erhebung des Ressourceneinsatzes enorme Herausforderungen, insbesondere dann, wenn die Ergebnisse zwischen Schulen, Gemeinden oder Ländern vergleichbar sein sollen. Im Folgenden wird auf die materiellen Rahmenbedingungen und die Grundversorgung mit Lehrkräften eingegangen. Danach werden weitere Bausteine

eines effektiven Einsatzes der Ressourcen sowie der Prozess der Personalplanung diskutiert.

Materielle Rahmenbedingungen und Grundversorgung mit Lehrkräften

Werden die materiellen Rahmenbedingungen angesprochen, so kann gefragt werden, wie die Finanzierung erfolgt (pauschal, individuell), wie viel Geld bzw. Personal eingesetzt wird und auch, wofür die beteiligten Personen ihre Arbeitszeit nutzen.

Formen der Finanzierung

Ressourcen können pauschal oder individuell bereitgestellt werden (Banks et al., 2015). Werden sie individuell bereitgestellt, so werden sie den Lernenden oder deren Eltern auf Grund der Ermittlung des individuellen Bedarfs der Schülerinnen und Schüler direkt zugeteilt. Der Bedarf wird oft mit einem spezifischen Abklärungsverfahren festgestellt. Durch diesen Prozess werden die Schülerinnen und Schüler kategorisiert, denn es wird ein besonderer Bedarf ausgewiesen. Somit findet eine Stigmatisierung der betroffenen Personen statt (Topping & Maloney, 2005). Dieses Modell ist oft zu finden in Systemen, in denen ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern in separierenden Formen unterrichtet wird. So scheint es inklusive Praktiken zu hindern und separierende Formen zu stärken. Auch kann es vorkommen, dass ein spezifischer Bedarf ausgewiesen wird, um grundsätzlich mehr Ressourcen für den Unterricht zu bekommen (Winter & O'Raw, 2006).

International betrachtet werden Ressourcen häufiger pauschal den Gemeinden, Regionen oder Schulen zugesprochen. Diese Form der Finanzierung ist stärker auf die Institutionen ausgerichtet als auf das individuelle Kind. Durch sie erhalten die Schulen mehr Flexibilität, gleichzeitig kann sie aber zu Trägheit im System führen, denn die Schule erhält die Ressourcen unabhängig davon, was genau damit gemacht wird (Meijer, 1999). Auch ist es schwierig, deren Wirkung festzustellen, also ob die Gelder tatsächlich bei den Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Bildungsbedarf ankommen und diese ausreichend unterstützt werden (Riddell, Tisdal & Kane, 2006). Weiter besteht die Gefahr, dass Schulen, die fixe Pauschalen erhalten, dazu tendieren, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gar nicht aufzunehmen, da diese das Budget stärker belasten könnten als die anderen Schülerinnen und Schüler (Crawford, Sibieta & Vignoles, 2011).

Beide Finanzierungsformen haben Vor- und Nachteile. Die pauschale Ressourcierung eröffnet aber die Möglichkeit, mit einem flexiblen, an den Bedarfen orientierten Ressourceneinsatz innerhalb der Schule Inklusionsprozesse zu unterstützen.

Die den Schulen zuzuweisenden Ressourcen werden indexbasiert ermittelt. Die schulinterne Zuweisung der pauschal gesprochenen Ressourcen ist jedoch „extrem voraussetzungsreich“ (IfBQ, 2016, S. 52) und verlangt von den Schulleitungen und Lehrpersonen mehr Absprachen und Flexibilität. Für eine allfällige Nachsteuerung sollte ein Reservepool mit einem Umfang von etwa 10 Prozent der den Schulen schülerbezogen zugewiesenen Stellen und Geldern geschaffen werden.

Würden die zusätzlichen Ressourcen für sonderpädagogische Betreuung nicht mehr den Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wie ein Rucksack mitgegeben, sondern anhand einer indexbasierten Mittelzuweisung den Schulen zur autonomen Verwendung zugewiesen, könnte man sich, so Feyerer und Wimberger (2017), bei rund 80% aller jetzigen Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen das Abklärungsverfahren ersparen.

Werden in Regelschulen Ressourcen hauptsächlich pauschal zugewiesen, bedarf es aber eines kontinuierlichen Monitorings der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen in Zusammenarbeit mit heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen, um sicherzustellen, dass die Ressourcen auch dort ankommen, wo sie benötigt werden.

Die Grundversorgung mit Lehrkräften

Um über die Grundversorgung mit Lehrkräften in inklusiven Schulen sprechen zu können, muss vergleichbar erfasst werden, wie viele Lehrkräfte in den Schulen für die besondere Unterstützung eingesetzt werden. Wie die Lehrkräfte für sonderpädagogische Angebote eingesetzt werden, können die Schulen im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben selbst entscheiden. Die Vielfalt der sonderpädagogischen Angebote stellt daher besondere Herausforderungen an das Erfassen des Umfangs der spezifischen Ressourcen sowie der Nutzung derselben. Die Kosten für sonderpädagogische Angebote in der obligatorischen Schule können zurzeit national und international kaum verglichen werden, weil die Behörden auf den verschiedenen Ebenen den Bereich Sonderpädagogik und die spezifischen Angebote in ihren Rechnungen unterschiedlich verbuchen (Kronenberg, 2021).

Um eine Methode zu entwickeln, mit welcher der Einsatz der Ressourcen für heil- und sonderpädagogische Angebote in Schulen vergleichbar erfasst werden kann, wurde ein Forschungsprojekt mit mehreren Teilprojekten durchgeführt (Ladner, 2021; Fahrner, 2021; Foellmi, 2021; Steiger, 2021; Schmid, 2022). Im Anschluss an diese Arbeiten wurde als national (und international) vergleichbarer Indikator für das Ausmass der eingesetzten Ressourcen die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitstelle einer Lehrperson bzw. Förderlehrperson in einer Gemeinde bzw. Schule definiert. Dieser Indikator wurde in zwei weiteren Projekten erhoben.

Im Rahmen des Field Trial der Überprüfung der Grundkompetenzen 2023 wurden 172 Schulleitungen bezüglich des Einsatzes heilpädagogischer Fachpersonen im ersten Zyklus (1.-4. Schuljahr) befragt (Herzing & Röhlke, 2023). Die

Antworten von 107 Schulleitenden zeigen: Im Mittel werden im ersten Zyklus in der Schweiz rund 190 Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitstelle einer Förderlehrperson unterrichtet.

Eine Vollerhebung in einem deutschsprachigen Kanton (Wicki, 2024) ergab über alle Schulstufen hinweg in 72 Gemeinden 139 Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitstelle einer Förderlehrperson ($SD = 87.77$). Werden alle sonder- und heilpädagogischen Fachpersonen sowie Therapeutinnen und Therapeuten mitberücksichtigt, so werden in diesem Kanton über alle Schuljahre hinweg durchschnittlich rund 114 Schülerinnen und Schüler durch eine Vollzeiteinheit dieser Fachpersonen unterrichtet ($SD = 6.69$). Die Unterschiede zwischen den Schulen und den Gemeinden sind jedoch bezüglich des Umfangs der eingesetzten Ressourcen sehr gross. Es gibt eine Gemeinde, in denen auf eine Vollzeitstelle von heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen lediglich 56 Schülerinnen und Schüler kommen, und auf der anderen Seite gibt es eine Gemeinde, in der 467 Schülerinnen und Schüler durch eine Vollzeitstelle heil- und sonderpädagogischer Fachpersonen unterstützt werden. Es wurde ein positiver Zusammenhang vermutet zwischen der Anzahl fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler und dem Einsatz heil- und sonderpädagogischer Fachpersonen. Der Anteil Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, beträgt im Durchschnitt 23% ($SD = 15.2$). Die Annahme konnte anhand einer Korrelationsanalyse jedoch nicht bestätigt werden. Die Pearson-Produkt-Moment-Korrelation ist nicht signifikant ($p = .668$) (ebd.).

Wie setzen die Lehrpersonen ihre Arbeitszeit ein?

Im Rahmen eines weiteren Projektes wurde in fünf Deutschschweizer Kantonen (Bern, Graubünden, St. Gallen, Schwyz und Zürich) anhand eines Onlinefragebogens erhoben, wie Förderlehrpersonen in Volksschulen ihre Arbeitszeit einsetzen. Der Fragebogen wurde von $N = 113$ Lehrpersonen ausgefüllt. Es wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich anhand der Arbeitszeitverteilung der Förderlehrpersonen unterschiedliche Tätigkeitsprofile identifizieren lassen. Mit Hilfe einer Clusteranalyse konnten drei Typen von Tätigkeitsprofilen von Förderlehrpersonen identifiziert werden. Die Gruppen betätigen sich alle hauptsächlich im operativen Kern. Dieser umfasst die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie den Unterricht selbst. Der Unterricht kann durch die Förderlehrperson in der Klasse oder in einer kleinen Lerngruppe bzw. mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Die Clusteranalysen zeigten, dass eine Gruppe von Förderlehrpersonen eher in der Klasse tätig ist, eine andere Gruppe eher in kleinen, separativen Lerngruppen, und die dritte Gruppe ist, neben dem Unterricht, auch oft in Beratung und Diagnostik tätig. Die Ergebnisse der Studie geben Hinweise darauf, dass je nach Ressourcenverteilung an den Schulen unterschiedliche Tätigkeitsprofile von Förderlehrpersonen resultieren (Wicki & Rauber, 2024).

Wie können die Förderlehrpersonen ihre Arbeitszeit am besten einsetzen? Auf eine heilpädagogische und therapeutische Fachperson kommen im Durchschnitt rund 140 Schülerinnen und Schüler (Wicki, 2024). Das heisst, eine heilpädagogische Fachperson hat durchschnittlich mit sechs bis acht Klassen zu tun, je nach Klassengrösse. Werden also zusätzliche Ressourcen für heilpädagogische Fachpersonen gesprochen, ist es sinnvoll, in den Klassen des gleichen Jahrgangs bspw. in den Hauptfächern inhaltlich parallel zu arbeiten. So kann die Vor- und Nachbereitung sowie die Evaluation des Unterrichts innerhalb der Teams in Zusammenarbeit mit den heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen erfolgen (Wirtz, 2020, S. 419).

Klassengrösse und Klassenzusammensetzung

Auch die Klassengrösse kann einen positiven Effekt auf die Qualität des Unterrichts haben (von Saldern, 2011). Hattie wies jedoch darauf hin, dass die Klassengrösse und die äussere Differenzierung (Kleinklasse oder Sonderschule) nur sehr geringe Auswirkungen auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler haben (Hattie, 2009, S. 33). Von Saldern zieht den Schluss, dass die Klassengrösse nur in Wechselwirkung mit anderen Variablen (bspw. Unterrichtsqualität) ihre Wirkung entfalten könne (von Saldern, 2011, S. 135). Für das Festlegen der Klassengrösse wesentlich ist aber die Zusammensetzung der Klasse.

Vor dem Hintergrund der Debatte über integrative Bildung untersuchten Balestra, Eugster und Liebert (2022), basierend auf umfangreichen Daten des Kantons St. Gallen, die Auswirkungen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen auf Gleichaltrige. Sie konnten zeigen: Je mehr Gleichaltrige mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse unterrichtet werden, desto geringer ist die Leistung der Schülerinnen und Schüler und die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine nachobligatorische Ausbildung absolvieren. Balestra et al. (2022) beobachteten negative Effekte, wenn mehr als 15-20% Schülerinnen und Schüler mit hohen besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Klasse unterrichtet werden, oder, äquivalent dazu, mehr als 3-4 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse von 20 Kindern. Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen und solche, die am unteren Ende der Leistungsverteilung lernen, leiden am meisten unter einer höheren Anzahl Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse (Balestra et al., 2022).

Trotz dieser negativen Effekte bei hoher Anzahl Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sprechen sich Balestra et al. (2022) gegen eine getrennte Beschulung (bspw. in Kleinklassen) aus: Die Segregation führt zu einer starken Verringerung der Testergebnisse für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, aber nur zu einem moderaten Anstieg der Testergebnisse der anderen Schülerinnen und Schüler. Der Verlust bei den Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wird

nicht durch den Gewinn für die anderen Schüler und Schülerinnen kompensiert. Segregierte Klassenräume sind zudem in der Praxis mit mehr Ressourcen (Personal) ausgestattet als integrative Klassenzimmer, die Kosten sind also höher.

Balestra et al. (2022) empfehlen den Schulen einen guten Informationsaustausch und ein frühzeitiges Screening mit dem Ziel, die Klassenzusammensetzung bewusst so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gleichmässig auf alle Klassen verteilt werden.

Balestra et al. (2022) stellen fest, dass die Klassengrösse in Abhängigkeit der Anzahl Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen festgelegt werden sollte. Eine Klassengrösse von bis zu 24 Schülerinnen und Schülern erachten sie nur dann als sinnvoll, wenn keine Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Klasse sind. Werden in einer Klasse 4-5 Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen unterrichtet, sollte die Klasse nicht mehr als 20 Schülerinnen und Schüler umfassen.

Prozesse der Personalplanung

In inklusiven Schulen haben Schulleitende die verantwortungsvolle Aufgabe, den Einsatz der zur Verfügung stehenden Ressourcen zu planen, umzusetzen und zu überprüfen, ob der Einsatz effektiv war. Wie gehen Schulleitende bei der Planung vor? Welche Herausforderungen erleben sie bei der Planung? Und wie kann der Planungsprozess verbessert werden? Diesen drei Fragen wurde im Jahr 2022 in einem weiteren Projekt in Zürich nachgegangen. Es wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit neun Schulleitungen aus drei Kantonen geführt und mit strukturierten Inhaltsanalysen ausgewertet (Heyer, 2023).

Die Ressourcen werden im Anschluss an Unterrichtsbesuche und nach dem Festhalten der Pensenwünsche der Lehrpersonen verteilt. Gemäss Aussagen der Schulleitenden ist es wichtig, dass für die Unterrichtsbesuche transparente Kriterien festgelegt werden, anhand welcher der Bedarf an Ressourcen bestimmt wird. Zur Verteilung der kollektiven Ressourcen werden vier unterschiedliche Vorgehensweisen genannt: 1. Individuumsbezogene Zuweisung (der Bedarf wird durch die Schulleitung festgestellt), 2. Ressourcenpaket für heilpädagogische Fachpersonen (den Fachpersonen werden Ressourcen zugeteilt und diese ermitteln den spezifischen Bedarf in den Klassen), 3. Klassisches Giesskannenprinzip (jede Klasse erhält den gleichen Anteil an Ressourcen), 4. Systemorientiertes Giesskannenprinzip (jede Klasse erhält einen Grundanteil der kollektiven Ressourcen, bedarfsorientiert werden die restlichen Ressourcen zugewiesen) (Heyer, 2023).

Das systemorientierte Giesskannenprinzip bringt zahlreiche Vorteile. Es erlaubt dank der Bedarfsorientierung eine gezielte und damit ökonomische Vorgehensweise auf der Grundlage einer systemorientierten Sichtweise. Gleichzeitig gewähr-

leistet dieses Vorgehen eine Kontinuität im Team, da die Förderlehrpersonen den Klassen fest zugeteilt werden.

Die individuellen Ressourcen werden bezogen auf das Individuum verteilt, wobei meist keine Richtquoten (Lienhard-Tuggener, 2017) festgelegt werden. Werden Richtquoten festgelegt, so müssen diese, gemäss Aussagen der Schulleitungen, im Lehrkollegium gut akzeptiert sein. Zudem wünschen sich die Schulleitungen bezüglich der Verteilung der individuellen Ressourcen mehr Gestaltungsmöglichkeiten, um flexibler auf veränderten Bedarf reagieren zu können (Heyer, 2023). Für die Nachsteuerung versuchen die Schulleitenden jeweils einen gewissen Teil der kollektiven Ressourcen zurückzubehalten oder während des Schuljahres umzuverteilen, indem der Stundenplan der Förderlehrpersonen quartalsweise neu ausgehandelt wird. Diese Form kann möglicherweise von Vorteil sein, setzt aber eine grosse Flexibilität der Teams voraus, während gleichzeitig darauf geachtet werden muss, dass eine gewisse Kontinuität im Förderprozess erhalten bleibt (Heyer, 2023).

Diskussion

Ressourcen und deren Einsatz sind für die Entwicklung inklusiver Schulen relevant. Sollen die Ressourcen effektiv und effizient eingesetzt werden, so gilt es, sich mit der Art und Weise der Finanzierungsmechanismen sowie der Menge und Qualität der zur Verfügung stehenden Ressourcen auseinanderzusetzen, aber auch, sich Wissen über die Effektivität verschiedener heil- und sonderpädagogischer Massnahmen anzueignen.

In Rückblick auf die genannten Studien kann festgestellt werden, dass pauschale Finanzierungssysteme Inklusionsprozesse unterstützen können, die Umsetzung aber sehr anspruchsvoll ist und durch ein kontinuierliches Monitoring der Lernfortschritte begleitet werden muss. Um einschätzen zu können, wie viele Ressourcen für eine gute Grundversorgung mit Lehrkräften nötig sind, kann es hilfreich sein, sich einen Überblick über die Menge der eingesetzten Ressourcen im Vergleich zu anderen Schulen mit ähnlichen Ausgangslagen zu verschaffen. Beim Einsatz und bei der Allokation der Ressourcen wiederum ist es gut, der Klassenzusammensetzung genügend Beachtung zu schenken und verbindliche Austauschgefässe festzulegen.

Basierend auf den Interviews und der Fachliteratur wurde ein Vorschlag zur Verteilung der heil- und sonderpädagogischen Ressourcen an inklusiven Schulen erarbeitet. Dabei soll nach der Planungsphase eine Überprüfungsphase durchgeführt werden:

1. Zuweisung der kollektiven Ressourcen an die einzelnen Klassen nach dem Giesskannenprinzip. Ziel ist es, präventiv zu wirken und Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen frühzeitig zu unterstützen.

2. Belastung in den Klassen einschätzen. Hier können auch die Förderpläne berücksichtigt werden. Mögliche Faktoren, die einbezogen werden können, sind Nachteilsausgleich, Lernzielbefreiung, Mehrsprachigkeit, Schulische Standortgespräche (SSGs), Einteilung in die Bedarfsstufen verstärkter Massnahmen. Die Einschätzungen in den Klassen erfolgen durch die Lehrperson und sonstige Beteiligte. Die Schulleitung gleicht die individuellen Einschätzungen ab mit dem Ziel, eine transparente Bedarfseinschätzung der Klassen zu erreichen. Um eine Überbeanspruchung an Ressourcen zu vermeiden, wird empfohlen, Richtquoten festzulegen.
3. Ein Kompetenzprofil der Klassen erstellen. Mögliche Faktoren, die berücksichtigt werden können, sind Einschätzungen zu Sozialkompetenz, Arbeitshaltung und Selbstständigkeit im Klassenverband. Die Einschätzung erfolgt durch die Klassenlehrperson, durch heil- und sonderpädagogische Fachpersonen und sonstige Beteiligte mit dem Ziel, eine systemische Sichtweise zu erhalten.
4. Kompetenzprofile der Lehrpersonen erstellen. Die Schulleitung erstellt Kompetenzprofile, um die systemische Sichtweise zu stärken. Als Faktoren können Berufserfahrung, Fachexpertise (Weiterbildungen) oder Studienschwerpunkte berücksichtigt werden.
5. Ressourcen verteilen. Klassengrößen anpassen, wenn Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der Klasse sind, und in die Überprüfungsphase übergehen.

Literatur

- Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602–618. https://doi.org/10.1162/rest_a_00960
- Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education Leadership Review*, 19(9), Article 9. <https://doi.org/doi:10.1080/13603116.2015.1018344>
- Crawford, C., Sibieta, L., & Vignoles, A. (2011). *Crawford, C., Sibieta, L., & Vignoles, A. (2011). Special Educational Needs Funding Systems: Role of Incentives. Short Policy Report No. 11/04. Bristol: Online: Department for Education. http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cubec/migrated/documents/pr4.pdf*
- Ditton, H. (2017). Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens, K. Maag-Merki, & H. Fend (Eds.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (pp. 59–84). Waxmann.
- Fahrer, D. (2022). Organisation heil- und sonderpädagogischer Angebote im Kanton Bern. Deskriptive Untersuchung zum Ressourceneinsatz im Kanton Bern. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7330066#.Y3844H2ZPb0>
- Fend, H. (2009). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In C. Hof, T. Fuhr, W. Wittenbruch, S. Hellekamps, W. Plöger, & P. Gonon (Eds.), *Handbuch Erziehungswissenschaft* (Vol. 2, pp. 43–55). Ferdinand Schöningh.

- Ferrier, F., Long, M., Moore, D., Scharpley, C., & Sigafoos, J. (2007). *Investigating the Feasibility of Portable Funding for Students with Disabilities*. Monash University, Centre for the Economics of Education and Training.
- Feyerer, E., & Wimberger, R. (2017). Indexbasierte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen. Entwicklung neuer Zuteilungsmodelle im Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Modellregionen. In Feyerer, E., Prammer, W. & Wimberger, R. (Hrsg.), *Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen* (Vol. 3, pp. 9–15). BZIB. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Band3gesamt.pdf
- Foellmi, S. (2022). *Erhebung des Ressourceneinsatzes für (einfache) sonderpädagogische Angebote in Regelschulen im Kanton Schwyz*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7330048#.Y385On2ZPb0>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Herzing, J. M. E., & Röhlke, L. (2023). *ÜGK / COFO / VECOF 2024 (HarmoS 4) Field Trial, School Principal Questionnaire: Technical Report. Version 1-0*. University of Bern, Interfaculty Centre for Educational Research. DOI:10.48350/183644
- Heyer, M. (2023). *Planung des Einsatzes von heilpädagogischen Ressourcen. Eine qualitative Untersuchung zu Planungsvoorgehen in der Praxis*. Masterarbeit. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- IfBQ, (Ed.). (2016). *Jahresbericht Schulinspektion. Schuljahr 2014/2015*. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. IfBQ. <https://www.hamburg.de/contentblob/7122152/e5be8002a0e53e494a2ec21352f3dd0d/data/pdf-jahresbericht-2014-2015.pdf>
- Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. SBFI und EDK. https://edudoc.ch/record/221116/files/Sonderpaedagogik_Schweiz.pdf
- Ladner, L. (2022). *Grundlagen zur Erhebung des Ressourceneinsatzes sonderpädagogischer Angebote der Regelschule*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/6199959>
- Lienhard-Tuggener, P. (2017). Sozialindexiertes Grundangebot und individualsbezogene Ressourcen. Erfolge und Knacknüsse bei der Implementierung eines Mischmodells in Schweizer Kantonen. In E. Feyerer, W. Prammer, & R. Wimberger (Eds.), *Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen* (pp. 16–21). Bundeszentrum inklusive Bildung & Sonderpädagogik.
- Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M., & Felkendorff, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 22(2), 27–34.
- Meijer, C. (1999). *Financing special needs education*. European Agency.
- Riddell, S., Tisdal, K., & Kane, J. (2006). *Literature Review of Educational Provision for Pupils with Additional Support Needs. Final Report*. Scottish Executive Social Research. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/152146/0040954.pdf>
- Schmid, P. (2022). *Sonderpädagogische Massnahmen im Kanton St. Gallen*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7669692#.ZBMJIfaZPb0>
- Steiger, J. (2022). *Regulatorische Rahmenbedingungen und der Ressourceneinsatz sonderpädagogischer Angebote an Regelschulen im Kanton Zürich*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7330081#.Y385E32ZPb0>
- Topping, K., & Maloney, S. (2005). *The Routledge/Falmer Reader in Inclusive Education*. Routledge/Falmer.
- von Saldern, M. (2011). *Klassengröße. Über ein vernachlässigtes Merkmal*. Books on Demand GmbH.
- Wicki, M. T. (2024). *Analysen von Daten zu Fragen der Sonderpädagogik der Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Wicki, M. T., & Rauber, J. (2024). Tätigkeitsprofile von Förderlehrpersonen – *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14. <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-024-00416-x>

- Winter, E., & O'Raw, P. (2006). *Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. National Council für Special Education.
- Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Klinkhardt.
- Wolter, S. C., Lüthi, S., & Zumbühl, M. (2020). *Effizienz im Schweizer Bildungssystem. Expertenbericht*. (Fachportal Pädagogik; p. 92 S.). Universität. <https://edudoc.ch/record/209200>

Author

Wicki, Monika T. is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Raisa Carpelan and Tapio Lahtero

Leading education for inclusion

Zusammenfassung

Dieser Text untersucht die Rolle von Führung und Management im Bildungswesen im Hinblick auf Inklusion. Inklusion wird als Leitprinzip betrachtet, das Vielfalt unter den Lernenden unterstützt und darauf abzielt, soziale Ausgrenzung und Diskriminierung zu beseitigen. Um inklusive Praktiken in Schulen zu fördern, sind Veränderungen und Führung auf allen Ebenen des Bildungssystems notwendig. Politische Rahmenbedingungen und Gesetzgebungen bieten die Grundlage für die Arbeit der Bildungseinrichtungen, wobei eine klare Definition von Inklusion oft fehlt, was die Umsetzung erschwert. Das Beispiel der finnischen Stadt Riverdale zeigt, wie lokale Bildungsverwaltungen durch organisatorische Veränderungen und die Zusammenlegung von Schulbezirken Inklusion fördern können. Es wird diskutiert, wie Führungspraktiken und der Kontext die Entwicklung inklusiver Schulpraktiken beeinflussen, wobei der Fokus auf sozialen Lernprozessen und der gemeinsamen Verantwortung liegt. Abschließend wird betont, dass zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion das Verständnis von Ausschlussmechanismen und deren Überwindung entscheidend ist.

Abstract

This text examines the role of leadership and management in education regarding inclusion. Inclusion is considered a guiding principle that supports diversity among learners and aims to eliminate social exclusion and discrimination. To promote inclusive practices in schools, changes and leadership at all levels of the education system are necessary. Policy frameworks and legislation provide the basis for the work of educational institutions, although a clear definition of inclusion is often lacking, which complicates implementation. The example of the Finnish city of Riverdale illustrates how local educational administrations can promote inclusion through organizational changes and the merging of school districts. The discussion highlights how leadership practices and context influence the development of inclusive school practices, with a focus on social learning processes and shared responsibility. Finally, it is emphasized that understanding mechanisms of exclusion and overcoming them is crucial for the successful implementation of inclusion.

Advance Organizer

Zielsetzung und Überblick

Das Kapitel „Leadership in Education and for Inclusion“ von Dr. Raisa Ahtiainen und Dr. Tapio Lahtero untersucht, wie Führungskräfte und Personen aus der Bildungspolitik inklusive Bildung unterstützen können. Die Autoren erörtern die breite Definition von Inklusion, die Bedeutung von Führung auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems und wie kontextuelle Faktoren die Umsetzung inklusiver Praktiken beeinflussen.

Schlüsselthemen und Konzepte:

1. Breite Definition von Inklusion:
 - a) Inklusion wird als ein Prinzip definiert, das Bildungsarrangements leitet, um Vielfalt unter allen Lernenden zu unterstützen, mit dem Ziel, Ausgrenzung und Diskriminierung aufgrund verschiedener Merkmale wie Fähigkeiten, Geschlecht, Ethnizität und mehr zu eliminieren.
2. Bedeutung von Führung:
 - a) Effektive Führung ist entscheidend für die Entwicklung inklusiver Praktiken. Führungskräfte müssen ein klares Verständnis von Inklusion haben, um deren Umsetzung in Schulen zu leiten und zu stärken.
 - b) Führung im Bildungsbereich erfordert die Schaffung einer inklusiven Kultur und das Engagement von Entscheidungstragenden und Führungskräften auf allen Ebenen.
3. Kontextuelle Faktoren:
 - a) Der Kontext, in dem Bildungspolitiken umgesetzt werden, spielt eine entscheidende Rolle. Faktoren wie Standort, Schülerschaft, professionelle Kapazitäten und Unterstützung durch die Gemeinschaft beeinflussen die Schulpraktiken.
 - b) Schulleitungen müssen in der Lage sein, ihre spezifischen Kontexte zu analysieren, um inklusive Politiken effektiv zu planen und umzusetzen.
4. Bildungspolitik und Gesetzgebung:
 - a) Eine inklusive Bildungspolitik und entsprechende Gesetze bilden den Rahmen für schulische Praktiken. Allerdings fehlt es in vielen Ländern an einer umfassenden Gesetzgebung, die Inklusion für alle Lernenden unterstützt.
 - b) Klare Definitionen und regulatorische Rahmenbedingungen sind entscheidend, damit Führungskräfte Ausgrenzung verstehen und angehen können, um so inklusive Praktiken zu fördern.

5. Management und Organisation:

- a) Das Management und die Organisation des Bildungswesens auf höheren Ebenen (z. B. auf kommunaler oder staatlicher Ebene) haben erheblichen Einfluss darauf, wie Inklusion in Schulen wahrgenommen und umgesetzt wird.
- b) Die Fallstudie von Riverdale zeigt, wie Änderungen in der Organisation einer Region Segregation bekämpfen und Bildungsgerechtigkeit fördern können.

Verbindung zu Vorwissen und Kontext

Die in diesem Kapitel behandelten Themen bauen auf bestehendem Wissen über Bildungspolitik, Implementation und inklusive Praktiken auf. Pädagogen und Pädagoginnen sowie Entscheidungstragende, die mit diesen Konzepten vertraut sind, können ihr Verständnis vertiefen, wie Führungspraktiken und kontextuelle Faktoren den Erfolg inklusiver Bildung beeinflussen. Durch die Untersuchung von Fallstudien wie Riverdale können Lesende praktische Strategien zur Förderung von Inklusion und zur Bewältigung von Herausforderungen im Zusammenhang mit Segregation und Bildungsungleichheit erlernen. Dieses Kapitel hebt die Bedeutung eines systemischen Ansatzes hervor, bei dem Führungskräfte auf allen Ebenen zusammenarbeiten, um ein unterstützendes Umfeld für alle Lernenden zu schaffen.

Introduction

Our approach to inclusion is grounded on a broad definition that sees inclusion as a guiding principle for educational arrangements supporting diversity among all learners (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). Within that frame, the aim of inclusion is to erase behaviour, attitudes, and responses to diversity that create and maintain social exclusion, or discrimination against individuals or groups based on their ability, gender, wealth, ethnicity, language, migration, sexual orientation, gender identity or religion (Ainscow, 2020). To develop schools in moving towards practices and ways of working that are more inclusive requires changes in attitude and leadership across the education system (Ainscow 2020; UNESCO 2020). The values policymakers and leaders at different levels of the system have, and the way they think about inclusion are crucial, otherwise they will be unable to lead or provide a direction for building and strengthening inclusion in schools and classrooms (Ainscow 2020). A central factor is building a culture of inclusion that lays the grounds for schooling, and its development requires the support and commitment of all those in leadership positions in every corner of the education system (Ainscow, 2020; Fullan 2015).

When discussing any education policy implementation, the context plays a crucial role. The contextual factors affecting schoolwork are multifaceted, varying from location, student population, professional capacity, and infrastructure, to pressure and support coming from the local community and educational authorities (Braun et al. 2011). Further, the history of a school covering earlier experiences and current future visions of teachers and leaders affect the way attitudes around education and its development are formed (Clarke & O'Donoghue, 2017; Hargreaves & Fink, 2006). Within schools, the leaders must be capable of analysing their own contexts and situations to plan the policy implementation, and each should be able to identify factors that facilitate or hinder the process in their school (Ainscow, 2020). Corresponding qualities are needed at the level of the local and/or district educational authorities designated to manage the bigger picture and to support the school level actors.

There are several factors affecting leadership and leaders' actions and opportunities to act when the goal is inclusion. This chapter highlights elements we see as being among the more significant when discussing educational contexts, and leadership and management required to promote inclusion.

Prerequisites for leading: education policy and legislation

The way inclusive education has been perceived and developed in national contexts has changed over the years, and although some countries still see it as service provision for children with disabilities, understanding it in a broader sense has increased (Ainscow, 2020). Nonetheless, the narrower approaches are understandable, as inclusive education has its roots in special education (Slee, 2013). That connection has influenced the beliefs, attitudes, and the concept and practices related to inclusion, because the field of special education has traditionally had a strong focus on segregation, and identification and responses (e.g., treatments related) to disability, deficit, and difference (Schuelka, Johnstone, Thomas & Artiles, 2019).

Laws and policies provide the framework within which the education system and individual schools function and develop their practices. It is worth noting that even though inclusion has belonged to the guiding principles of national education policies for decades, a broader approach to it is lacking in legislation globally. UNESCO's (2020) review shows that although 17% of 194 countries had formulated a comprehensive inclusive education policy concerning all learners, and specified inclusion as one of their goals, inclusive education was non-existent in the legislation. In addition, several researchers and policy reviewers have pointed out how the vagueness or lack of a clear definition of inclusion hinders its implementation in practice (e.g., Ainscow, 2020; Jahnukainen et al. 2023; UNESCO, 2020).

Regarding leadership, the education policy and legislation form the ground on which leaders work, and on which their decision-making is based on (Simola & Ahtiainen, 2023). Therefore, that ground must be solid. Moreover, a practice guiding definition of inclusive education should involve elements that enable leaders at all levels to understand exclusion as a phenomenon, and to recognise its nature, consequences, and patterns (Slee, 2013). Further, the practice should identify and remove obstacles to participation, presence, and achievement of all learners (Ainscow, 2020). Hence, to understand and lead inclusion, knowledge of its counterpart (exclusion) provides tools for analysing the current situation and taking necessary steps to facilitate change.

Management and organisation of education

Although the education policy and legislation provide a framework for organising and leading inclusive education at the level of an individual school, they are not the only factors affecting the practices. The system level above schools, with its values and choices, and decisions made at that level, plays a role in how inclusion is perceived and managed. Thus, the realisation of inclusion is not a matter of an individual school leader alone, instead, the tools and degree of freedom given to a school leader depend on management and direction coming from the higher levels of the educational system (e.g., local municipality, state). Further, these other levels influence the way inclusion becomes an issue, is the target of discussion, and how it has realised activities within a school and its classrooms. To enlighten the matter, below we reflect on it through an example from the Finnish education system.

Wider context

The education system in Finland is decentralised, and the local education providers of comprehensive school education (i.e., municipalities), have extensive freedom in interpreting and applying the national level norms and legislation. The municipalities differ from each other regarding the autonomy given to school leaders in deciding on their finances and decision-making regarding the student intake, for example (Risku, Kanervio & Björk, 2014; Simola & Ahtiainen, 2023). Although there is an ongoing discussion around inclusion in comprehensive schools in Finland, the policies and legislation related to it are rather vague and loose. For example, the Basic Education Act (1998/628) does not mention inclusion, and leaves it open as to how and where (i.e., placement) education for pupils in need of support for their schooling ought to be arranged, giving leeway for interpretation. The other central document guiding education, namely the National

Core Curriculum for Basic Education (Finnish National Agency for Education [EDUFI]), requires that schooling is organised and developed according to the principle of inclusion. However, the document does not take a clear stance on what that means, or how it could be achieved in practice. Although the guiding idea for educational arrangements is that all pupils should be able to attend the school nearest to their home (i.e., the neighbourhood school principle), many questions are left open, and this has led to variations between municipalities in the way they manage their schools. Having this big picture as a backdrop, a case study of a local educational management can be discussed.

Starting point: two schools, two districts

The Riverdale municipality (a pseudonym) has several school districts. Two schools are located relatively close to each other, and they serve students in their respective districts. School 1 is a comprehensive school that has grades 1-6 and School 2 has grades 1-9. However, the pupil population at School 2 is more diverse, and the number of underprivileged pupils is much higher. In Riverdale's context, 'underprivileged' refers to multiple gaps in well-being (i.e., cumulative economic, social and health deprivation). That is, the catchment area of School 2 has regional and family-related social and economic resource deficits in factors known to contribute to school achievement (Bernelius & Huilla 2021, 16). To support the pupils in their learning and school attendance better, School 2 has set up special classes. (NB: pupils attend special classes or small group education full-/part-time for a variety of reasons related to their need for support, e.g., learning and/or behaviour, and a diagnosis is not necessarily needed).

The above-mentioned factors started creating segregation between the two districts in Riverdale. No special education classes targeted at students struggling with their schooling were established at School 1, whereas at School 2, there were five special education classes (Figure 1). Consequently, if a pupil living in the catchment area of School 1 needed continuous support for schooling, they were moved to School 2. Hence, Schools 1 and 2 started to diverge from each other regarding the heterogeneity of their respective pupil populations and the school profiles in learning outcomes. The situation accelerated the development of special education service provision at School 2. Further, it created dramatically different grounds for leadership around equity and inclusion at School 1 when compared with School 2.

New district model: change through educational management

The municipal education management perceived the development in these two districts to be problematic, due to the increased segregation between them. They felt that all this reduced educational equity in Riverdale. Consequently, Riverdale made a political decision that involved all its school districts: schools must wel-

come all pupils living in their catchment areas, regardless of their backgrounds, individual characteristics, or abilities. Riverdale also merged some districts and changed grade levels within schools to improve the implementation of the aim in practice (Figure 1). That led to a new situation at both School 1 and School 2. First, the schools were now located within the same district, and they had a shared catchment area. Second, to balance the number of pupils in one school, School 1 started to accommodate grades 1-4 and School 2 grades 5-9. This change left several pupils at their old school, whereas some pupils needed to move to a new school.

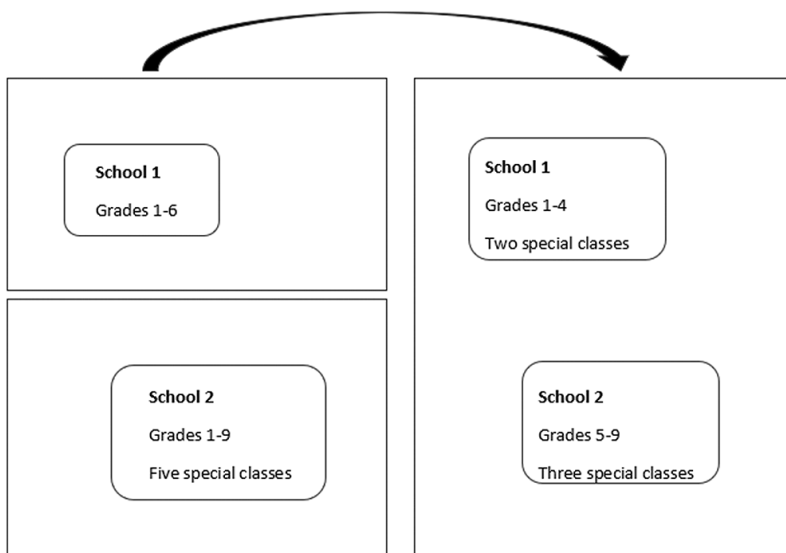


Figure 1: Changes in the organisation of two districts and schools.

What followed from this change is that the gap in pupils' learning and school achievement started to level out between the former two districts. Over the years, the schools have started to resemble each other in terms of their pupil profiles. In addition, School 1 no longer has a culture of sending pupils to other schools because of their individual needs. Now both schools welcome all pupils and have developed practices which enable them to meet the needs of all learners, sometimes even in the form of full-time or part-time placement in a special class.

Concluding thoughts

From the perspective of the management of education, there were observable practices within the two districts which led the education in a direction that did

not support equity, but increased exclusion and segregation. Something needed to be done, and they did it! The decision made by Riverdale's municipal educational management was a big decision, a brave one. It led to many opposing voices and debates as it changed the culture at all Riverdale's schools. However, now about ten years after that change, everyone seems to be happy with it and, it has made education function better in Riverdale.

Discussion

Leadership in education is composed of social practices taking place in a specific time and space. Hence, leadership in its nature is contextual and relational (Berger & Luckmann, 1966). Further, an essential part of leadership is power that can be viewed as a way of producing and modifying practices and hierarchies within an educational organisation, and in its connections with the external world. Power is grounded in the shared understandings of the experienced reality and values (Foucault, 1971). Within this framework, leadership practices of schools are an essential part and product of the existing and earlier social conditions, and therefore, inseparable from their contexts (Simola & Ahtiainen, 2023).

To lead and develop a school in the direction of inclusive practices is concerned with social learning processes affecting the way people act and think (Ainscow & Sandill, 2010). Along with practices and beliefs, it is essential to pay attention to the language in a way it supports the intended development. When the aim is to develop the practices of the work community, the starting point lies with its members (i.e., the school leader, teachers, and other staff). Therefore, it is necessary to create a sense of shared responsibility for achieving the aims set for the development work around inclusion (Ainscow & Sandill, 2010). However, the policy frame within which all that can take place, and to what extent varies, and consequently, the conceptual tools and opportunities for leading the work can look very different depending on the immediate local and wider (national) context.

The case of Riverdale shows how the local context of schools shapes the way the school communities can start to develop their practices. In the first phase, the school cultures started to diverge: School 1 allowed the exclusion of pupils based on their individual abilities, characteristics, and backgrounds, whereas School 2 worked with practices to enable them to accommodate all learners. Consequently, the starting point for leading these schools were not the same, and the concept of inclusion had a different meaning in these two schools. In the second phase, the actions of local educational management reshaped the circumstances in which the school leaders work and lead the discussions and practices related to inclusion. The contextual circumstances affected the attitudes, understandings,

and beliefs about the responsibilities a school has in relation to including or excluding a certain group of pupils. The circumstances create and modify school histories regarding the degree of diversity the schools should agree on. The new model created in the Riverdale municipality brought new grounds for discussing inclusion, and everyone's responsibilities to meet the needs of diverse learners. Further, it pointed out the importance of the identification and management of practices that decrease exclusion and enhance pupils' opportunities for attending a school in their neighbourhood. The actions taken at the level of the municipality's educational management brought the schools closer to each other, both in terms of their pupil population, and in school achievement profiles. The Riverdale case illustrates how geographical change in the boundaries of the schools' catchment area can be one of the factors contributing to a decrease in the segregation between schools (Bernelius & Huilla 2021, 106). However, the provision of special classes by Riverdale's schools can be a target of debate within the framework of inclusive education, its conceptualisation and realisation, yet at the same time, it provides perspective on the way the national policy framework guides the educational management locally.

References

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (6)1, 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Basic Education Act (1998/628). <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of knowledge: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. *Valtioneuvoston julkaisuja*, Nro 2021:7, Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. Second edition. Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-EN_0.pdf
- Finnish National Agency for Education (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96 [The national core curriculum for basic education 2014]. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social Science Information*, 10(2), 7–30.

- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Routledge.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and Realities. In M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (Eds.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* (pp. 401–415). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>
- Risku, M., Kanervio, P., & Björk, L. G. (2014). Finnish superintendents: Leading in a changing education policy context. *Leadership and Policy in Schools, 13*(4), 383–406. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.945653>
- Schuelka, M. J., Johnstone, C.J., Thomas, G., & Artiles, A.J. (2019). Introduction: Scholarship for diversity and inclusion in education in the 21st century. In M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas, & A. J. Artiles (Eds.), *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education* (pp. xxxi–xlili). Sage Publications.
- Simola, M. & Ahtiainen, R. (2023). Contradictions and Opportunities in Contexts of Everyday Leadership in Education. In R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku, & A.S. Smeds-Nylund, AS. (eds), *Leadership in Educational Contexts in Finland. Educational Governance Research*, (pp. 235–256). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_12
- Slee, R. (2013) How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?, *International Journal of Inclusive Education, 17*(8), 895–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Authors

Carpelan, Raisa, PhD., is University Lecturer and Principal Investigator at the Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, and Visiting Researcher, Tallinn University, Estonia.

Lahtero, Tapio, PhD., is Head of Department of Teacher Training schools at the University of Helsinki.

*Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen
und Pierre-Carl Link*

Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis als Baustein inklusiver Schulen – Eine Chance in Hinblick auf Prävention und Intervention im Bereich Verhalten

Zusammenfassung

Der Text untersucht die Rolle der Evidenzbasierten Praxis (EbP) in der Sonderpädagogik als wichtigen Baustein für inklusive Schulen, insbesondere im Bereich der Verhaltensprävention und -intervention. Er betont die Bedeutung einer holistischen Herangehensweise, die externe Evidenz (wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien), interne Evidenz (Erfahrungen und Expertise der Fachkräfte) sowie soziale Evidenz (Bedürfnisse und Perspektiven der Lernenden und ihres Bezugssystems) integriert. School Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) wird als effektives Rahmenmodell zur Förderung positiven Verhaltens und zur Prävention von Verhaltensproblemen in der Schule hervorgehoben. Die erfolgreiche Umsetzung dieser Ansätze erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulpsycholog:innen und weiteren pädagogischen Fachkräften sowie eine kontinuierliche Anpassung der Maßnahmen an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen. Ziel ist es, durch systematische und datenbasierte Interventionen ein positives Lernumfeld zu schaffen, das alle Kinder und Jugendlichen, auch jene mit besonderen Verhaltensbedürfnissen, unterstützt.

Abstract

The text examines the role of evidence-based practice (EBP) in special education as a crucial component for inclusive schools, particularly in the area of behaviour prevention and intervention. It emphasizes the importance of a holistic approach that integrates external evidence (scientific research), internal evidence (experiences and expertise of professionals), and social evidence (needs and perspectives of learners and their environment). School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) is highlighted as an effective framework for promoting positive behaviour and preventing behaviour problems. The successful implementation of these approaches requires close collaboration among teachers, school

psychologists, and other educational professionals, as well as the continuous adaptation of measures to the individual needs of students. The goal is to create a positive learning environment through systematic and data-driven interventions that support all children and adolescents, including those with special behavioural needs.

Advance Organizer

Objective and Overview

The text “Evidence-Based Special Education Practice as a Building Block for Inclusive Schools” by Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen, and Pierre-Carl Link highlights the role of evidence-based practice (EBP) in special education and its potential to promote inclusive education. The focus is on the application of evidence-based strategies for behaviour prevention and intervention in schools.

Key Themes and Concepts:

1. Evidence-Based Practice (EBP):
 - a) This concept is based on the integration of three types of evidence:
 - External Evidence: Scientific findings, theories and empirical studies that form the foundation for educational decision-making.
 - Internal Evidence: The professional experience, values, and knowledge of teachers and staff members, which contribute to decision-making processes.
 - Social Evidence: The individual needs, goals, and social contexts of learners that must be taken into account.
2. Critique of Sole Reliance on External Evidence:
 - a) The text discusses that study results are often produced under controlled conditions and may not be directly transferable to school practice. Therefore, the importance of practice-based evidence is emphasized, which includes measures developed and tested in real school contexts.
3. School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBS):
 - a) A central framework to preventing behavioural problems and promoting positive behaviour in schools. SWPBS is a multi-tiered framework that systematically implements evidence-based practices to create a positive learning environment.
4. Role of Teachers:
 - a) Teachers’ self-efficacy and attitudes toward inclusion are crucial for the success of inclusive education processes. High self-efficacy is closely linked to positive attitudes toward inclusion and an improved classroom climate.

Connection to Prior Knowledge and Context

This text builds on the understanding of evidence-based practice from medicine and transfers these concepts to special education and inclusive education. Readers already familiar with the challenges of inclusive education will find a practical approach here that integrates both scientific insights and the experience of teachers, along with the needs of learners. The text links theoretical knowledge with practical applications, particularly in dealing with behavioural issues, and emphasizes the necessity of a systemic and cooperative approach to implementing inclusive education.

Evidenzbasierte Praxis in der Sonderpädagogik

Das Konzept der evidenzbasierten Praxis (EbP) entwickelte sich aus der evidenzbasierten Medizin (Sackett et al., 1996) und ist heute in Gesundheitsfachberufen sowie in der Psychologie fest verankert. In den für die inklusive Schulentwicklung relevanten Disziplinen und Professionen der Pädagogik, Sonderpädagogik, Logopädie und Psychomotoriktherapie gewinnt die EbP zunehmend an Bedeutung (Bernstein Ratner, 2006; Beushausen, 2014; Blumenthal et al., 2019; Gasser-Haas & Steiner, 2022; Torres et al., 2012). Damit trägt sie zur Weiterentwicklung und Professionalisierung dieser Fach- und Wissenschaftsdisziplinen bei.

In der Sonderpädagogik bietet sich ein breites Verständnis von EbP an (Blumenthal et al., 2019; Hillenbrand et al., 2015; 2018). Entscheidungen über Methoden, Materialien und Massnahmen sollten auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren (externe Evidenz), die sowohl aktuelle Forschungsergebnisse als auch – in einem moderaten Verständnis der externen Evidenz – wissenschaftlich etablierte Theorien umfassen (Renkl, 2022). Gleichzeitig sollte die berufliche Erfahrung der Fachperson, einschliesslich ihrer Werte, Haltungen und Kenntnisse aus Aus- und Weiterbildung sowie praktischer Tätigkeit, einbezogen werden (interne Evidenz). Darüber hinaus sind die Bedürfnisse, Einstellungen, Werte und Wünsche der Lernenden sowie deren Lebenssituation und familiäres Bezugssystem (soziale Evidenz) zu berücksichtigen. Grundlage dafür ist eine förderdiagnostische Erfassung der Bedarfe und Ressourcen.

Prozess der evidenzbasierten Praxis

Ziel der EbP ist es, die bestmögliche und passendste Handlungsstrategie für alle Beteiligten zu finden. Die Herausforderung liegt darin, externe, interne und soziale Evidenz zu erfassen und sie gesamthaft abzuwägen, um eine Entscheidung für eine Massnahme zu treffen. Blumenthal und Mahlau (2015) schlagen hierfür ein Prozessmodell vor. Zunächst wird eine gezielte Fragestellung formuliert und basierend auf interner und sozialer Evidenz eine Massnahme konzipiert. Anschliessend wird

durch wissenschaftliche Recherche ermittelt, welche Massnahmen aus Perspektive der externen Evidenz in Frage kommen. Diese Erkenntnisse werden unter Berücksichtigung der internen und sozialen Evidenz erneut bewertet, was zur Auswahl und gegebenenfalls Anpassung der Massnahme führt. Nach der Umsetzung der Massnahme erfolgt eine Evaluation, die neue Evidenz aus der Praxis generiert.

Evidenzbasierte Praxis und praxisbasierte Evidenz

Die EbP wird in der Sonderpädagogik teilweise kritisch hinterfragt (Ahrbeck et al., 2016; Müller & Pfrang, 2021; Willmann, 2020). Im Fokus der Kritik steht insbesondere die alleinige Orientierung an externer Evidenz, die sich auf Studienergebnisse stützt. Diese Ergebnisse entstehen oft unter kontrollierten 'Laborbedingungen' und sind daher nicht ohne Weiteres in die Praxis übertragbar. Kontrollgruppenstudien liefern häufig durchschnittliche Effektgrössen, die als mittlere Wirksamkeit unter idealen Bedingungen interpretiert werden könnten. Die Frage bleibt offen, wie diese Ergebnisse auf den Unterricht, eine spezifische Klasse oder einzelne Lernende anwendbar sind (Bauer & Kollar, 2023; Renkl, 2022; Stark, 2017; Wilkes, & Stark, 2023).

Ein Ansatz zur Überbrückung der Lücke zwischen Forschung und Praxis ist die praxisbasierte Evidenz (Cook & Cook, 2016). Dabei entwickeln Fachpersonen aus der Praxis gemeinsam mit Forschenden Massnahmen, die gezielt auf die Bedürfnisse spezifischer Schulen, Klassen oder Lernenden abgestimmt sind und auf dem Prozess der EbP basieren. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Ansatzes ist die systematische Evaluation der Massnahmen, beispielsweise durch kontrollierte Einzelfallstudien (Council for Exceptional Children, 2014; Hövel & Hochstein, 2020). Diese Evaluation ermöglicht es, die Wirksamkeit der Massnahmen unter realen Bedingungen zu beurteilen. Die Ergebnisse aus der Praxis können Impulse für die Weiterentwicklung in der Forschung liefern, spezifische Bedingungen in der Praxis besser berücksichtigen und die externe Evidenzbasis stärken. Dadurch entsteht ein zirkulärer Prozess, in dem Praxis und Forschung nicht als Gegensätze, sondern als miteinander verknüpfte Bereiche gesehen werden.

Inklusive Bildung

Inklusive Bildung ist durch unterschiedliche Definitionen und Perspektiven sowie durch Antinomien, Spannungsfelder und Widersprüche geprägt. Einerseits wird sie als normativ universelles Prinzip und Ziel nationaler Bildungspolitiken betrachtet, andererseits wird sie auch als ideologisches Ziel verstanden. Losgelöst von politischer Konturierung ist inklusive Bildung erst einmal ein Ansatz unter vielen in der Bildung. Strukturell geht es dabei um die Platzierung des Subjekts und die Rolle der Pädagogik als Disziplin, Profession und Praxis (Felder, 2022). Ein Fokus inklusiver Bildung kann, ausgehend von Erfahrungen der Marginalisierung, auf die psychologische Zugehörigkeit gelegt werden (Felder, 2022). Werte wie Gleichheit, Freiheit und Anerkennung dürfen dabei nicht auf ein rein rechtliches, strukturelles und ressourcenorientiertes systemisches Verständnis reduziert werden. Vielmehr müssen sie auch psychologische und zwischenmenschliche Aspekte einbeziehen. Inklusive Bildung wird somit als ein „soziales Gut“ (ebd., S. 241) betrachtet, das nicht allein durch Einzelpersonen erreicht werden kann, sondern durch kollaborative und dialogische Prozesse entsteht, die sich weder vollständig planen noch kontrollieren lassen. Inklusion ist daher primär ein Ausdruck sozialer Prozesse und Beziehungen. Die zentrale Frage ist nicht mehr, ob das Subjekt der Bildung inkludiert oder exkludiert ist. Besonders in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gilt, dass „[z]wischenmenschliche und personale Anteile von Inklusion [...] ständig prozessual neu erschaffen werden [müssen]. Sie sind fragil und flüchtig“ (ebd., S. 243).

Ganz praktisch gedacht kann inklusive Bildung auch als persönliche Haltung verstanden werden, die alle Kinder willkommen heisst und jedem angemessene pädagogische Unterstützung bietet. In diesem Sinne kann Bildung als eine umfassende Intervention gesehen werden. Wenn einige Schüler:innen darauf nicht ansprechen, muss die pädagogische Intervention entsprechend korrigiert und angepasst werden.

Lehrpersonsperspektiven zur inklusiven Bildung

Die Einstellungen von Lehrpersonen können hinsichtlich inklusiver Bildung sowohl eine Gelingensbedingung als auch eine Herausforderung darstellen (Boyle et al., 2020; Lindner et al., 2023; Scruggs & Mastropieri, 1996). Während die allgemeine Einstellung zur Inklusion meist positiv ist, ist die praktische Einstellung, etwa im eigenen Klassenzimmer, häufig viel kritischer.

Es stellt sich die Frage, wie diese Einstellungen, die oft auf praktischen Bedenken und nicht auf ideologischen Überzeugungen beruhen, verändert werden können. Es reicht nicht aus, nur an die Richtigkeit der Inklusion zu glauben; man muss auch überzeugt sein, dass man sie erfolgreich umsetzen kann. Daher spielt neben der Einstellung zur Inklusion auch das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle.

Forschungsergebnisse zeigen, dass Selbstwirksamkeit positiv mit Einstellungen zur Inklusion zusammenhängt (Savolainen et al., 2012) und dieser Zusammenhang unabhängig von Zeit, Kultur oder Geschlecht weitgehend universell ist (Yada et al., 2022). Eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit kann zu positiveren Einstellungen führen (Savolainen et al., 2020). Laut der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1997) und empirischen Studien (Yada et al., 2019) sind persönliche Bewältigungserfahrungen und verbale Ermutigung wichtige Quellen für Selbstwirksamkeit. Hohe Selbstwirksamkeit steigert zudem die Arbeitsmotivation, senkt das Burnout-Risiko bei Lehrkräften und trägt zu einem besseren Verhaltensklima in der Klasse bei (Malinen & Savolainen, 2016; Malinen et al., 2024).

Verhaltensprobleme und Verhaltensmanagement als Herausforderung

Verhaltensprobleme werden häufig als eines der grössten Hindernisse für Lehrpersonen bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts genannt (Ahrbeck, 2022; Link, 2022; 2024; Stein, 2019). Problematische Verhaltensweisen belasten Lehrpersonen emotional erheblich (Spilt & Koomen, 2009) und tragen zu hohen Abbruchraten im Lehrberuf bei (Nguyen et al., 2020). Darüber hinaus stellen Verhaltensprobleme einen wesentlichen Risikofaktor für zahlreiche kurz- und langfristige negative Folgen bei Schüler:innen dar (Erskine et al., 2016).

Gleichzeitig ist es schwer nachzuvollziehen, warum Verhaltensmanagement als so grosse Herausforderung wahrgenommen wird, da es keine „Raketenwissenschaft“ ist und viele Lehrpersonen bereits wissen, welche Massnahmen wirksam sind (z. B. Karhu et al., 2020; Hennemann et al., 2017). Es gibt zahlreiche bewährte und sozial verträgliche Interventionen, die sich in Schulen relativ leicht umsetzen lassen (Casale et al., 2014; Durlak et al., 2022; Hövel et al., 2019). Die Verhaltenswissenschaft liefert eine solide Evidenzbasis und entwickelt zunehmend praktikable Ansätze für den Schulalltag, die zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit jeder Lehrperson werden können (Hövel et al., 2024a).

Schulweite positive Verhaltensförderung

Ein Ansatz, um diese Herausforderungen anzugehen, stellt der School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) dar (Sugai & Horner, 2006; 2020; Sugai et al., 2000). SWPBS, auch bekannt als Positive Behavioral Interventions and Support (PBIS), wurde ursprünglich in den USA entwickelt und seither in verschiedenen Ländern wie Australien, Belgien, Finnland, Griechenland, Grossbritannien, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Niederlanden sowie Zypern eingeführt (Freeman et al., 2019; Michael et al., 2023). Auch im deutschen Sprachraum gewinnt dieser Ansatz zunehmend an Bekanntheit (Hanisch et al., 2019; Hövel et al., 2024b). SWPBS ist kein spezifisches Programm oder Curriculum, sondern ein mehrstufiges Rahmenmodell zur systemischen Förderung positiven Verhaltens und zur Prävention von Verhaltensproblemen in Schulen. SWPBS basiert auf den

Theorien der Verhaltenswissenschaft und der angewandten Verhaltensanalyse, die betonen, dass Verhalten durch Umweltveränderungen beeinflusst werden kann. Statt Verhaltensprobleme mit strengen Konsequenzen zu bekämpfen, die oft eher verschlimmern als verbessern, zielt SWPBS darauf ab, Lernumgebungen zu schaffen, die das Verhalten aller Kinder präventiv und proaktiv fördern. Dies unterstützt nicht nur den schulischen und sozialen Erfolg der Schüler:innen, sondern verbessert auch die Qualität des Lernumfelds (Sugai & Horner, 2006; 2020; Sugai et al., 2000).

SWPBS ist geleitet durch die Prinzipien Prävention, theoriegeleitete und evidenzbasierte Praktiken sowie eine systemweite Umsetzung.

Prävention

Die Prävention verknüpft Diagnostik und Förderung und erfolgt auf einem dreistufigen Kontinuum (Center on PBIS, www.pbis.org):

Die universelle Prävention (Stufe 1) umfasst Massnahmen für alle Schüler:innen, um Verhaltensprobleme grundsätzlich zu verhindern. Dazu gehören schulweite Verhaltensregeln, die Schaffung einer positiven Schulkultur durch Anerkennung positiven Verhaltens und effektives Classroom-Management. Regelmässige Screenings dienen der Diagnostik. Zeigen diese Screenings, dass einzelne Schüler:innen nicht ausreichend profitieren, wird eine Intervention auf Stufe 2 eingeleitet.

Die selektive Prävention (Stufe 2) richtet sich an Schüler:innen mit erhöhtem Risiko für Verhaltensprobleme. Massnahmen umfassen Kleingruppentrainings zu sozial-emotionalen Kompetenzen, Check In Check Out, Verhaltensverträge und Mentor:innensysteme. Basierend auf Verlaufsdiagnostik können erfolgreiche Schüler:innen wieder auf Stufe 1 zurückgeführt werden, bei fehlenden Fortschritten erfolgt die Intervention auf Stufe 3.

Die indizierte Prävention (Stufe 3) bietet intensivierete und individualisierte Unterstützung für Schüler:innen mit schwerwiegenden und anhaltenden Verhaltensproblemen. Dies umfasst massgeschneiderte Verhaltensinterventionspläne, die Einbeziehung eines multidisziplinären Teams (z. B. Sonderpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen) und die Bereitstellung individueller Beratung oder Therapie.

Theoriegeleitete und evidenzbasierte Praktiken

Zur Erhöhung der Wirksamkeit der Massnahmen werden fünf technische Strategien angewendet, die in Anlehnung an Hövel et al. (2024b, S. 64) den verschiedenen Evidenzarten (externe, interne, soziale Evidenz) zugeordnet werden können:

1. **Anwendung evidenzbasierter Massnahmen** (externe Evidenz): Der Einsatz von Massnahmen, die theoretisch fundiert und empirisch nachweislich wirksam sind, bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Prävention.

2. **Regelmässige Einschätzung des Lern- und Entwicklungsstandes aller Schüler:innen** (soziale Evidenz): Eine fortlaufende Einschätzung ermöglicht die individuelle Anpassung der Massnahmen, um den spezifischen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.
3. **Evaluation der umgesetzten Massnahmen** (interne und/oder soziale Evidenz): Die systematische Überprüfung der Massnahmen unterstützt die Bewertung ihrer Wirksamkeit im jeweiligen Kontext.
4. **Datenbasierte Entscheidungen über den Einsatz der Massnahmen** (externe, interne und soziale Evidenz): Entscheidungen über den Einsatz von Massnahmen werden auf Grundlage von Daten und Erfahrungswerten getroffen, um die bestmögliche Passung sicherzustellen.
5. **Anpassung der Intensität der Massnahmen je nach Bedarf** (interne und soziale Evidenz): Die Intensität der Massnahme wird erhöht oder reduziert, abhängig von den individuellen Bedürfnissen und aktueller Situation.

Durch diese Verknüpfung von theoretisch fundierten und empirischen Ergebnissen mit den individuellen Bedürfnissen der Lernenden sowie der Professionalisierung der Lehrpersonen wird eine evidenzgestützte Praxis gestärkt.

Systemweite Umsetzung

Aus systemischer Perspektive wird die Schule als Einheit der Analyse betrachtet, wobei die kollektiven Handlungen der Einzelpersonen innerhalb der Schule dazu beitragen, wie die Schule insgesamt charakterisiert wird. Es sind nicht die Schulen selbst, die sich verhalten, sondern die Einzelpersonen innerhalb der Organisation. Je mehr diese Verhaltensweisen die Organisation auf ein gemeinsames Ziel hinbewegen, desto stärker wird die Organisation (Sugai & Horner, 2006).

Der Einbezug aller Beteiligten und eine kollektive Vereinbarung zwischen Mitarbeiter:innen, Eltern und Schüler:innen über die Werte der Schule und deren Bedeutung für Lehren und Lernen sind unabdingbar. Eine engagierte Führungsebene und Schulleitung sind zentral, um die Bemühungen um SWPBS zu führen und zu organisieren. Die berufliche Weiterentwicklung aller Mitarbeiter:innen erweitert deren Fähigkeiten und Kenntnisse (Hövel et al., 2024b; Sugai & Horner, 2006).

Wirksamkeit der schulweiten positiven Verhaltensförderung

Die Wirksamkeit von SWPBS als Rahmenkonzept für Verhaltensprävention und -intervention ist in Studien auf Ebene der Schüler:innen, Lehrpersonen und Schulen belegt. Der systematische Review und die Metaanalyse von Lee und Gage (2020) zeigen insgesamt reduzierte Verhaltensprobleme, verbesserte schulische Leistungen und eine optimierte Schulorganisation. Gemäss Wienen et al. (2019) sind die Effekte stärker bei Schüler:innen mit anfänglich schweren

Verhaltensproblematiken. Positive Effekte zeigen sich sowohl in Sonder- als auch in Regelschulen, wobei sie in den Regelschulen stärker sind.

Lehrpersonen empfinden SWPBS als hilfreich und umsetzbar (Farkas et al., 2012; Sanetti & Collier-Meek, 2015). Neben der Umsetzungstreue spielt die Unterstützung durch die Schulleitung eine wesentliche Rolle (Zaid, 2023). Für eine nachhaltige Implementierung von SWPBS empfehlen Hövel et al. (2024b) in Anlehnung an Mitchell et al. (2018) eine Kombination aus Weiterbildung, Coaching, Auffrischkursen, technischem Support und Unterstützung auf regionaler Ebene sowie Hochschulkooperationen.

Darüber hinaus schätzen Lehrpersonen an SWPBS-Schulen ihre Selbstwirksamkeit höher ein als an anderen Schulen (Kelm & McIntosh, 2012). Zudem erfahren sie, dass sie hochwertige Lehrmöglichkeiten bieten und herausforderndes Verhalten als Team im Sinne einer kollektiven Wirksamkeit bewältigen können.

Fazit

In der Sonderpädagogik und im Rahmen inklusiver Bildung ist es das Ziel, mithilfe einer evidenzbasierten Praxis, die externe, interne und soziale Evidenz berücksichtigt, allen Kindern angemessene Unterstützung zu bieten. Die Ausstattung der Lehrpersonen mit den notwendigen Fähigkeiten und dem Vertrauen in ihre eigene Wirksamkeit bei der Umsetzung inklusiver Bildung ist entscheidend und muss bereits in der Ausbildung beginnen. So können sie Erfolgserlebnisse bei der Umsetzung inklusiver Bildung erfahren, die als wichtigste Quelle der Selbstwirksamkeit gelten. Da Verhaltensprobleme häufig als grosses Hindernis für inklusiven Unterricht wahrgenommen werden, sind konkrete Massnahmen zum Umgang mit diesen Herausforderungen notwendig.

Ein vielversprechender Ansatz, der in mehreren Ländern positive Ergebnisse zeigt, ist die schulweite positive Verhaltensförderung. Dabei werden auf Grundlage diagnostischer Daten evidenzbasierte Interventionen auf drei Präventionsstufen implementiert und Lernumgebungen geschaffen, die das Verhalten aller Kinder proaktiv fördern. Dadurch können auch Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im Bereich Verhalten gezielt und individualisiert unterstützt werden. Im Zentrum steht ein systemischer Ansatz: Eine Lehrperson allein kann die erforderlichen Veränderungen nicht herbeiführen; es bedarf eines kollektiven Engagements für gemeinsame Ziele.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2022). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(4), 257–261. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000857>
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., & Schäd, G. (Hrsg.) (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Kohlhammer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bauer, J. & Kollar, I. (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft* 51, 123–147. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00166-1>
- Bernstein Ratner, N. (2006). Evidence-based practice: An examination of its ramification for the practice of speech-language pathology. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 4, 78–88.
- Beushausen, U. (2014). Chancen und Risiken einer evidenz-basierten Sprachtherapie. *Logos*, 22 (2), 96–104.
- Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 408–421.
- Blumenthal, Y., Hartke, B., & Voß, S. (2019). The Role of Evidence-Based Practice in German Special Education – State of Research and Discussion. *Education Sciences*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/educsci9020106>
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K.-A. (2020). *The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education*. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues and Controversies* (p. 127–146). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004431171_008
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. C. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33–58. <https://doi.org/10.25656/01:9244>
- Cook, B., & Cook, L. (2016). Leveraging evidence-based practice through partnerships based on practice-based evidence. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 143–157.
- Council for Exceptional Children (2014). *Council for Exceptional Children Standards for Evidence-Based Practices in Special Education*. https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2021-04/EBP_FINAL.pdf
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Erskine, H. E., Norman, R. E., Ferrari, A. J., Chan, G. C. K., Copeland, W. E., Whiteford, H. A., & Scott, J. G. (2016). Long-Term Outcomes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(10), 841–850. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.06.016>
- Farkas, M. S., Simonsen, B., Migdole, S., Donovan, M. E., Clemens, K., & Cicchese, V. (2012). Schoolwide Positive Behavior Support in an Alternative School Setting: An Evaluation of Fidelity, Outcomes, and Social Validity of Tier 1 Implementation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 275–288. <https://doi.org/10.1177/1063426610389615>
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. J. B. Metzler.
- Freeman, J., Kern, L., Gambino, A. J., Lombardi, A., & Kowitz, J. (2019). Assessing the Relationship between the Positive Behavior Interventions and Supports Framework and Student Outcomes in High Schools. *Journal of At-Risk Issues*, 22(2), 1–11.
- Gasser-Haas, O. & Steiner, J. (2022). Evidenzbasierte Praxis (EbP) in der Psychomotoriktherapie ist möglich – auch wenn Studien weitgehend fehlen. *Motorik*, 45(4), 164–169. <https://doi.org/10.2378/mot2022.art31d>

- Hanisch, C., Casale, G., Volpe, R. J., Briesch, A. M., Richard, S., Meyer, H., Hövel, D., Hagen, T., Krull, J., & Hennemann, T. (2019). Gestufte Förderung in der Grundschule. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(3), 237–241. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0700-z>
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É., & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 21–37. <https://doi.org/10.25656/01:27182>
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Fördern lernen. Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis – Widerspruch oder Gelin- gungsbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66(7), 312–324.
- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwick- lung. In R. Stein et al. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 178–24). Kohlhammer.
- Hövel, D. C., Hennemann, T., & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 38–55. <https://doi.org/10.35468/5750>
- Hövel, D. C. & Hochstein, L. (2020). Einzelfallbefunde zur Implementation des Marburger Konzen- trationstrainings in den Mathe- und Deutschunterricht. *Lernen und Lernstörungen*, 9(1), 37–47. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000262>
- Hövel, D. C., Schellenberg, C., Link, P. C., & Gasser-Haas, O. (Hrsg.). (2024a). *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung*. Edition SZH/CSPS.
- Hövel, D. C., Solenthaler, A., Krauss, A., Link, P.-C., & Sticca, F. (2024b). Mehrstufige Förderung am Beispiel des „Schoolwide Positive Behaviour Support“ SWPBS. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P. C. Link, & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwick- lungsförderung* (S. 63–77). Edition SZH/CSPS 41.
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V., & Savolainen, H. (2020). Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1809801>
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137–147. <https://doi.org/10.1002/pits.20624>
- Lee, A., & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 57(5), 783–804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M. & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Link, P.-C. (2022). „verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltensoriginell“ – Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein, & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 173–184). <https://doi.org/10.35468/5966-PCL-173-184>
- Link, P.-C. (2024). Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Bildung: zu diszi- plinären und professionsbezogenen Grundsatzfragen. In R. Stein, & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. überarbeitete Auflage, S. 225–250). Kohlhammer.
- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

- Malinen, O.-P., Närhi, V., & Savolainen, H. (2024). The effect of teacher self-efficacy in behaviour management on classroom behavioural climate: a longitudinal multilevel cross-lagged analysis. *Educational Psychology, 44*(4), 1–21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2359672>
- Michael, D., Goutas, T., Tsigilis, N., Michaelidou, V., Gregoriadis, A., Charalambos, V., & Vrasidas, C. (2023). Effects of the universal positive behavioral interventions and supports on collective teacher efficacy. *Psychology in the Schools, 60*(9), 3188–3205. <https://doi.org/10.1002/pits.22919>
- Müller, K., & Pfrang, A. (2021). Risiken und Nebenwirkungen einer naiv evidenzbasierten Grundschulpädagogik zu Inklusion und Partizipation. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 2*, 407–420. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00118-7>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational Research Review, 31*, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Renkl, A. (2022). Meta-analyses as a privileged information source for informing teachers' practice? A plea for theories as *primus inter pares*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36*(4), 217–231. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000345>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ, 312*(7023), 71–72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Sanetti, L. M. H., & Collier-Meek, M. A. (2015). Data-Driven Delivery of Implementation Supports in a Multi-Tiered Framework: A Pilot Study. *Psychology in the Schools, 52*(8), 815–828. <https://doi.org/10.1002/pits.21861>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education, 26*(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Savolainen, P., Korhonen, E., Närhi, V., Kärkkäinen, S., & Savolainen, H. (submitted). Factors affecting the behavioral climate in elementary school classrooms.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of the mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59–74.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the View on Teacher–Child Relationships: Teachers' Narratives Concerning Disruptive Versus Nondisruptive Children. *School Psychology Review, 38*(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31*, 99–110.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review, 35*(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and Scaling Positive Behavioral Interventions and Supports: Implementation Drivers, Outcomes, and Considerations. *Exceptional Children, 86*(2), 120–136. <https://doi.org/10.1177/0014402919855331>
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., III, Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131–143. <https://doi.org/10.1177/10983007000020030>
- Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A Special Educator's Guide to Successfully Implementing Evidence-Based Practices. *TEACHING Exceptional Children, 45*(1), 64–73. <https://doi.org/10.1177/004005991204500109>

- Wienen, A. W., Reijnders, I., van Aggelen, M. H., Bos, E. H., Batstra, L., & de Jonge, P. (2019). The relative impact of school-wide positive behavior support on teachers' perceptions of student behavior across schools, teachers, and students. *Psychology in the Schools*, 56, 232–241. <https://doi.org/10.1002/pits.22209>
- Wilkes, T., & Stark, R. (2023). Probleme evidenzorientierter Unterrichtspraxis. *Unterrichtswissenschaft* 51, 289–313. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00150-1>
- Willmann, M. (2020). Deutungsmacht der Forschung, Ohnmacht in der Praxis? Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 222–232. <http://doi.org/10.25656/01:25208>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O.-P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- Zaid, F. A. (2023). Staff and student perspectives and effects of positive behaviour support: a literature review. *Educational Psychology in Practice*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2282458>

Authors

Hagmann-von Arx, Priska is Professor of Learning Processes and Learning Development under Challenging Conditions at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Savolainen, Hannu is Professor of Special Education at the University of Eastern Finland in Joensuu.

Link, Pierre-Carl is Professor of Education in the Field of Socio-Emotional and Psychomotor Development at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Minna Törmänen und Monika T. Wicki

Multiprofessional collaboration in inclusive school

Zusammenfassung

Der Text beleuchtet die Bedeutung der multiprofessionellen Zusammenarbeit in inklusiven Schulen, welche essenziell für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion ist. Diese Zusammenarbeit umfasst inter- und intraprofessionelle Kooperationen, bei denen Lehrpersonen mit verschiedenen pädagogischen Fachkräften zusammenarbeiten, um eine optimale Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu gewährleisten. Der Text diskutiert verschiedene Modelle und Ansätze der Zusammenarbeit und beleuchtet Herausforderungen und Chancen. Besonders betont wird, dass eine effektive multiprofessionelle Zusammenarbeit notwendig ist, um die Heterogenität in inklusiven Klassen zu bewältigen und individuelle Lernunterstützung zu bieten. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass diese Zusammenarbeit oft unzureichend entwickelt ist, was die Effektivität der inklusiven Bildung beeinträchtigen kann. Der Text unterstreicht die Notwendigkeit von strukturellen Veränderungen in Schulen und einer stärkeren Unterstützung der Lehrkräfte, um eine erfolgreiche multiprofessionelle Zusammenarbeit zu fördern.

Abstract

The text highlights the importance of multiprofessional collaboration in inclusive schools, which is essential for the successful implementation of inclusion. This collaboration involves inter- and intraprofessional cooperation, where teachers work with various educational professionals to ensure optimal support for students with diverse needs. The text discusses different models and approaches, and emphasizes the challenges and benefits of this collaboration. It is particularly emphasized that effective multiprofessional collaboration is necessary to manage the diversity in inclusive classrooms and to provide individualized learning support. However, the results indicate that this collaboration is often inadequately developed, which can impair the effectiveness of inclusive education. The text underscores the need for structural changes in schools and greater support for teachers to promote successful multiprofessional collaboration.

Advance Organizer

Ziel und Übersicht

Das Kapitel mit dem Titel „Multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Schulen“ untersucht die Bedeutung und Herausforderungen der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Rahmen von inklusiven Bildungssystemen. Das Kapitel betont, dass eine erfolgreiche Inklusion die Zusammenarbeit verschiedener Fachleute innerhalb und außerhalb der schulischen Umgebung erfordert.

Zentrale Themen und Konzepte:

1. Inklusive Bildung
 - a) Inklusion ist sowohl eine Philosophie als auch eine Praxis, die gleiche Chancen für alle Schülerinnen und Schüler sicherstellt, indem sie auf deren unterschiedlichen Lernbedürfnisse in regulären Klassenzimmern eingeht. Es geht darum, Bildungssysteme so anzupassen, dass sie alle Lernenden unterstützen, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Behinderungen.
2. Multiprofessionelle Zusammenarbeit
 - a) Dies bezieht sich auf die kooperative Arbeit zwischen verschiedenen Fachleuten – wie allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften, Therapeuten, Psychologen und Sozialarbeiterinnen und -arbeiter – innerhalb von Schulen, um die inklusive Bildung zu unterstützen. Das Kapitel unterscheidet zwischen interprofessioneller Kooperation (Zusammenarbeit zwischen verschiedenen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften) und intra-professioneller Kooperation (Zusammenarbeit zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften).
3. Co-Teaching-Modelle
 - a) Verschiedene Co-Teaching-Strategien werden als wesentlich für inklusive Klassenzimmer hervorgehoben, in denen allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte gemeinsam arbeiten. Diese Modelle umfassen:
 - One Teach, One Observe: Eine Lehrkraft unterrichtet, während die andere Daten sammelt.
 - Station Teaching: Lehrkräfte teilen den Unterricht unter sich auf.
 - Parallel Teaching: Lehrkräfte präsentieren gleichzeitig das gleiche Material in verschiedenen Gruppen.
 - Alternative Teaching: Eine Lehrkraft konzentriert sich auf eine kleine Gruppe, die Nachhilfe benötigt.
 - Team Teaching: Beide Lehrkräfte leiten gemeinsam den Unterricht.

4. Herausforderungen bei der Zusammenarbeit
 - a) Das Kapitel diskutiert verschiedene Herausforderungen bei der Umsetzung einer effektiven multiprofessionellen Zusammenarbeit, wie etwa ein geringes Selbstwirksamkeitsempfinden bei allgemeinen Lehrkräften, mangelnde Unterstützung und die Komplexität der Koordination zwischen Fachkräften mit unterschiedlichem Fachwissen.
5. Fallstudien und Beispiele
 - a) Das Kapitel verweist auf Studien und Modelle aus verschiedenen Ländern, insbesondere Finnland, wo inklusive Praktiken durch ein dreistufiges Unterstützungsmodell und eine starke Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren Fachkräften in das Bildungssystem integriert sind.

Verbindung zu Vorwissen und Kontext

Dieses Kapitel baut auf grundlegenden Konzepten der inklusiven Bildung auf und führt die praktischen Aspekte der Umsetzung solcher Systeme durch Zusammenarbeit ein. Lesende, die mit allgemeinen Lehrpraktiken, sonderpädagogischen Bedürfnissen und der Bedeutung von Teamarbeit im Bildungsbereich vertraut sind, werden feststellen, dass dieses Kapitel aufzeigt, wie diese Elemente in einem inklusiven Rahmen miteinander interagieren. Die Diskussion über Co-Teaching-Modelle und die Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten der beruflichen Zusammenarbeit hilft, das Verständnis dafür zu vertiefen, wie Inklusion in Schulen erfolgreich umgesetzt werden kann. Indem theoretisches Wissen mit realen Anwendungen verknüpft wird, ermutigt das Kapitel Lehrkräfte, traditionelle Rollen zu überdenken und kollaborative Strategien zu nutzen, um inklusive Umgebungen zu fördern.

Introduction

Inclusion is understood as a process that helps to overcome barriers limiting the presence, participation, and achievement of all learners. In general, inclusive education is seen as a process of strengthening the education system's capacity to reach all learners (e.g. Ainscow & Sandill, 2010). Inclusion means the right of everyone to study in a school for all, with equal opportunities for all students. They must have adequate support for their studies in their nearest school. The aim is to reduce discriminatory attitudes and exclusion, from early childhood settings to wider society. The narrow view of inclusion focuses on support measures and their provision for students with learning or behavioral challenges or needs. The broader view of inclusion emphasizes processes and involving all stakeholders. The broader concept of inclusion also focuses on adults working in primary or

early childhood education, who play a crucial role in developing an inclusive and participatory environment; including the practices and beliefs that are used in the educational community (e.g., Ainscow, 2020; UNESCO, 2020; Ahtiainen & Lahtero 2024).

In practice, the processes of inclusive education address how we develop and design our education programs, schools, and activities so that all students learn and participate together. Inclusive systems value the unique contributions students of all backgrounds bring to the classroom and allow diverse groups to grow side by side to benefit all. Evidently, inclusive systems require changes at all levels of society and create an increasingly complex and multidisciplinary working environment, which requires shared expertise and interdisciplinary collaboration (Neumann, 2019). Multidisciplinary and interprofessional expertise are important objectives in the restructuring of working life and multidisciplinary cooperation is also highlighted as a key development area (e.g. European Commission, 2016). In inclusive education good quality of teaching and support, teacher's relationship with the students, and close cooperation with colleagues and parents are needed. In addition, regular exchange with parents about child's learning status and support plans are important (e.g. Lütje-Klose & Urban, 2014). However, to collaborate in a multiprofessional manner is still a challenge (Wirtz, 2020). This chapter discusses different models and perspectives on multiprofessional collaboration and its importance in inclusive education.

Definition

Interprofessional cooperation means collaboration of teachers with other educational professionals (caregivers, socio-educational professionals or therapeutic staff). Intra-professional cooperation, on the other hand, is the collaboration between general teachers and special educators (Kuper & Kapelle, 2012). These forms of cooperation within the school are supplemented by cooperation outside the school (e.g. with specialist agencies, science and research, sports and exercise promotion, parent education). In English language, terms describing multiprofessionalism, such as multi-, inter-, cross- and transprofessional, describe qualitative differences. The former refers to traditional cooperation, while the latter describes more intensive collaboration (Mikkeli & Pakkasvirta, 2007).

In the social, health and education sectors, multiprofessional collaboration has been justified in terms of improved service, smoother care and support pathways, fewer errors in care and prevention of problems. In healthcare, the importance of interprofessional working is highlighted in acute crisis situations (Thomas et al., 2014). Multidisciplinary work has been studied since the early 1990s, but the number of studies on it has multiplied in the 2000s (Kekoni et al., 2019).

Intra-professional cooperation

In Germany inclusive classes, co-teaching is a practice where one general teacher and one special educator share instruction in lessons in teaching dyads (Jurkowski & Müller, 2018). The subjects taught vary based on student needs and the special education teacher's resources. Special educators may work in multiple dyads with general teachers within one school or simultaneously with general teachers from different schools. Close cooperation between general and special education teachers, which is characterized by the different expertise of teachers (Pool Maag & Moser Opitz, 2014), is essential for effective inclusive education and providing individual support. However, disagreements and conflicts may arise, necessitating the development of cooperation between general and special education teachers.

Grosche & Moser Opitz (2023) make a conceptual distinction between extracurricular cooperation (e.g. co-construction for team development, lesson preparation, counselling or support planning) and classroom cooperation (e.g. co-teaching to support students). Co-teaching involves collaboration between at least two professionals in various educational settings to enhance instruction and improve student outcomes. Co-teaching is established to manage the increasing heterogeneity in inclusive classes and to adapt instructions to varying students' learning capabilities and special needs. Co-teaching pairs provide intense instruction based on general education content and learning goals for all learners (e.g. Arndt & Werning, 2013; Lütje-Klose et al., 2005).

Co-teaching includes professional planning and delivering instruction. Friend et al. (2010) lined out six different approaches:

1. One teach, one observe: one teacher leads instruction, and the other collects data
2. Station teaching: instruction is divided into parts, which are taught by the different teachers
3. Parallel teaching: two teachers present the same material to half of the group each simultaneously
4. Alternative teaching: one teacher works with most students, while the other works with a small group for remediation
5. One teach, one assist: one teacher leads the instruction, while the other offers individual help for students
6. Team-teaching: both teachers lead the whole group instruction by both, lecturing or illustrating two ways to solve a problem (Friend et al., 2010).

Already in older study of Takala et al. (2009) which concentrated on the work of special educators in inclusive education and three elements were revealed: teaching, consulting and background work. Teaching, often focusing on giving support to

children who had challenges in the main academic subjects, was realised in small groups, in co-operative or individual settings. Consultation mainly concerned co-operation and discussion. Behavioural challenges needed a targeted approach. The main problems experienced by the teachers were the lack of time for consultation and co-operation, an unclear work profile and too much work. The work of special education teachers was partly inclusive, but also entailed segregative elements.

Jurkowski & Müller investigated (2018) the development of multi-professional cooperation in teaching dyads of general teachers and special education teachers in inclusive classes in secondary schools for one year. The findings based on general and special education teachers' reports revealed that multi-professional cooperation remained constant at a low level at all points of measurement for both dyad members. The results suggest that general teachers and special educators do not harmonize as an effective teaching dyad or develop a common ground of co-operation. They do not use the opportunity to coordinate and bring together their different expertise to support students' learning and to support each other in managing the heterogeneity of inclusive classes. Students taught in inclusive classes recognize this lack of cooperation. These results are alarming given the assumption of the impact of teachers' cooperation on student outcomes in inclusive settings. In closing, the results underscore the need for changing structural conditions for inclusive education within schools and supporting teaching dyads in developing their cooperation. This might improve the conditions for the development of effective teaching dyads. (Jurkowski & Müller, 2018)

Grosche and Moser-Opitz (2023) conclude in their systematic review that it is largely unclear whether cooperation between teachers to implement inclusive education actually leads to objectively verifiable effects (e.g. in terms of school performance, participation, well-being, independence) and can also be interpreted causally.

Multiprofessional Collaboration

Also widely discussed is collaboration in multi-professional teams as a crucial factor to meet the demands of inclusion, since collaboration may lead to the development of professional knowledge and attitudes towards inclusion. Multiprofessional, inter- and intraprofessional collaborations can be differentiated (Pool Maag, 2022). Multiprofessional teams can also be categorised to preferential intervention teams and school-based health teams. The former focuses on inclusion of students. The latter includes many forms of health, mental health and social services within the school building (Thornberg, 2008). For example, in Finland student welfare services are offered in the school building and includes physical health, psychological well-being and social support in addition to the pedagogical support (Vainikainen et al., 2015).

The practice of inclusive education in Nordic countries aims to remove special and general education divisions, embracing the ‘one school for all’ concept (Keles et al., 2024). The three-tier model: general support, intensified support, or special support, implemented in Finland since 2010, and introduced in Norway in 2019, is recommended.

Finland’s learning and schooling support emphasizes early intervention and a pedagogical approach instead of the former psychological and medical ones, focusing on preventive multi-professional student welfare work and collaboration. The aim is to detect and prevent learning challenges early on, ensuring students maintain a positive perception of themselves and their schoolwork. Teachers’ responsibilities include pedagogical expertise, collaboration with the student welfare team, and guidance for the student’s schooling. Cooperation with the student’s caregiver(s) is also crucial for successful educational support (FNAE, 2014). Students in pre-primary to basic education are entitled to learning and schooling support at three levels: general, intensified, or special. Children with intellectual disabilities, severe disabilities, or illnesses can receive extended compulsory education from age five, with special support provided for extended compulsory education (FNAE, 2022).

The learning and schooling support demands that all teachers in pre-primary and basic education are, when needed, expected to give students educational support in class (FNAE, 2014). Educational support can include interventions, part-time special education, interpretation services, a teaching assistant, and special aids. The student’s role is active, and it is important that the student is involved in decisions. The multiprofessional team and the student welfare services have key roles, and the aim is good communication with the caregivers and student.

General support is short-term, focusing on single pedagogical solutions in everyday school contexts, available for immigrant and other students without pedagogical documentation or assessment. If insufficient, students should receive intensified support, more regular support. A pedagogical assessment and individual learning plan are necessary for intensified support. The plan should focus on the student’s learning, strengths, and previous educational support. Continuous assessment and revision of the plan are crucial. Special support is provided to students struggling in general education who need systematic support to complete comprehensive education and qualify for upper secondary education. This requires a pedagogical statement, formal decision, and individual learning plan (FNAE, 2014). The Finnish government will reform the legislation during 2025 of the learning and schooling support system in pre-primary and primary education due to the lack of clarity and flexibility of the system. The aim is to ensure adequate support and reduce administrative burden on teaching staff. According to reform support for learning must be provided on an individual basis and following the needs of the student. The forms of support are nationally consistent, clear and

varied. Small group teaching and special classes are also possible where necessary. (Parliament of Finland, 2024)

Student welfare is a multiprofessional support system that varies across countries, including the Nordic Countries. In Finland, it encompasses non-teaching work by school personnel and representatives from various professional groups. The student welfare group is a regularly meeting team led by the school principal. Finnish student welfare work is systematic and an important part of the individualized service system for pupils. Finland defines student welfare by legislation, and all Finnish pupils should have access to the services of a psychologist, a social worker, a school nurse, and a medical doctor in addition to the support organised by the school staff, which includes all teachers and, in higher grades, student counsellors. Pupil and Student welfare act entered into force in Finland in 2014. According to that, every school and educational institution has to have qualified social worker and school psychologist services available. In other countries, services are organized at a municipal or school level, with special education teachers, school psychologists, social workers, and school nurses working together. However, the organization and focus of these professionals vary depending on their location and the team's focus on student welfare (Vainikainen et al., 2015).

Vainikainen et al. study (2015) analysed the impact of student welfare personnel availability and regular multiprofessional team meetings on principals' experiences with multiprofessional collaboration in Finland. Results showed that regular meetings increased satisfaction, particularly in areas with limited services. The reactivity of the multiprofessional team contributed to early intervention goals. The study concluded that principals' expectations are influenced by service availability, with qualitative aspects receiving greater emphasis (Vainikainen et al., 2015).

Educational team composition is crucial for inclusive education. However, some countries still integrate students with developmental disabilities in general classrooms without additional support or with special educators for limited hours each week (e.g. Sermier Dessemontet & Bless, 2013). Additionally, paraprofessionals without proper qualifications in special needs education may be used as support. These solutions have been found ineffective for students with special education needs (Ainscow et al., 2012; Giangreco & Broer, 2005). Ehrenberg & Lindmeier, (2020) also show in their ethnographically based study how, for example, assistants can trigger othering processes through differentiation practices. "Children with school assistance are constructed as disruptive 'others' and addressed as resistant and potentially disruptive subjects through the exercise of decision-making and defining power in regulatory practices." (ibid. p. 149). Disciplinary perceptions, the desire to relieve the burden on regular classes and the generation of resources due to existing regulatory framework conditions act as barriers to bring together the different perspectives of the professionals involved to form a common assessment (Labhart, 2019).

Challenges

Numerous challenges must therefore be overcome in the context of multi-professional collaboration in inclusive schools:

1. General education teachers' low self-efficacy and lack of support from special education co-teachers can limit the effectiveness of instruction in inclusive classrooms (e.g. Sahli Lozano et al., 2024). This can intensify stress and occupational burnout, reducing instruction effectiveness (e.g. Takala et al., 2009).
2. Paraprofessionals can help general education teachers by providing more time for students without special education needs, but they often lack sufficient knowledge about effective learning methods for heterogeneous classrooms. Pool Maag & Moser Opitz's study (2014) found that general teachers prioritize individual student work and ad-hoc groups for student learning, while special educators prioritize individual learning objectives, assignments, and materials for effective student learning.
3. Special need education teachers in Finland and the UK face demanding work environments, with limited support systems and limited management power. They often work alone, face unlimited work profiles, and struggle with bureaucracy and administration. In the UK, SENCOs have joint responsibility for special educational needs and inclusion but lack control over funding and manage their workload (e.g. Takala et al., 2009).
4. Vangrieken et al. (2015) review concluded that collaboration is often more forced than voluntary: Teachers' work is generally not characterized by teamwork. Teachers experience forced collaboration as stressful.
5. Multi-professional cooperation between regular teachers and special need educators remain constant at a low level at all points of measurement for both dyad members (Jurkowski & Müller, 2018).
6. Research based on ethnographic research methods regularly found in multiprofessional collaboration the development of othering processes through distinctive differentiation practices (Ehrenberg & Lindmeier, 2020; Labhart, 2019).

Discussion

Due to the inclusive education interprofessional collaboration is a part of the occupation of all teachers, particularly special educators, and a part of the occupation of psychologists and social workers. Intensive collaboration does not necessarily have to lead to greater stress. Despite the time required for collaboration, the positive aspects outweigh the negative ones (e.g. increased self-efficacy, more positive attitude towards inclusion) (Luder, 2021). Therefore, theoretical knowledge

and practice in collaboration during higher education is important for all students in these fields. However, multiprofessional collaboration is a complex subject in practice, and it is highly important that multiprofessional collaboration amongst practitioners with different backgrounds will be developed.

Äikäs et al study (2020) explored the experiences of university students of special needs education, social work, and psychology in the “Multidisciplinary Interaction Skills” course, which aims to develop interprofessional skills through online and face-to-face interactions. The study explores factors promoting interprofessional learning, its impact on collaboration and prejudice, and challenges in effective collaboration. Results show online learning is effective, but face-to-face interaction is crucial for deeper engagement. Advantages include flexibility, accessibility, and exploring perspectives. Challenges include non-verbal cues and trust building. According to Tervaskanto-Mäentausta (2018) multidisciplinary training in higher education improves interprofessional cooperation and lowers preconceptions.

Kielblock et al. study (2020) investigated experts on school development and how multiprofessional collaboration can be developed. Six major categories could present: pedagogical practitioners, pedagogical team-practices, written agreements, space and time for collaboration, context, and routines of exchanging information. School principals promote collaboration between teachers by defining tasks and goals, initiating joint meetings and clarifying roles and responsibilities.

According to Vangrieken et al. (2015) positive effects of teachers’ co-teaching include the improvement of learners’ academic performance, flatter power structures and a greater willingness to innovate among the teaching staff. Teachers feel less isolated, are more motivated and show an increased willingness to work.

In the context of inclusion, support-related and classroom-based collaboration between general teachers and special educators is widely accepted (Pool Maag, 2022). Collaboration in multi-professional teams is a crucial factor to meet the demands of inclusion, since collaboration may lead to the development of professional knowledge and attitudes towards inclusion. In-service teachers greatly benefit from a multi-professional collaboration of general teachers and special educators, mainly through a transfer of expertise and a change of attitudes (Ritter, et al., 2018).

However, it is difficult to make clear statements about its effectiveness, as cooperation takes different forms (e.g. Grosche & Moser Opitz, 2023). Special educators are usually more critical of the quality of cooperation than mainstream teachers. The effects between structural factors (teacher and organization) and process-related factors (teams in collaboration) are in a complex relationship. Grosche and Moser-Opitz (2023) conclude that “the general call for ‘more cooperation’ therefore falls short. Rather, it would be necessary to specify which types or qualities of cooperation should be implemented for which goals or functions in inclusive education.” (ebd., S. 257).

Thus, teacher training must include collaboration in multiprofessional teams, since the development of professional knowledge and attitudes towards inclusion is supposed to apply to teacher trainees, as well. Development-enhancing education refers to schooling that is warm, individualized, age appropriate, health promoting, culturally inclusive, and academically challenging. When teachers and other school professionals imitate these qualities, children thrive academically and developmentally. Educators do not need to choose between a strong education and attention to holistic childhood. With the right training, practice, and dispositions, educators can do both, and the result is a more vibrant learning environment for children. Bryk et al. (2010) found strong correlations between the management of a school and the involvement of parents ($d = 0.64$) as well as involvement in the community or city ($d = 0.47$). (Bryk et al., 2010, p. 127). Parent and community ties were found to be positive factors for successful school development with beneficial effects on student achievement (Bryk et al., 2010, p. 197).

The development of inclusive schools therefore requires a child-centered multiprofessional collaboration with regulated responsibilities and openness to families and communities. The awareness of one's own disciplinary boundaries, personal norms and differentiation practices should be combined with the desire to know about each other and learn from each other, and their impact should be regularly reviewed through intervention and ethnographically based reflection practices.

References:

- Ahtiainen, R. & Lahtero, T. (2024). Leading education for inclusion. In M. T. Wicki & M. Törmänen: *Improve Education for all: Handbook for evidence-based development of inclusive schools* (pp. 119–128). Klinkhardt.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197–213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Arndt, A. K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning & A. K. Arndt (Eds.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (pp. 12–40). Klinkhardt.
- Bryk, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Ehrenberg, K., & Lindmeier, B. (2020). Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtsettings mit Schulassistenz. In H. Leontiy & M. Schulz (Eds.), *Ethnographie und Diversität. Erlebniswelten*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21982-6_6
- European Commission. (2016). *Open Innovation. Open to world – a vision for Europe*. Publication Office of the European Union. http://publications.europa.eu/resource/cellar/3213b335-1cbc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2.

- FNAE. (2014). *National Core Curriculum for Basic Education*. Finnish National Agency for Education.
- FNAE. (2022). *Student welfare in basic education is welfare work carried out by the school and supports every pupil*. Finnish National Agency for Education. www.oph.fi
- Friend, M., Cook, L., Hurlley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27.
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10–26. <https://doi.org/10.1177/10883576050200010201>
- Grosche, M., & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? (German). *Unterrichtswissenschaft (Springer Science & Business Media B.V.)*, 51(2), 245–263.
- Jurkowski, S., & Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75(224–231). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S., & Hirvonen, J. (2019). Kekoni, T., K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsittein. Ja käytäntein. [Multidisciplinarity in concepts and practices.] In: K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (eds.) Helsinki: Gaudeamus, 15–34. In K. Mönkkönen, T. Kekoni, & A. Pehkonen (Eds.), *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. [Multidisciplinary cooperation. Effective interaction in social and health care.]* (pp. 15–34). Gaudeamus.
- Keles, S., ten Braak, D. & Munthe, E. (2024) Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68:3, 431–446, DOI: 10.1080/00313831.2022.2148277
- Kielblock, S., Reinert, M., & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 47–66.
- Kuper, H., & Kapelle, N. (2012). Lehrkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T. S. Idel, & H. Ullrich (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (pp. 41–51). Springer VS.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. transcript.
- Luder, R., Kassis, W., Graf, U. & Kunz, A. (2021). Professionalisierung inklusionsspezifisch. Inklusionsspezifische Haltungen, Einstellungen und eingeschätzte Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Ein internationaler Vergleich. In T. Iwers & U. Graf (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 201–219. ISBN 978-3-7815-5918-9.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahrszeitschrift Für Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete*, 83, 283–294.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R., & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen: Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 56(3), 82–94.
- Mikkeli, H., & Pakkasvirta, J. (2007). *Tieteiden välissä: Johdatus monitieteisyteen ja poikkitieteisyteen. [Between the sciences: An introduction to multidisciplinary and interdisciplinary.]*. WSOY.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207872
- Parliament of Finland, Government proposal, HE 114/2024 vp, https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_114+2024.aspx, Accessed: 22nd of January, 2025
- Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen: Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 28(5–6), 15–21.

- Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – Grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie [Inclusive education: Results from an exploratory study]. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 133–149.
- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Kullmann, H., Knickenberg, M., Sharma, U., Loreman, T., Romano, A., Avramidis, E., Woodcock, S., & Subban, P. (2024). How Do Attitudes and Self-Efficacy Predict Teachers' Intentions to Use Inclusive Practices? A Cross-National Comparison Between Canada, Germany, Greece, Italy, and Switzerland. *Exceptionality Education International*, 34(1), 17–41.
- Sermier Dessementot, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), Article 1.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172.
- Tervaskanto-Mäentausta, T. (2018). *Interprofessional Education During Undergraduate Medical and Health Care Studies. Acta Universitatis Ouluensis. D, Medica*. University of Oulu.
- Thomas, J., Pollard, K. C., & Sellman, D. (Eds.). (2014). *Interprofessional Working in Health and Social Care: Professional Perspectives* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Thornberg, R. (2008). 'It's Not Fair!'—Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children & Society*, 22(6), 418–428.
- UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *Journal of Educational Research*, 72, 137–148.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kynd, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 18–29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Klinkhardt.
- Äikäs, A., Mönkkönen, K., Issakainen, M., Kekoni, T., Karkkola, P., & Kasanen, K. (2020). Moniammatillinen opiskelu verkossa yliopisto-opiskelijoiden kokemana. [Multiprofessional learning online experienced by students in Higher Education] *Aikuiskasutus [Adult Education]*, 40(2), 112–126. <https://doi.org/10.33336/aik.95451>

Authors

Törmänen, Minna R.K. is Professor and Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs, Zurich, Switzerland. She also act as Associate Professor at Åbo Akademi University and Research Fellow at University of Helsinki in Finland.

Wicki, Monika T. is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

5 Personnel and child development

Birgit Paju

Inclusive teaching requires staff collaboration and a sense of community throughout the school

Zusammenfassung

Dieser Text untersucht inklusive Unterrichtspraktiken in Finnland und betont die Bedeutung von Zusammenarbeit und Gemeinschaftsgefühl im gesamten Schulumfeld. Aus einer kulturhistorischen Perspektive wird die Rolle der Zusammenarbeit analysiert, um das Bewusstsein der Lehrkräfte für ihre Praktiken zu erweitern und Widersprüche aufzudecken, die die Umsetzung inklusiver Bildung behindern. Die Lehrkräfte müssen ihre Rolle und Wahrnehmung in täglichen Situationen überdenken, und es sollten Strukturen geschaffen werden, die eine Zusammenarbeit ermöglichen. Inklusive Bildung erfordert die Entwicklung objektorientierter Praktiken, die sozial, kulturell und materiell vermittelt werden. Der Text zeigt, dass durch die Identifizierung und Bearbeitung von Spannungen im Schulsystem neue Perspektiven entstehen können, die zur Weiterentwicklung inklusiver Praktiken beitragen. Zudem werden drei Formen der Zusammenarbeit beschrieben: koordinierte Ansätze, gemeinsame Lösungsfindung und reflektive Kommunikation. Der Text betont die Notwendigkeit struktureller Veränderungen und fördert eine systematische Entwicklung der Zusammenarbeit, um den vielfältigen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden.

Abstract

This text examines inclusive teaching practices in Finland, emphasizing the importance of collaboration and a sense of community throughout the school environment. From a cultural-historical perspective, the role of collaboration is analyzed to expand teachers' awareness of their practices and uncover contradictions hindering the implementation of inclusive education. Teachers need to rethink their roles and perceptions in daily situations, and structures that enable collaboration should be developed. Inclusive education requires the development of object-oriented practices that are socially, culturally, and materially mediated. The text demonstrates that identifying and addressing tensions within the school system can generate new perspectives that contribute to the

advancement of inclusive practices. Additionally, three forms of collaboration are described: coordinated approaches, joint problem-solving, and reflective communication. The text emphasizes the need for structural changes and promotes the systematic development of collaboration to meet the diverse needs of students.

Advance Organizer

Zielsetzung und Überblick

Das Kapitel „Inklusive Praktiken in Finnland: Kollaboratives Lehren in der inklusiven Bildung“ von Birgit Paju untersucht die Integration von kollaborativen Praktiken in finnischen Schulen zur Förderung der inklusiven Bildung. Es betont die Notwendigkeit der Zusammenarbeit unter Lehrkräften, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, und analysiert die strukturellen und kulturellen Faktoren, die eine effektive Zusammenarbeit in inklusiven Umgebungen unterstützen oder behindern.

Schlüsselthemen und Konzepte:

1. Zusammenarbeit und Gemeinschaft:
 - a) Zusammenarbeit ist essenziell für effektiven inklusiven Unterricht, entsteht jedoch nicht von selbst. Sie erfordert die bewusste Entwicklung von Strukturen und Praktiken in der gesamten Schule.
 - b) Lehrkräfte müssen ihre Rollen und Wahrnehmungen der inklusiven Bildung reflektieren und anpassen, um Widersprüche zu erkennen und die Unterrichtsorganisation zu verbessern.
2. Historischer Kontext und aktuelle Praktiken:
 - a) Finnland hat eine lange Tradition in der Sonderpädagogik, und die Umwandlung dieser Tradition in flexible inklusive Praktiken ist eine Herausforderung.
 - b) Die Debatte über inklusive Bildung wird oft als Konflikt zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner Bildung dargestellt. Dies erfordert eine umfassendere pädagogische Betrachtung dieser Konzepte.
3. Objektorientierte Zusammenarbeit:
 - a) Inklusive Bildung umfasst die Entwicklung von Praktiken, die sozial, kulturell und materiell innerhalb der Lehrgemeinschaft vermittelt werden.
 - b) Das Lehrsystem, basierend auf Engeströms Aktivitätstheorie, unterstreicht die Bedeutung kollaborativer, objektorientierter Praktiken, um eine qualitativ hochwertige Bildung für alle Schüler zu schaffen.

4. Formen der Zusammenarbeit:

- a) **Koordinierte Zusammenarbeit:** Lehrkräfte arbeiten getrennt, stimmen ihre Bemühungen jedoch auf der Grundlage ihrer Expertise ab. Diese Methode führt oft zu fragmentierter Zusammenarbeit ohne einheitliches Ziel.
- b) **Geteilte Zusammenarbeit:** Lehrkräfte planen und führen Lehraktivitäten gemeinsam durch und teilen sich Rollen, um von der jeweiligen Expertise zu profitieren. Diese Methode ist zwar vorteilhaft, aber oft nur von kurzer Dauer.
- c) **Reflektierte Kommunikation:** Lehrkräfte führen kontinuierlichen Dialog und gemeinsame Handlungen durch, um traditionelle Rollen und Praktiken zu verändern und die Schüler besser zu unterstützen. Diese Form ist am effektivsten für nachhaltige inklusive Praktiken.

5. Herausforderungen und Lösungen:

- a) Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu unterstützen.
- b) Das Ansprechen von Widersprüchen und Spannungen im Lehrsystem durch interaktive Kooperation kann zu neuen Perspektiven und Lösungen führen.
- c) Formalisierte Strukturen und sozialer Druck zur Zusammenarbeit, unterstützt durch den Lehrplan, sind notwendig, um sinnvolle kollaborative Praktiken zu entwickeln.

Verbindung zu Vorwissen und Kontext:

Dieses Kapitel baut auf bestehendem Wissen über inklusive Bildung und kollaborative Lehrpraktiken auf. Pädagoginnen und Pädagogen sowie Entscheidungstragende, die mit den Herausforderungen der Umsetzung inklusiver Bildung vertraut sind, können Einblicke in die strukturellen und kulturellen Veränderungen gewinnen, die zur Unterstützung einer effektiven Zusammenarbeit erforderlich sind. Durch das Verständnis der verschiedenen Formen der Zusammenarbeit und ihrer Auswirkungen können Beteiligte Strategien entwickeln, um eine inklusivere und unterstützende Bildungsumgebung zu schaffen. Die finnische Erfahrung verdeutlicht die Bedeutung bewusster, langfristiger Bemühungen, um inklusive Praktiken in das Gefüge der Schulgemeinschaft zu integrieren, und bietet ein Modell für andere Bildungssysteme, die Inklusion fördern möchten.

Collaboration and Community

Inclusive practices and collaboration belong together, but collaboration does not come about by itself. From a cultural-historical perspective, this chapter examines how different forms of collaboration are reflected in the arrangements of inclusive education. The role of collaboration is to expand the individual actors' awareness of their current practices and to see the contradictions hindering these. Teachers should examine their role and perceptions of the implementation of inclusive education in daily situations. Structures that enable collaboration between teachers must be developed throughout the school. To enhance inclusion, all elements of a teaching activity should be considered to produce a shared object-oriented view among the educators. Addressing the contradictions and forms of collaboration can make activities visible and change teaching arrangements.

Inclusion is actively instilled in the Finnish school system. Perceptions of inclusion, pupils' right to special needs education and the role of different professions require closer scrutiny in relation to how education has been organised over the decades. Finland has a strong tradition of special education. Transforming special needs education and mainstream education into flexible practices for learning and support is not easy. In this process, the staff's role is central. How to share an understanding of the factors influencing teaching and how to prepare to look at the implementation of teaching with new glasses? What is certain, however, is that something needs to be done differently to meet the diverse needs of pupils. Schools need to be prepared to find specific solutions together for facing more and more diverse communities in the future.

The inclusion debate in Finland can easily become bogged down in a confrontation between pupils with special support and pupils in general education. The argument that there is no special support if there is no special education teacher, and separate classroom should be examined pedagogically more broadly. The concepts of special education/special support and inclusion are examined in relation to conventional teaching practices, where one teacher is responsible for teaching a class or a specific subject based on the curriculum. The strong position of special needs education in the Finnish school system must also be understood. We need to re-examine the concepts and form our understanding of what inclusive education means and how the inclusion process is pushed forward.

This article examines teaching practices related to inclusion through the development of collaboration between teachers. Inclusive education means developing object-oriented practices that are transmitted socially, culturally, and materially (Paju, 2021). The cultural mediation of activities means that teachers evaluate and shape the tools developed in the teaching culture as well as concrete tools and concepts related to teaching. In addition, the activities are mediated by written and unwritten rules, the structural division of labor and the entire school community. The activities are relatively complex, in which case we refer to the teaching system

(Engeström, 2015; Paju, 2021). The figure below shows the teaching system based on the results of a survey of class teachers, subject teachers, and special needs (class) teachers. The teaching system has been built based on Engeström’s theory of activity (Engeström, 2015).

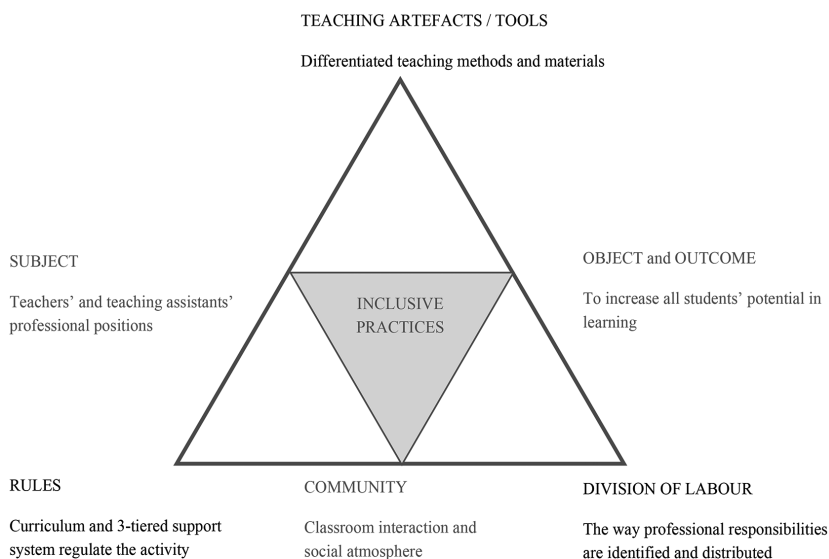


Figure 1: Teaching operating system (Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu, 2021)

Forms of Collaboration

When discussing managing teaching and everyone’s role, different perspectives and practices become visible. Class teachers, subject teachers and special needs teachers have specific training. This affects the perspective from which they primarily view the objective of teaching. Class teachers emphasize teaching the whole group, subject teachers approach through the subject content and special education teachers focus on student support. The implementation of the support arrangement is understood as the task of special education experts (Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu, 2016). Therefore, the task would not belong to class teachers or secondary school subject teachers. All perspectives are needed. Good collaboration combines different perspectives into object-oriented inclusive teaching. The development of inclusive activities is based on object-oriented collaboration in the teaching system. The object of inclusive education is to produce high-quality education in the local school, where everyone learns and can use individual

strengths and possibilities. From the results of the study, it was possible to conclude that a pupil who need special support was perceived as a pupil with a wide range different kinds of learning problems. Teachers felt that there is no tools or enough time to support all pupils at the same time. Behavioural challenges were the particular concern to the staff. Pupils with behavioural learning needs affect the peace and quiet of the entire group and demand lot of teacher's attention. Contradictions related to the professional competence, teaching practices and the activities of the entire class community raise emotions and uncertainty about the teacher's ability to teach pupils with special needs (Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu, 2018). When tensions within operating systems are identified and addressed, the true meanings of tensions can be understood. Rewording conflicts opens new sides and perspectives. Thus, contradictions are not negative things, but indicators for the development. Change in activities requires interactive cooperation that highlights conflicting experiences and is ready to look for a new angle to them.

The cooperation between teachers was analysed through three forms of collaboration (Engeström, Kajamaa, Lahtinen & Sannino, 2015). Interview data was used as a research material. The most common form of collaboration was a coordinating approach. A coordinating method of collaboration means that the object is differentiated based on teachers training expertise (Engeström et al, 2015). Class teachers/subject teachers and special education teachers worked separately in their classrooms or in the same classroom, but cooperation remained fragmented without a common operational goal. The operations were guided by a strong division of duties and work roles. From the point of view of the class teacher and subject teacher, the cooperation appeared confusing because there may be several actors in the classroom.

In the second form of collaboration, the object is more clearly shared. This means that solutions are sought together. The class teacher/subject teacher and the special education teacher planned, implemented, and evaluated the teaching activities together. They varied the roles in the class, and thus as many pupils as possible benefited from special education expertise in the classroom. However, in this form of collaboration, shared action was short-lived and aimed at solving a specific problem. Even though the collaboration was short-term activity, the experiences were seen rewarding. Shared activity supported their work and wellbeing overall.

The third form of collaboration is called reflective communication. Through discussion and joint action, traditional roles and practices were modified. Teachers pay attention to the shared object in their interaction. Both the object and the activity will be reassessed and developed together. A form of reflective communication appeared in situations when two classes and their teachers planned and implemented daily teaching together. The classes were either general education classes or combinations of general education and special education classes. The staff felt that the working method was rewarding and eased the pressure of the work. There was a colleague nearby who shared ideas and broadened views of different pupils'

situations. Teachers were motivated to work together and tried different pedagogical solutions for both the group and the individual pupil.

Challenges and Solutions

The results of the interview data revealed the established teaching practices and collaboration structures. Overall, collaboration between the staff members appeared fragmented and the work was divided between special needs teachers, subject teachers, and class teachers. In addition, the results made visible the practices in which object-oriented collaboration was realised. Confidential and conversational interaction was considered important and beneficial for the pupils and teachers' professional growth. When it comes to developing collaboration among teachers, it is easy to emphasise seeking interaction with the people with whom it seems most natural to work with. In this case, collaboration is mainly based on person-to-person interaction. Schools may have problematic social relations between teachers, for whatever reason, so promoting meaningful collaborative practice is complicated. However, the basis for collaboration is in the Finnish National Curriculum and, therefore, should be systematically developed. A slight social pressure for collaboration, combined with formalised structural changes, provide teaching staff to take a closer look at the advantages of shared practices.

References

- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Second edition. Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Kajamaa, A., Lahtinen, P. & Sannino, A. (2015). Toward a grammar of collaboration. *Mind, Culture and Activity*, 22(2), 92–111. <https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1024326>
- Paju, B. (2021). *An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities*. Thesis. University of Helsinki, Faculty of Education. Retrieved 9/15/2021 from <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/326432>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 11–22. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

Author

Paju, Birgit is Doctor of Education and Principal at Comprehensive School in Finland.

Susan Christina Annamaria Burkhardt

Der gesunde Umgang mit (kindlichen) Emotionen

Zusammenfassung

Der Text befasst sich mit dem gesunden Umgang mit kindlichen Emotionen im schulischen Kontext. Er hebt die Bedeutung von Emotionen als Ausdruck von Bedürfnissen hervor und beschreibt, wie Erwachsene durch ein besseres Verständnis von Emotionen, insbesondere durch das Konzept der Metaemotionen, positiv auf das Verhalten von Kindern einwirken können. Der besonders wirkungsvolle Ansatz des Emotionscoachings wird vorgestellt, wobei fünf zentrale Schritte erläutert werden: das frühzeitige Bemerkens von Emotionen, die Nutzung dieser als Gelegenheit zur Nähe, Empathie, das Finden von Worten für die Emotionen und gemeinsames Problemlösen. Der Text betont, dass ein reflektierter und einfühlsamer Umgang mit Emotionen die emotionale Entwicklung von Kindern fördert und sowohl für das Kind als auch für die Erwachsenen im schulischen Umfeld entlastend wirkt.

Abstract

The text addresses the healthy handling of children's emotions in the school context. It highlights the importance of emotions as expressions of needs and describes how adults can positively influence children's behaviour through a better understanding of emotions, particularly through clarifying their own meta-emotions. The particularly effective approach of emotion coaching is presented, with five key steps explained: early recognition of emotions, using them as opportunities for connection, empathy, finding words for the emotions, and solving problems together. The text emphasizes that a reflective and empathetic approach to emotions promotes children's emotional development and provides relief for both the child and the adults in the school environment.

Advance Organizer

Objective and Overview:

The text “The Healthy Handling of (Children’s) Emotions” by Susan Christina Annamaria Burkhardt explores the importance of managing emotions in the school context, particularly in children. It provides a detailed guide on how teachers and other adults can foster emotional intelligence in children by recognizing, understanding, and responding to their emotions in a healthy way. The goal is to support children’s positive emotional development while also relieving adults in handling challenging situations.

Key Themes and Concepts:

1. Function of Emotions:
 - a) Emotions are essential signals that indicate needs and responses to environmental influences. They are not only crucial for survival but also for interaction and communication with others.
2. Emotions in the Brain:
 - a) The text explains how emotions are processed in the brain using a simple hand model. This model helps illustrate why people sometimes cannot react rationally when experiencing strong emotional states.
3. Meta-emotions:
 - a) These are the feelings we have about our own emotions and those of others. Adults significantly influence children’s emotional development through their own meta-emotions.
4. Four Parenting Styles in Handling Emotions:
 - a) Dismissing: Emotions are ignored or downplayed, which may teach children to suppress their feelings.
 - b) Disapproving: Emotions are viewed as inappropriate or disruptive and are punished, which can negatively affect the child’s mental health.
 - c) Laissez-faire: Emotions are accepted but without guidance, which can lead to confusion and hinder emotional development.
 - d) Emotion Coaching: This approach is considered the most effective and involves consciously recognizing, accepting, and guiding emotions.
5. The Five Steps of Emotion Coaching:
 - a) Notice emotions, especially when they are still mild.
 - b) View emotions as an opportunity for connection and guidance.
 - c) Show empathy and acceptance.
 - d) Help the child find words for their emotions.
 - e) Develop problem-solving strategies together.

Connection to Prior Knowledge and Context:

The text builds on well-known pedagogical and psychological concepts, such as the importance of emotional intelligence and self-regulation. Readers familiar with the challenges of daily school life will find practical strategies for addressing children's emotional needs. Through emotion coaching, the text demonstrates how teachers can not only promote children's emotional well-being but also reduce their own emotional stress. The approach combines theoretical knowledge with practical applications to create a healthier emotional climate in schools.

Einleitung

Im schulischen Kontext steht häufig das kindliche Verhalten im Vordergrund, meist, wenn Erwachsene es als störend oder schwierig erleben, sich überfordert fühlen und ratlos werden. Dass Verhalten Ausdruck von Emotionen ist und oft auch eines Konflikts zwischen Erwachsenen und Kind, ist den meisten Erwachsenen nicht direkt klar. Emotionen sind überall, wo Menschen sind, und treten besonders dann in Erscheinung, wenn mehrere Menschen zusammentreffen. Umso mehr, wenn diese Menschen gemeinsame Ziele verfolgen sollen, sich ihre Zweckgemeinschaft aber nicht unbedingt freiwillig ausgesucht haben, wie z. B. in der Schule. In der Schule kommt noch hinzu, dass viele Kinder auf wenige Erwachsene treffen. Die Kinder, auch bezüglich ihrer emotionalen Kompetenzen und Reife noch in der Entwicklung begriffen, sind in der Überzahl. Diese Mischung kann je nach Situation für die wenigen Erwachsenen, die die Verantwortung tragen, sehr herausfordernd und belastend sein. Einen adäquaten, gesunden Umgang mit kindlichen Emotionen zu kennen, ist in der Schule von unschätzbarem Nutzen für die Interaktion mit den Schüler/-innen, aber auch zur eigenen Entlastung. Welche evidenzbasierten Möglichkeiten es hierzu gibt, beleuchtet der folgende Beitrag.

Die Funktion von Emotionen

Emotionen sind überlebenswichtig, denn sie liefern wichtige Informationen. Sie können manchmal als „Bauchgefühl“ oder Intuition erlebt werden, denn sie haben eine starke körperliche Komponente. Dass alle Emotionen wichtig sind, auch die unangenehmen, liegt auf der Hand, denn sonst gäbe es sie nicht. Emotionen teilen uns mit, ob unsere Bedürfnisse gestillt sind oder nicht. Wenn z. B. das Bedürfnis nach Kontrolle nicht ausreichend gestillt ist, werden wir wütend. Haben wir kein Gefühl von Sicherheit, entsteht Angst, und wenn wir uns benachteiligt fühlen, werden wir eifersüchtig. Emotionen versetzen uns in Bewegung und wir versuchen, das Bedürfnis zu stillen – mit unterschiedlichem Erfolg.

Emotionen im Gehirn

Um zu veranschaulichen, was bei Emotionen im Gehirn passiert, gibt es ein einfaches „Handmodell“ (Siegel & Bryson, 2011), das auch schon Kinder ab ca. vier Jahren verstehen:

Der Hirnstamm wird vom Handgelenk symbolisiert; er ist für lebenserhaltende Prozesse wie Atmung, Herzschlag oder den Schlaf-Wach-Rhythmus zuständig. Der Daumen steht für den limbischen Bereich, in dem sich Emotionen und das Gedächtnis lokalisieren lassen. Die anderen Finger symbolisieren die Großhirnrinde und die Fingerspitzen den präfrontalen Kortex. Im ruhigen Zustand wird der Daumen von den vier langen Fingern umschlossen, die Hand bildet eine Faust (siehe Abbildung 1).

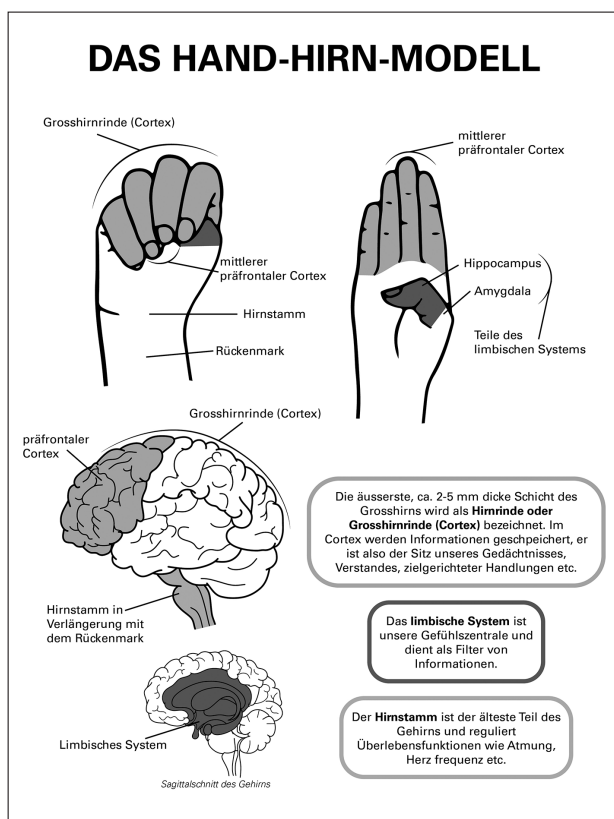


Abb. 1: Das Handmodell des Gehirns im entspannten (geschlossene Faust) und im Angstmodus (geöffnete Hand, rechts).

Wenn wir starke Emotionen erleben, übernimmt das emotionale Zentrum des Gehirns die Führung, der Angstmodus wird ausgelöst („fight, flight, freeze or faint“: Angriff, Flucht, Erstarren oder ohnmächtig werden). Bildlich gesprochen klappt sich die Hand auf. Das bedeutet, dass der z. B. präfrontale Kortex, der für komplexe Denkprozesse, exekutive Funktionen und Selbstregulation zuständig ist, nicht mehr mit dem emotionalen Zentrum des Gehirns zusammenarbeiten kann: die Fingerspitzen berühren den Daumen nicht mehr, das so genannte „Denkhirn“ und das „emotionale Gehirn“ sind getrennt. Aufgrund der Stärke der Emotion ist es verständlich, warum man bei Wutanfällen oder anderen starken Gefühlen den Eindruck hat, mit Worten nicht mehr an das Gegenüber heranzukommen. Erst einmal muss derjenige beruhigt werden oder (je nach Alter) sich selbst beruhigen, damit das Gehirn wieder aus dem Alarmmodus kommt und auch die logischen Anteile wieder arbeiten. Durch Achtsamkeit und Selbstregulation kann man lernen, dass „die Hutschnur“ nicht so schnell „reißt“, d. h., das Gehirn handlungsfähig und ruhig bleibt, auch wenn man sich durch ein bestimmtes (kindliches) Verhalten provoziert fühlt und ärgert. Erst einmal durchatmen, das System beruhigen, und dann reagieren. So ist es möglich, auch in aufgeladenen Situationen ruhig zu bleiben und angemessen zu reagieren und nicht im Affekt Dinge zu tun, die man später bereut.

Metaemotionen

Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ist von Metaemotionen stark geprägt (Gottman, Katz & Hooven, 1997): Metaemotionen sind Reaktionen und Reflexionen auf eigene und fremde Gefühle. Sie bestimmen, wie wir mit eigenen und fremden Gefühlen umgehen und auf sie reagieren. Wenn jemand z. B. wütend ist und gleichzeitig Scham darüber empfindet, wäre die Scham die Metaemotion. Sie entwickelt sich bewusst oder unbewusst durch Erfahrungen in sozialen Beziehungen und bildet Glaubenssätze, wie beispielsweise „Ich habe keinen Grund, wütend zu sein“, „Wenn ich wütend bin, werden meine Eltern auch wütend und ich bin schuld“, oder aber „als Mädchen darf ich meine Wut nicht zeigen, sonst werde ich „zickig“ genannt“, „Ich darf als Junge meine Traurigkeit nicht zeigen, damit ich nicht als Weichei gelte“. Solche Metaemotionen führen somit dazu, dass jemand als Erwachsene/-r auf fremde und eigene Wut eher ablehnend oder gar strafend reagiert, mit dem Ziel, sie schnellstmöglich abzustellen. Wer im Gegenteil gelernt hat, „alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht jedes Verhalten“ (Ginott, 1965), wird Wut und auch andere unangenehme Gefühle bei sich selbst und anderen eher akzeptieren können und auch Kindern erlauben, Wut auf eine angemessene Art und Weise auszudrücken. Dabei wird zwischen dem Gefühl (Wut) und dem Verhalten (Wüten) unterschieden. Wenn Eltern und andere Bezugspersonen in der Lage sind, ihre eigenen Emotionen bewusst

wahrzunehmen und zu verstehen, können sie sich regulieren und so eine positive, angstfreie und unterstützende Umgebung schaffen, in der das Kind sich emotional entwickeln kann. Metaemotionen können auch helfen, dass Lehrer/-innen ihre eigenen Reaktionen reflektieren und ggf. anpassen, um eine gesunde emotionale Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. Metaemotionen von engen Bezugspersonen beeinflussen die emotionale Entwicklung von Kindern maßgeblich (Ciucci & Baroncelli, 2024), denn die Metaemotion entscheidet darüber, wie sich eine erwachsene Person in emotionalen Situationen verhält. Somit sind Eltern und Lehrer/-innen Vorbild und Anleiter/-in gleichermaßen. Im besten Fall nehmen sie auch eine Funktion in der Co-Regulation der kindlichen Emotionen wahr. Je nachdem, wie also die Erwachsenen über Emotionen denken, lassen sich vier verschiedene Erziehungsstile unterscheiden (Gottman & DeClaire, 1997): Nichtbeachten, missbilligen, laissez-faire und Emotionscoaching, wobei die drei Erstgenannten nicht adäquat auf die Emotion eingehen.

Nichtbeachten von Emotionen

Hinter dem Nichtbeachten von Emotionen steht häufig der Wunsch, das Kind möge sich wieder „besser“ fühlen und die Traurigkeit solle möglichst rasch verschwinden. Also wird beschwichtigt, getröstet, abgewiegelt, oder abgelenkt, durchaus mit guter Absicht („Ist doch nicht so schlimm“, „Heute warst du der Letzte, aber morgen bist du bestimmt wieder schneller“). Dies kann auf eine sehr liebevolle Art und Weise geschehen (Burkhardt, 2023). Was vom Erwachsenen gut gemeint sein mag, lässt das Kind lernen: „Mein Gefühl ist falsch, nicht erwünscht, es muss schnell wieder weg“. Dementsprechend wird es zusätzlich zum eigentlichen Gefühl noch Scham entwickeln und seine Gefühle zu verstecken versuchen.

Es ist ein folgenschweres Missverständnis: Nur weil man zugewandt und warmherzig mit dem Kind über Gefühle spricht, fühlt es sich nicht automatisch gesehen und verstanden. Wie man über Emotionen redet und was man über sie lehrt, ist die allesentscheidende Frage und macht einen riesigen Unterschied für die weitere Entwicklung des Kindes und die eigene Beziehung zum Kind.

Geschieht das Abwiegeln des Gefühls auf eine missbilligende, strafende Art („Wenn du nicht aufhörst zu toben, darfst du nicht in die Pause gehen“), spricht man von einem missbilligenden Stil.

Emotionen missbilligen

Kinder, die oft fürs Zeigen von Gefühlen bestraft, beschämt oder kritisiert werden („Was bist du für eine Heulsuse, es ist doch gar nichts passiert“), versuchen, Gefühle künftig zu verstecken, und erhalten die Botschaft, dass ihr unangenehmes Gefühl den Erwachsenen überfordert und daher absolut nicht erwünscht ist. Schlimmstenfalls beginnen sie, an sich selbst zu zweifeln, was nicht selten psy-

chische Erkrankungen oder Suchtproblematiken nach sich ziehen kann. Gottman und DeClaire (1997) beschreiben neben diesen beiden Erziehungsstilen auch noch *Laissez-faire* und *Emotionscoaching*.

Laissez-faire

entspricht einem Stil mit zwar viel Einfühlungsvermögen der Erwachsenen, jedoch mangelt es an Klarheit und Anleitung zur Beruhigung der Gefühle und für das kindliche Verhalten („Oh, das tut mir leid, dass Du nun so traurig bist“). Auch hinter diesem Stil steckt die Absicht, die eher unangenehmen Emotionen möglichst schnell loszuwerden oder erst gar nicht aufkommen zu lassen.

Alle diese drei Stile haben sich in Studien als ungünstig für das Kind erwiesen (ebd.): Neben mangelndem Selbstwert und fehlender emotionaler Intelligenz und Emotionsregulationsfähigkeit haben Kinder, die so erzogen wurden, oft Probleme, Freundschaften einzugehen und aufrechtzuerhalten.

Oftmals steckt hinter dem Ignorieren kindlicher Emotionen die Angst des Erwachsenen, eine Büchse der Pandora zu öffnen: „Wenn ich das Kind nun auf seine Wut anspreche, wird die Wut noch größer und es fliegt uns alles um die Ohren? Ich weiß nicht, wie ich das Kind dann noch bändigen könnte, darum hoffe ich, das Problem löst sich von selbst und es beruhigt sich wieder.“ Gerade diese relative Hilflosigkeit von Erwachsenen trägt dazu bei, dass kleine, schwache Emotionen ignoriert werden, dadurch aber ungelöst bleiben und größer werden. Situationen eskalieren dann eher, alle sind unzufrieden: Der Erwachsene fühlt sich überfordert, das Kind merkt, dass ihm und seinen Emotionen wenig Beachtung geschenkt wird. Wenn Erwachsene jedoch lernen, wie sie auf kindliche Emotionen eingehen können und auch zulassen, dass das Kind wütend, ängstlich oder neidisch usw. sein darf, ist schon viel gewonnen, nach dem o. g. Motto „Alle Gefühle und Wünsche sind erlaubt, aber nicht jedes Verhalten.“ *Emotionscoaching* ist hierfür die entsprechende Herangehensweise: *Emotions-Coaching* hat sich als der günstigste Erziehungsstil für die kindliche Entwicklung und die Beziehung zum Erwachsenen herausgestellt und wird seit 25 Jahren in vielen Ländern erfolgreich mit Eltern und inzwischen auch Fachleuten aus dem schulischen Kontext geübt, beispielsweise mit dem Programm „*Tuning in to Kids*“ (Havighurst & Harley, 2007). Dieses Programm ist zugleich das inzwischen am besten erforschte emotionsfokussierte Erziehungsprogramm weltweit (Zahl-Olsen et al., 2023) und hat sich auch in Deutschland (Otterpohl et al., 2020) und in der Schweiz bei Eltern und Lehrer/-innen (Burkhardt et al., 2024a) als wirksam erwiesen. Im Rahmen des Weiterbildungsprogramms an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich wird es regelmäßig als Webinar angeboten.

Die fünf Schritte des Emotionscoachings

Emotionscoaching benötigt fünf Schritte (Gottman & DeClaire, 1997). Diese werden im Folgenden beschrieben. Wichtig ist im Kontext der Schule, dass Emotionscoaching ausschließlich im Eins-zu-eins-Kontakt mit einem Kind durchgeführt werden sollte, wenn niemand direkt zuhört. Ansonsten bestünde die Gefahr, das Kind zu beschämen, und womöglich eine gegenteilige Wirkung erzielt.

Emotionen bemerken, v. a. wenn sie noch schwach sind

Dieser Aspekt betrifft sowohl eigene als auch kindliche Emotionen und beschreibt eine achtsame Grundhaltung. Wenn das Kind z. B. traurig aussieht, versuche ich nicht, es sofort aufzuheitern, sondern erlaube ihm, traurig zu sein, und lerne, das auszuhalten. Kein Kind muss immer fröhlich sein, auch Traurigkeit hat ihre Funktion: Sie zeigt, was für das Kind wichtig ist. Gleichzeitig sollte man als Erwachsener auch bemerken: Welches Gefühl habe ich gerade? Bin ich selbst sehr aufgebracht und sollte mich ggf. erst beruhigen, ehe ich das Kind anspreche? „Setzen Sie zuerst Ihre eigene Sauerstoffmaske auf und helfen Sie dann anderen Passagieren“. Erst, wenn ich mich (und mein Nervensystem) selbst reguliert habe, wenn ich mein Gehirn wieder „zugeklappt“ habe, kann ich mich auf die kindlichen Emotionen konzentrieren und die Rolle des beobachtenden „Coaches“ auch wirklich ausfüllen. Habe ich gerade Zeit? Sind hier noch zig andere Menschen im Raum, die mithören könnten? Bin ich also dazu gerade nicht in der Lage, spreche ich das Kind nicht sofort an. Sollte es die Situation nicht erlauben, bietet es sich auch an, das Gespräch in einer späteren, ruhigen Minute, nachzuholen.

Die Emotionen des Kindes als Gelegenheit für Nähe und Anleitung sehen

Dieser Aspekt ist entscheidend: Die Emotion des Kindes wird nicht als Aufruf gesehen, diese zu beseitigen, die Traurigkeit zu beheben oder die Wut zu beruhigen und das Kind auf andere Gedanken (und Gefühle) zu bringen, sondern als Gelegenheit, etwas über Emotionen zu lernen und gleichzeitig die Beziehung zwischen Lehrer/-in und Kind zu pflegen. Indem ich das Kind anspreche „Du bist heute morgen zu spät gekommen und wirktest etwas traurig!“ und beschreibe, was ich sehe, gebe ich ihm die Möglichkeit, über das zu sprechen, was ihm wichtig ist. Entscheidend hierbei ist, das Kind nicht an dieser Stelle auf seinen Regelübertritt hinzuweisen. Wenn das die Hauptmotivation wäre, wäre es kein Emotionscoaching, sondern ein normales erzieherisches Gespräch. Hinweise auf Regeln kommen später. Vielleicht sagt das Kind dann, dass es seine Mütze verloren und unterwegs lange vergeblich gesucht hat.

Empathie und Akzeptanz

An dieser Stelle sollte das Gefühl des Kindes empathisch validiert werden, sprich, das Kind erfährt, dass sein Gefühl seine Berechtigung hat (und nicht etwa als übertrieben oder unpassend gemäßregelt wird, wie das beim nichtbeachtenden oder missbilligenden Erziehungsstil der Fall wäre). Damit das Kind sich ernstgenommen fühlt, reicht die kognitive Komponente nicht aus: nur zu sagen „Ich verstehe, dass Du traurig bist“, ohne sich tatsächlich in diese Situation hineinversetzt zu haben, wirkt nicht authentisch, auswendig gelernt und wird vom Kind zurecht nicht geglaubt. Gerade Erwachsenen, die als Kind selbst nicht viel Empathie erfahren haben, kann diese nötige Einfühlung schwerfallen. Sie können ihre Empathiefähigkeit aber gemeinsam mit dem Kind entdecken und ausbauen, wenn sie sich darauf einlassen und erforschen: „Wie würde ich mich in dieser Situation fühlen, in der sich das Kind gerade befindet?“. „Kein Wunder bist du traurig, denn du hattest deine blaue Mütze wirklich gern.“ (Zwack, 2023). Das Gefühl auszuhalten, kann für Erwachsene zunächst unangenehm und herausfordernd sein. Wenn das Gefühl jedoch Raum bekommt und gesehen wird, beruhigt es sich dadurch häufig schon. Das bedeutet: der emotionale Teil des Gehirns beruhigt sich und lässt dem kognitiven Teil, der für das Denken zuständig ist, wieder mehr Spielraum. Durch das Benennen bestätige ich: „Ich habe Dein Gefühl gesehen.“ Der emotionale Ausdruck (traurig schauen), ist nämlich dazu da, gesehen zu werden, er hat eine kommunikative, soziale Funktion. Sobald Empathie da ist, wird man nicht mehr sagen können: „Ach komm, du hast doch noch andere schöne Mützen, sei nicht traurig.“

Dem Kind dabei helfen, Worte zu finden, um die Emotion zu beschreiben

Als Nächstes geben wir dem Kind Gelegenheit, Worte zu finden und gegebenenfalls neu in seinen Wortschatz aufzunehmen: „Bist du traurig, enttäuscht, wütend? Oder vielleicht alles zusammen?“. Das Nachforschen, welche Empfindung das Gefühl im Körper hervorruft, ist ein wichtiger Aspekt dieses Schrittes. Aufgrund der relativen (Un-)Reife ihres Gehirns, wenn der Präfrontalkortex noch nicht voll ausgereift ist, nehmen Kinder die körperliche Komponente von Emotionen meist sehr stark wahr – bei Erwachsenen ist diese Empfindung dagegen meist nicht mehr so stark zugänglich und passiert eher unbemerkt. Wenn also Erwachsene/r und Kind gemeinsam nachspüren: „Wo fühle ich die Traurigkeit im Körper, wie fühlt sie sich an?“ gibt dies auch dem Erwachsenen Gelegenheit, die körperlichen Komponenten von Emotionen bei sich selbst wieder mehr Beachtung zu schenken. In diesem vierten Schritt lernt das Kind, verschiedene Emotionen zu unterscheiden und Worte für verschiedene Nuancen zu verwenden, was für seinen Wortschatz bzgl. Emotionen wichtig ist.

Problemlösen

Meist hat sich das Kind nach den ersten vier Schritten bereits so weit beruhigt, dass es selbst eine Lösung für seine Lage findet. Hier gilt es nun, gemeinsam abzuwägen, ob diese Lösung fair und realistisch ist. Wenn nötig, müssen dem Verhalten auch Grenzen gesetzt werden, mögliche Regelübertritte werden nun thematisiert und überlegt, wie sie künftig vermieden werden könnten. Die Unterscheidung vom Gefühl einerseits (wütend sein) und dem Verhalten andererseits (den Banknachbarn hauen) wird hier hervorgehoben: Wie könnte sich das Kind das nächste Mal verhalten, wenn es wieder wütend ist? Je nach Alter des Kindes werden hier mögliche Optionen angeboten. Bereits Vierjährige haben schon selbst Ideen. Es ist ganz erstaunlich, wie viele gute Lösungen Kinder selbst finden können, wenn man sie einbezieht. Hier wird das gemeinschaftliche Problemlösen geübt und das Kind erlebt sich als selbstwirksam und wird in die Lage versetzt, später Probleme selbst zu lösen.

Fazit

Die Schritte eins, zwei und fünf mögen einem aus einer lösungsorientierten Vorgehensweise bekannt vorkommen: Das Problem erkennen (1), ansprechen (2) und lösen (5). Was nun aber eben Emotionscoaching ausmacht, sind die beiden Schritte dazwischen, die Schritte 3 und 4: Anstatt das Gefühl nur als „Problem“ zu erkennen (z. B. weil es sich durch „problematisches“ Verhalten zeigt), fühlt sich der Erwachsene in die kindliche Sichtweise und Situation ein. Erst mit dieser empathischen Haltung (Schritt 3) als Ausgangslage werden die Emotionen dann benannt und weiter erforscht (Schritt 4) und schließlich im letzten Schritt, wenn noch nötig, eine Lösung gesucht.

Von den Eltern und anderen erwachsenen Bezugspersonen wird demnach nicht (mehr) erwartet, die unangenehmen Gefühle ihrer Kinder „wegzumachen“. Auch sich selbst dürfen die Erwachsenen unangenehme und anstrengende Gefühle wie Eifersucht, Neid, Missgunst, Stolz, Wut usw. „erlauben“. Die Frage, die jede Schule für sich klären darf, ist: „Wie darf man bei uns seine Wut ausdrücken? Welches wütende Verhalten ist bei uns erlaubt, welches nicht?“. Dass der/die Lehrer/-in nicht dafür zuständig ist, alle Kinder stets froh zu machen, wird von etlichen als sehr entlastend erlebt. „Ja, meine Schüler dürfen traurig sein, nein, sie müssen nicht alles toll finden, was ich beschlossen habe. Ich darf ihnen ihre Wut und ihren Frust ein Stück weit lassen und diese Gefühle aus der Außenperspektive beobachten.“ (Burkhardt, 2024b).

Eigene Anwendung



Unter dem QR-Code bzw. folgendem Link (<https://ls.hfh.ch/index.php/754361?lang=de>) finden Sie einen wissenschaftlichen Fragebogen (Lagacé-Séguin & Coplan, 2005), der die emotionsbezogenen Einstellungen (Metaemotionen) in allen vier in diesem Kapitel behandelten Stilen abdeckt. Dort können Sie Ihre Metaemotionen erkunden. So können Sie hin und wieder überprüfen, ob sie sich im Laufe der Zeit verändern, z. B., wenn Sie Fortbildungen zum Thema besucht, Literatur gelesen, oder Emotionscoaching geübt haben.

Literatur

- Burkhardt, S. C. A. (2023). Emotionscoaching für eine gesunde sozio-emotionale Entwicklung. Das Programm „Tuning in to Kids – sich in Kinder einfühlen (TIK)“. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(9), 16-21.
- Burkhardt, S. C. A., Röööli, P., & Müller, X. (2024a). The Tuning in to Kids parenting program delivered online improves emotion socialization and child behavior in a first randomized controlled trial. *Scientific reports*, 14 (4979), 1-15.
- Burkhardt, S. C. A. & Röööli, P. (2024b). The Tuning in to Kids parenting program applied for Teachers enhances Empathy and Emotional Beliefs in a first evaluation as a Webinar in Switzerland. 27th Biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Lisbon. <https://2024biennial.issbd.org/full-program-guide/>
- Ciucci, E. & Baroncelli, A. (2024). Meta-emotion philosophy in teachers from kindergarten to middle school. *Current Psychology*, 43(19), 17464-17476
- Ginott, H. G. (1965). *Between parent and child: New solutions to old problems*. Macmillan
- Gottman, J. M. & DeClaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster Paperbacks.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion. How Families Communicate Emotionally*. Erlbaum
- Havighurst, S. & Harley, A. (2007). *Tuning in to Kids: Emotionally intelligent parenting: Program manual*. The University of Melbourne.
- Lagacé-Séguin, D. G. & Coplan, R. (2005). Maternal emotional styles and child social adjustment: Assessment, correlates, outcomes and goodness of fit in early childhood. *Social Development*, 14, 613-636.
- Otterpohl, N., Buchenau, K., Havighurst, S., Stiensmeier-Pelster, J. & Kehoe, C. (2020). Tuning in to Kids. Ein Elterntraining zur Förderung der Emotionssozialisation im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 29(1), 52-60.
- Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2011). *The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind, Survive Everyday Parenting Struggles, and Help Your Family Thrive*. Delacorte Press.
- Zahl-Olsen, R., Severinsen, L., Stiegler, J. R., Fernee, C. R., Simhan, I. Rekdal, S. S., Bertelsen, T. B. (2023). Effects of emotionally oriented parental interventions: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology* 14, 1159892

Author

Burkhardt, Susan C. A., PhD., M.Sc., Psychologist, is a Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich

*Simona Altmeyer, Ramona Eberli
und Katharina Antognini*

Evidenz- und videobasiertes Coaching MyTeachingPartner™ zur wirkungsvollen, gemeinsamen Gestaltung inklusiven Unterrichts

Zusammenfassung

Das evidenz- und videobasierte Coaching MyTeachingPartner™ (MTP™) zielt darauf ab, die Qualität inklusiven Unterrichts durch die Verbesserung der Unterrichtsinteraktionen zu steigern. Der Fokus liegt auf der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, um eine hohe Interaktionsqualität in den Bereichen emotionale Unterstützung, Klassenführung und Lernunterstützung zu erreichen. Studien zeigen, dass MTP™ die schulische und psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert und die negativen Auswirkungen von Risikofaktoren abmildert. Das Coaching verwendet das Classroom Assessment Scoring System (CLASS), um spezifische Verhaltensweisen zu identifizieren und zu verbessern. Die Interventionsstudie SURE untersucht die Wirksamkeit von MTP™ mit Teams im inklusiven Unterricht, wobei in mehreren Coaching-Zyklen Videosequenzen aus dem gemeinsamen Unterricht analysiert und reflektiert werden. Erste Ergebnisse zeigen, dass durch das Coaching nicht nur die Qualität der Unterrichtsinteraktionen, sondern auch die unterrichtliche Kooperation gestärkt wird. Das MTP™-Coaching stellt somit einen wertvollen Beitrag zur Förderung inklusiver Bildung dar, indem es Lehrpersonen und Schüler gleichermaßen unterstützt.

Abstract

The evidence- and video-based coaching program MyTeachingPartner™ (MTP™) aims to improve the quality of inclusive education by enhancing classroom interactions. The focus is on collaboration between classroom teachers and special education professionals to achieve high interaction quality in the domains of emotional support, classroom management, and instructional support. Studies show that MTP™ promotes students' academic and psychosocial deve-

lopment and mitigates the negative effects of risk factors. The coaching uses the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) to identify and improve specific behaviours. The intervention study SURE examines the effectiveness of MTP™ with teams in inclusive classrooms by analyzing and reflecting on video sequences from shared lessons over multiple coaching cycles. Initial results indicate that the coaching not only strengthens the quality of classroom interactions but also enhances teaching collaboration. Thus, MTP™ coaching makes a valuable contribution to promoting inclusive education by supporting both teachers and students.

Advance Organizer

Objective and Overview:

The chapter “Evidence- and Video-Based Coaching MyTeachingPartner™ for Effective Collaborative Inclusive Teaching” by Simona Altmeyer, Ramona Eberli, and Katharina Antognini presents a coaching program aimed at improving the quality of classroom interactions in inclusive education. The focus is on the collaboration between classroom teachers (CT) and special education teachers (SET) to foster high-quality interactions.

Key Themes and Concepts:

1. Importance of Inclusive Education:
 - a) Inclusive education promotes joint learning and social participation for all students, regardless of their academic performance, psycho-social development, or behaviour.
 - b) The challenges of designing inclusive teaching require a cooperative approach.
2. High-Quality Classroom Interactions:
 - a) High-quality interactions enhance both the academic and psycho-social development of learners.
 - b) The “Teaching Through Interactions Framework” identifies Emotional Support, Classroom Organization, and Instructional Support as key domains.
3. MyTeachingPartner™ (MTP™) Coaching:
 - a) MTP™ is an evidence-based coaching program designed to support teachers in enhancing their interaction skills.
 - b) It is based on four principles: non-evaluative feedback, collaborative work, context-specific feedback, and feedback based on observational data.
 - c) The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) is used as an observation and measurement tool to improve classroom interactions.

4. Coaching Process and Methodology:
 - a) The coaching takes place in cycles where lessons are filmed, analyzed, and reflected on with coaches.
 - b) Teachers develop new strategies, implement them in the classroom, and evaluate their effectiveness.
5. Effectiveness and Benefits of Coaching:
 - a) Studies show that MTP™ improves the quality of classroom interactions, increases student engagement, and strengthens peer relationships.
 - b) Teachers benefit from increased self-efficacy and reduced stress levels.

Connection to Prior Knowledge and Context:

The MTP™ coaching builds on existing pedagogical concepts aimed at improving teaching quality and promoting inclusive education. Teachers are already aware of the importance of classroom interactions, but MTP™ offers a systematic, data-driven method for optimizing these interactions. By using video sequences and CLASS, teachers can identify and improve concrete, observable behaviours, leading to more effective and collaborative teaching practices. The coaching fosters a shared perspective between CTs and SETs, which is essential for implementing inclusive education. This theoretical foundation is complemented by practical, evidence-based methods that enable sustainable improvements in teaching quality.

Einleitung

Inklusive Bildung geht von der Vielfalt aller Lernenden aus. Ziel des inklusiven Unterrichts soll bestmögliches gemeinsames Lernen und soziale Teilhabe aller Schüler:innen sein (Köpfer et al., 2021). Der Umgang mit Vielfalt hinsichtlich Leistung, psycho-sozialer Entwicklung und Verhalten stellt Lehrpersonen und Schulische Heilpädagog:innen vor Herausforderungen. In der Literatur ist man sich einig, dass diese Herausforderungen kooperativ angegangen werden sollen (Grosche & Moser Opitz, 2023). Die unterrichtliche Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen (KLP) und Schulischen Heilpädagog*innen (SHP) ist entscheidend für die Gestaltung eines wirksamen inklusiven Unterrichts. Jedoch fehlen in der Schweiz konkrete Empfehlungen und grundlegende empirische Erkenntnisse, wie ein inklusiver Unterricht für alle Lernenden effektiv gestaltet werden kann (Grosche & Moser Opitz, 2023). Allgemein zeichnet sich wirksamer Unterricht dadurch aus, dass er kognitiv stimulierend ist, sowie die soziale Teilhabe und das Wohlbefinden aller Lernenden fördert (Ainscow et al., 2006; Hascher & Lobsang, 2004). Grundsätzlich sind Qualitätskriterien von effektivem Unterricht unabhängig vom schulischen Setting zu betrachten (Bless, 2018). Zudem ist man sich in der Literatur einig, dass zur Förderung inklusiver Bildung eine

gemeinsame Perspektive von wirksamen Unterricht gefragt ist (Löser & Werning, 2013; Stranghöner et al., 2017). Deshalb wird im vorliegenden Beitrag ein evidenzbasiertes Coaching zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität und unterrichtlichen Kooperation vorgestellt, welches an einer gemeinsamen Perspektive von KLP und SHP auf wirksamen inklusiven Unterricht ansetzt. Der gemeinsame Fokus wird dabei auf die Qualität von Unterrichtsinteraktionen gelegt.

Hohe Interaktionsqualität zur Förderung inklusiven Unterrichts

Es ist gut belegt, dass eine hohe Interaktionsqualität im Unterricht, sowohl die schulische als auch die psycho-soziale Entwicklung aller Lernenden fördert (Hamre & Pianta, 2005). Das „Teaching Through Interactions Framework“ unterscheidet dabei drei zentrale Bereiche von Unterrichtsinteraktionen: Emotionale Unterstützung, Klassenführung und Lernunterstützung (Hamre et al., 2013). Forschung hat gezeigt, dass eine hohe Interaktionsqualität die negativen Auswirkungen von entwicklungsbedingten und sozioökonomischen Risikofaktoren in der Kindheit auf die schulische und psycho-soziale Entwicklung abfedern kann (Hamre & Pianta, 2001, 2005). Daher wird eine hohe Qualität der Unterrichtsinteraktionen als zentrale Zielperspektive für die inklusive Bildung betrachtet. Zurzeit fehlt es jedoch an Forschung zu möglichen Interventionen zur Steigerung der Qualität von Unterrichtsinteraktionen im Umgang mit Vielfalt von Lernenden (Gregory et al., 2017). Es wird darauf verwiesen, dass sich zukünftige Forschung damit auseinandersetzen soll, wie die Bildungsschere zwischen Kindern mit und ohne Risikobedingungen verkleinert werden kann und gleichzeitig bessere Bedingungen für alle Kinder geschaffen werden können (Gregory et al., 2017). Die aktuell laufende Interventionsstudie SURE – „Steigerung der Qualität der Unterrichtsinteraktionen in integrativen Regelklassen“ (Altmeyer et al., 2021) geht diese Anliegen an und setzt dabei auf eine videobasierte Coaching-Intervention. Diese Intervention basiert auf dem MyTeachingPartner™ (MTP™)-Coaching, das als evidenzbasiertes Coachingprogramm gilt und darauf abzielt, Lehrpersonen in ihrer Interaktionskompetenz zur Gestaltung wirksamen Unterrichts zu unterstützen. Zur Weiterentwicklung wirkungsvoller unterrichtsbezogener Kooperation wird das MTP™-Coaching nun erstmals nicht nur für einzelne Lehrpersonen, sondern speziell für Teams von KLP und SHP im gemeinsamen inklusiven Unterricht erforscht.

Das für den inklusiven Unterricht adaptierte MTP™-Coaching wird nachfolgend begründet und der Ablauf wird aufgezeigt. Anschliessend wird exemplarisch dargestellt, wie durch das Coaching sowohl die Interaktionsqualität im inklusiven Unterricht als auch die unterrichtliche Kooperation von KLP und SHP gemeinsam weiterentwickelt werden können.

Das Unterrichtscoaching MyTeachingPartner™ (MTP™)

Das MTP™-Coaching (Pianta et al., 2018) setzt auf vier Prinzipien, die effektive Coachingprogramme auszeichnen: 1) nicht-wertendes, unterstützendes und stärkenbasiertes Feedback, 2) kooperative Arbeit von Coaches und Lehrpersonen; 3) kontextspezifisches Feedback; und 4) Feedback basierend auf reliablen Beobachtungsdaten (Mikami et al., 2011). Dabei stützt sich das MTP™-Coaching auf das valide und reliable Beobachtungs- und Messinstrument CLASS – Classroom Assessment Scoring System (Pianta et al., 2012) zur Weiterentwicklung der Qualität der Unterrichtsinteraktionen, welchem das theoretische Modell „Teaching Through Interactions“ (Hamre & Pianta, 2013) zugrunde liegt. CLASS ist ein standardisiertes, valides und reliables Instrument. In gross angelegten Validierungsstudien in den USA (Hamre et al., 2013) sowie auch im europäischen Raum konnte seine Faktorenstruktur bestätigt werden (Malmberg et al., 2010; Virtanen et al., 2018; Westergård et al., 2019).

Eine besondere Stärke dieses evidenzbasierten Beobachtungs- und Messinstruments liegt darin, dass die übergeordneten Interaktionsbereiche – emotionale Unterstützung, Klassenführung und Lernunterstützung – sich bis auf die beobachtbare Ebene der Verhaltensweisen (Verhaltensmarker) operationalisieren lassen (Abbildung 1). Dadurch können im Rahmen des MTP™-Coachings einerseits beobachtete Verhaltensweisen wie z.B. „gemeinsames Lachen im Unterricht“ spezifisch zugeordnet werden: Indikator „positiver Affekt“, Dimension „positives Klima“ und Bereich „emotionale Unterstützung“. Andererseits lassen sich zur Qualitätssteigerung eines Bereichs spezifische Verhaltensweisen ermitteln, die zur Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz beitragen.

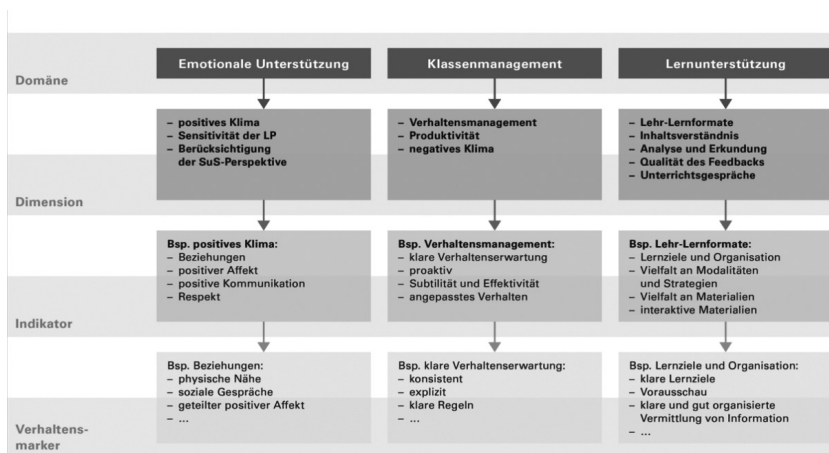


Abb. 1: Classroom Assessment Scoring System – Upper Elementary nach Pianta et al., 2012 (Altmeyer et al., 2021)

Das MTP™-Coaching basiert auf Videosequenzen aus dem Schulalltag. Es orientiert sich somit an der jeweils vorliegenden unterrichtlichen Praxis und ist für alle Unterrichts- und Schulformen geeignet. MTP™ ist, wie auch das ihm zugrundeliegende Beobachtungsinstrument CLASS, evidenzbasiert. Die Wirksamkeit des MTP™-Coachings konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden. Das Coaching steigert nachweislich die Qualität von Unterrichtsinteraktionen in Regelklassen unterschiedlicher Stufen (Allen et al., 2011; Early et al., 2017) und ist in anderen Formaten (z. B. Gruppencoaching mit Videoanalyse) überlegen (Early et al., 2017). In verschiedenen Studien in Regelklassen konnten verbesserte Schulleistungen (Allen et al., 2011), höheres schulisches Engagement (Gregory et al., 2014) und gesteigerte Qualität der Peerbeziehungen (Mikami et al., 2011) nachgewiesen werden. Dabei profitieren sowohl Schüler:innen als auch Lehrpersonen: Das Coaching unterstützt Lehrpersonen nicht nur hinsichtlich ihrem Selbstwirksamkeitserleben und einer grösseren Handlungskompetenz sondern vermag auch ihr Stress- und Belastungserleben zu reduzieren (Pianta et al., 2018). Mit der Interventionsstudie SURE (Altmeyer et al., 2021) soll weitere Evidenz, für das auf den inklusiven Unterricht adaptierte MTP™-Coaching, geschaffen werden.

Im Rahmen der Interventionsstudie SURE (Altmeyer et al., 2021) wurden acht MTP™-Coaching-Zyklen während sechs Monaten, in etwa dreiwöchigen Abständen durchlaufen. Die Anzahl Zyklen wurden sowohl für die Unterrichtsteams als realisierbar eingeschätzt als auch als ausreichend eingestuft, um Effekte zu zeigen (Early et al., 2017).

Die Unterrichtsteams filmten in jedem Zyklus jeweils eine Lektion ihres Unterrichts, die dann gemeinsam mit dem Coach/der Coachin analysiert und reflektiert wurde. Dabei wurden gelungene Sequenzen identifiziert und gemeinsam neue Handlungsstrategien erarbeitet, die anschliessend im Unterricht umgesetzt und evaluiert wurden. Das MTP™-Coaching zeichnet sich durch seinen standardisierten Ablauf aus. Folgende fünf Schritte werden jeweils in einem Coaching-Zyklus durchlaufen (Abbildung 2):

1. Schritt: Das Unterrichtsteam filmt eine Lektion des gemeinsamen Unterrichts. Diese Aufnahme senden sie via Microsoft TEAMS an ihren Coach/ ihre Coachin. Bedarfsorientiert wird an der emotionalen Unterstützung, der Klassenführung und/oder an der Lernunterstützung anhand von CLASS (Pianta et al., 2012) gearbeitet. Die grundlegende Idee ist an konkreten, alltäglichen Unterrichtssituationen positiv aufzubauen, was als stärkenbasierter Ansatz bezeichnet wird. Diese Stärkenbasierung wird über den Coach/ die Coachin sichergestellt. Positive Verhaltensweisen sollen im Laufe des Coachingprozesses stärker, häufiger, in unterschiedlichen Situationen und in Interaktion mit immer mehr Lernenden gezeigt werden.

2. Schritt: Der Coach/die Coachin sichtet anschliessend das Video und wählt drei Ausschnitte aus, die gelungene Beispiele in den ausgewählten CLASS-Dimensionen zeigen und formuliert zu jedem Ausschnitt eine Reflexionsfrage.
3. Schritt: Die KLP und SHP schauen sich die Ausschnitte an, beantworten unabhängig voneinander die Reflexionsfragen und senden die Antworten an den/die Coach:in.
4. Schritt: Sie treffen sich mit ihrem Coach/ihrer Coachin zu einer Videokonferenz. Dort werden die Antworten auf die Reflexionsfragen diskutiert und hinsichtlich gemeinsamen Handelns reflektiert. Zusammen mit dem Coach/der Coachin erarbeitet das Unterrichtsteam neue Handlungsansätze.
5. Schritt: Nach der Konferenz schickt ihnen der Coach/die Coachin eine Zusammenfassung und einen Handlungsplan, welcher mit kurzen, spezifischen Videobeispielen zu konkreten Handlungsempfehlungen angereichert ist.



Die fünf Schritte des MyTeachingPartner™-Coaching-Zyklus. GRAFIK: BODARA

Abb. 2: Die fünf Schritte des MyTeachingPartner™-Coaching-Zyklus (Altmeyer & Antognini, 2023).

Bevor der nächste Zyklus beginnt, trainieren die Lehrpersonen die Umsetzung der diskutierten Verhaltensweisen im Unterricht. Im jeweils neuen Zyklus wird die Umsetzung evaluiert und neue Schwerpunkte werden gesetzt. Im letzten Zyklus werden die Ziele des Coachings gemeinsam evaluiert.

Um einen spezifischen Einblick in den konkreten Coachingprozess zu bekommen, wird ein Coaching exemplarisch erläutert. Mit Hilfe der Coachingunterstützung konnte gleichzeitig an der Weiterentwicklung der unterrichtlichen Zusammenarbeit und an der Verbesserung der Interaktionsqualität zur wirksamen Gestaltung inklusiven Unterrichts gearbeitet werden.

Coachingprozess im inklusiven Unterricht

Patrick, Klassenlehrperson (KLP) im zweiten Berufsjahr und Rilana, Schulische Heilpädagogin (SHP) in Ausbildung unterrichten eine inklusive 3. Klasse mit 20 Kindern (alle Namen wurden anonymisiert). In der Klasse gibt es mehrere Kinder mit Problemen in den Bereichen der Aufmerksamkeit, Selbstregulation und im Bereich des schulischen Engagements. Dies zeigt sich im Verhalten im Unterricht dadurch, dass einige Kinder sich rasch von der Arbeit ablenken lassen und sich anderweitig beschäftigen, wie z. B. oft aufstehen, umherwandern und mit anderen Kindern sprechen. Der Unterricht wird häufig unterbrochen, was die aktive Lernzeit für die ganze Klasse vermindert. Obwohl die Beziehungsqualität und Kommunikation zwischen KLP und SHP von beiden Seiten als positiv eingeschätzt wird, wollen sie ihre unterrichtliche Zusammenarbeit weiterentwickeln, so dass Sie ihre individuellen Stärken bei der Unterrichtsgestaltung zur Beruhigung der Klasse und zur Lernunterstützung optimal einsetzen können.

Zum Coaching-Start setzen sich Patrick und Rilana im Austausch mit ihrer Coachin folgende Coachingziele:

1. Wir möchten Übergänge effektiver gestalten und die Lernzeit im Unterricht maximieren: Damit mehr Zeit bleibt für Lernunterstützung, die Erarbeitung des Lernstoffs und auch noch etwas Zeit da ist für gemeinsame Spiele.“
2. Wir möchten am Verhaltensmanagement arbeiten, damit es zu weniger Unterbrüchen im Unterricht kommt und die Lernenden besser zuhören und sich konzentrieren können.
3. Wir möchten einen respektvolleren Umgang in der Klasse zwischen den Kindern und positive soziale Interaktionen fördern: einander nicht auslachen, sich gegenseitig helfen sowie mehr Toleranz gegenüber Fehlern und individuellen Eigenheiten.

Das Team arbeitet in jedem Zyklus bedarfsorientiert in zwei unterschiedlichen Interaktionsbereichen, der emotionalen Unterstützung, Klassenführung und/oder

Lernunterstützung. Nachfolgend werden einzelne Fokusinteraktionen der jeweiligen Zyklen aus den Zusammenfassungen und Handlungsplänen der Coachin näher erläutert:

Zyklus 1: Im Bereich der emotionalen Unterstützung wird den Kindern respektvolles Verhalten vorgelebt. Beispielsweise wurden in einem ersten Videoausschnitt die Kinder persönlich an der Schulzimmertüre vom Unterrichtsteam empfangen und jeweils einzeln, respektvoll begrüßt. Dies war in folgenden Verhaltensweisen der Lehrpersonen im Kontakt mit den Kindern sichtbar: Augenkontakt, Begrüssung mit Namen, warme und ruhige Stimme, gegenseitiges Zuhören und sozialer Austausch, über aktuelle Erlebnisse. Gemäss Patrick und Rilana war diese Begrüssungssequenz effektiv, „... weil die Kinder am Morgen so gut abgeholt und einzeln wertgeschätzt werden konnten“.

Zyklus 2: In diesem Zyklus stand im Bereich der Klassenführung die Produktivität im Fokus. Der Indikator „Übergänge“ ist hoch ausgeprägt, wenn der Übergang von einer Lektion oder einer Aktivität zur nächsten effizient und reibungslos verläuft. Das Unterrichtsteam hat während einer Woche Verhaltensweisen für Übergänge eingeübt. In der Videosequenz leitet Patrick den Übergang mit der Glocke ein und sagt: „Ihr könnt jetzt alles ausser der Farbschachtel versorgen und schaut dann zu uns nach vorne.“

Im Austausch mit der Coachin sind sich Rilana und Patrick einig, dass das Läuten der Glocke zum Ritual geworden ist. Es weckt die Aufmerksamkeit der Kinder, dass jetzt die bisherige Arbeit gestoppt wird und eine Information folgen wird. Das Team teilt die Ansicht, dass die klar formulierte Erwartung (nur die Farbschachtel auf dem Tisch lassen und dann nach vorne schauen) zusätzlich zum reibungslosen Übergang beigetragen hat.

Zyklus 3 bis 5: In diesen Coaching – Zyklen wurde intensiv an klaren Erwartungen und proaktiven Verhaltensweisen zur Verbesserung des Verhaltensmanagements gearbeitet. Beispielsweise wurde im Zyklus 4 „klare Erwartungen“ fokussiert: Die Regeln und Erwartungen an das Verhalten der Schüler:innen werden klar kommuniziert und im Unterricht konsequent umgesetzt. Patrick und Rilana wiederholen mit den Kindern zu Beginn der Mathematiklektion die wichtigsten Unterrichtsregeln. Sie fragen die Kinder nach den drei wichtigsten Regeln, wenn sie der Gruppe etwas zeigen. Mehrere Kinder melden sich. Als erste Regel wird von Arlena „nicht Hineinsprechen“ genannt. Patrick sagt: „Richtig – und wie wissen wir, dass ihr euch im Unterricht melden möchtet?“ Arlena antwortet: „mit Aufstrecken.“ Danach bringt Rilana an der Tafel ein Bild mit einer Hand, die aufstreckt an und wiederholt: „Richtig. Wir strecken im Unterricht auf, wenn wir etwas sagen möchten.“ Patrick fragt in die Runde nach einer weiteren Regel. Es melden sich mehrere Kinder. Max wird aufgerufen und sagt: „Zuhören.“ Patrick wiederholt: „Ja genau, einander zuhören.“ Rilana hängt ein Bild mit einem grossen Ohr an die Tafel. Auch die dritte Regel wird erfragt und gefunden: „nach vorne schauen.“ Das Bild

mit einem Auge wird von Rilana angebracht und erklärt, dass alle Schüler:innen nach vorne schauen, wenn dort etwas erklärt wird.

Ab Zyklus 5 konnte vermehrt an der Weiterentwicklung der Lernunterstützung gearbeitet werden, weil in der Klasse deutlich mehr Ruhe einkehrte. Im Zyklus 6 ist ein gutes Beispiel von gelungenen Unterrichtsgesprächen zur Lernunterstützung zu sehen. Alle sitzen gemeinsam im Kreis. Die Kinder beteiligen sich der Reihe nach am gemeinsamen Unterrichtsgespräch zum Thema „Verben“. Der Austausch unter den Kindern baut inhaltlich aufeinander auf. Rilana schreibt in ihrer Antwort auf die Reflexionsfrage der Coachin, dass sie als Team die Gesprächsführung gemeinsam geplant haben. Sie leiten die Gesprächsrunde, indem sie die Antworten der Kinder bestätigen, Aussagen wiederholen und erweitern, auch nachfragen und Fachbegriffe (z. B. „Personalformen“) einbringen. Die Kinder sind aufmerksam, hören einander zu und alle Kinder beteiligen sich mit einem Beitrag aktiv am Gespräch.

Im Abschluss-Zyklus (Zyklus 8) wurde der Coaching-Prozess anhand der gesetzten Ziele gemeinsam reflektiert. Gemäss dem Unterrichtsteam konnte die aktive Lernzeit deutlich erhöht werden. Dies konnte erreicht werden, indem Übergänge routiniert wurden, klare Erwartungen und proaktives Handeln in unterschiedlichen Situationen eingeübt wurden, zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen. Folglich musste allmählich weniger Zeit in das Verhaltensmanagement investiert werden. Das Team konnte sich vermehrt auf die Qualität der Lernunterstützung fokussieren und gemeinsame Zeitfenster für kurze Spiele mit den Lernenden konnten eingeführt werden. Das schulische Engagement der Klasse und auch der Respekt untereinander nahm schrittweise zu: die Kinder hörten einander besser zu, respektvolle Verhaltensweisen im Unterricht wurden nach und nach verinnerlicht und die regelmässigen kurzen Spielsequenzen wirkten sich förderlich auf die Motivation sowie auf die sozialen Interaktionen der Lernenden aus.

Die Coachin hat Rilana und Patrick zum Schluss gefragt, was sie am meisten vermisst hätten, wenn sie nicht am Coaching hätten teilnehmen können. Rilana betont den hohen Gewinn der veränderten, intensiveren Zusammenarbeit: „Wir verantworten den Unterricht gemeinsam, mit gemeinsamer Planung, Absprachen und gemeinsamen Zielen.“ Patrick ergänzt: „Dies erlebe ich als sehr entlastend – und es läuft einfach“.

Implikation

Die Coaching-Unterstützung mit MTP™ stellt mit seinem Fokus auf wirksame Unterrichtsinteraktionen einen innovativen Ansatz zur evidenzbasierten Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts dar. Eine regelmässige, vertrauensvolle Beziehung zum Coach/zur Coachin und der stärkenbasierte Ansatz bilden dafür die zentrale Grundlage. Der stärkenbasierte Ansatz zeichnet sich durch einen kon-

sequent positiven Fokus auf bereits vorhandene, gelungene Unterrichtsinteraktionen aus und baut auf diesen nach CLASS gezielt auf. Die Unterrichtsteams erwerben durch CLASS bessere Beobachtungskompetenzen, die es ihnen ermöglichen, ihre eigene Unterrichtstätigkeit auf der Ebene spezifischer Verhaltensweisen konkret zu beschreiben, zu reflektieren und in der Zusammenarbeit zu kommunizieren. Dies gestattet es ihnen förderliche Interaktionen gezielt anzustossen, Reaktionen von Lernenden besser zu beschreiben und zu verstehen. Aktive Lerngelegenheiten können vermehrt bewusst erkannt und umgesetzt werden, wodurch wirkungsvoller mit der Klasse interagiert werden kann. Wenn Unterrichtsteams mit der Klasse effektiver interagieren, wird die gesamte Unterrichtsgestaltung aufgewertet. Das Handlungsrepertoire der Lehrpersonen wird erweitert und das Selbstwirksamkeitserleben steigt. Über die Coaches wird sichergestellt, dass Stereotypen über Lernende hinsichtlich Verhalten, Motivation oder Lernen abgelegt und die Reaktionen der Lernenden den Unterrichtsteams verständlich gemacht werden. Die gemeinsame Sprache, Zielsetzungen und Handlungskompetenzen, welche auf der Grundlage von CLASS während des Coachingprozesses ausgebildet werden, ermöglichen es dem Team, die Gestaltung des Unterrichts gemeinsam zu verantworten. Eine gemeinsame Unterrichtsplanung und -umsetzung wird im Coachingprozess schrittweise etabliert. Das MTP™-Coaching überzeugt mit seinem fächerübergreifenden, prozessbezogenen Fokus auf das „Wie“ der Unterrichtsgestaltung. Somit ist es unabhängig von einer spezifischen Fachdidaktik oder von curricularen Inhalten. Die besondere Stärke liegt darin, dass neben der Steigerung der Interaktionsqualität auf Klassenebene, die Vielfalt der Lernenden kontextspezifisch, gezielt berücksichtigt und der Unterricht demensprechend geplant und arrangiert werden kann. Das auf den inklusiven Unterricht angepasste MTP™-Coaching vereint dafür spezifisches Fach- und Handlungswissen von SHP, KLP und MTP™-Coaches.

Aufgrund der gemachten Ausführungen leistet die Implementierung des auf den inklusiven Unterricht adaptierten MTP™-Coachings zur Steigerung der Interaktionsqualität und der unterrichtlichen Kooperation einen evidenzbasierten, wertvollen Beitrag zur Förderung inklusiver Bildung.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- 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*(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Altmeyer, S. & Antognini, K. (2023). Auf die Stärken kommt es an: Wie können Unterricht und Kooperation wirksam gestaltet werden? Heilpädagogik Aktuell. https://issuu.com/hochschule_fuer_heilpaedagogik/docs/01-08_hpa38

- Altmeyer, S., Antognini, K., & Eberli, R. (2021). *Unterrichtsinteraktionen als Schlüssel zur Gestaltung integrativen Unterrichts: Die Konzeption der Interventionsstudie SURE*. <https://digital.hfh.ch/forschungsbericht-2021/chapter/5-unterrichtsinteraktionen-als-schlüssel-zur-gestaltung-wirksamen-integrativen-unterrichts/>
- Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), Article 2.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57–70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A., & Pianta, R. C. (2014). Effects of a Professional Development Program on Behavioral Engagement of Students in Middle and High School: Increasing Behavioral Engagement. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143–163. <https://doi.org/10.1002/pits.21741>
- Gregory, A., Ruzek, E., Hafen, C. A., Mikami, A. Y., Allen, J. P., & Pianta, R. C. (2017). My Teaching Partner-Secondary: A Video-Based Coaching Model. *Theory Into Practice*, 56(1), 38–45. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1260402>
- Grosche, M., & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hascher, T., & Lobsang, K. (2004). *Das Wohlbefinden von SchülerInnen* (S. 203–228).
- Köpfer, A., Powell, J. J. W., & Zahnd, R. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusiv Bildung*. <https://doi.org/10.25656/01:21413>
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive. Ein Forschungsüberblick. In *Zeitschrift für Grundschulforschung* (Bd. 6, Nummer 1, S. 21–33).
- Malmberg, L.-E., Hagger, H., Burn, K., Mutton, T., & Colls, H. (2010). Observed classroom quality during teacher education and two years of professional practice. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 916–932. <https://doi.org/10.1037/a0020920>
- Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a Teacher Professional Development Intervention on Peer Relationships in Secondary Classrooms. *School Psychology Review*, 40(3), 367–385. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087704>
- Pianta, R. C., Funk, G. W., Hadden, S. D., & Hamre, B. K. (2018). *CLASS 1-on-1 Video Coaching (MTP™): Handbook for coaches*. Charlottesville (VA), USA: Teachstone.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Upper Elementary Manual*. Charlottesville (VA), USA: Teachstone.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B., & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. In *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* (Bd. 31, Nummer 2, S. 125–136).
- Virtanen, T. E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2018). A Validation Study of Classroom Assessment Scoring System–Secondary in the Finnish School Context. *The Journal of Early Adolescence*, 38(6), 849–880. <https://doi.org/10.1177/0272431617699944>

Westergård, E., Ertesvåg, S. K., & Rafaelsen, F. (2019). A Preliminary Validity of the Classroom Assessment Scoring System in Norwegian Lower-Secondary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 566–584. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415964>

Authors

Altmeyer, Simona is Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Eberli, Ramona is Advanced Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Antognini, Katharina is Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Monika T. Wicki und Ariane Bühler

Evaluation befähigungsorientierter Förderplanung – ein Baustein zur Erfassung der Effektivität des Bildungssystems

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht die Evaluation befähigungsorientierter Förderplanung zur Messung der Effektivität des Bildungssystems für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen. In der Schweiz wurde mit dem Lehrplan 21 die Überprüfung der Grundkompetenzen eingeführt, doch Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen wurden von diesen Tests ausgeschlossen. Das Projekt entwickelte ein Kategoriensystem zur Evaluierung von Förderplänen und Lernberichten, basierend auf den Prinzipien der befähigungsorientierten Förderplanung. Die Analysen zeigen eine zufriedenstellende Interraterreliabilität. Mit Kenntnissen im Lehrplan 21 sowie der befähigungsorientierten Förderplanung können Förderpläne valide und reliabel bewertet werden. Die Ergebnisse bieten Einblicke in die Qualität der Förderplanung und deren Verknüpfung mit dem Lehrplan 21, sowie in die praktische Umsetzung und Dokumentation von Fördermaßnahmen.

Abstract

This study examines the evaluation of capability-oriented educational planning to measure the effectiveness of the education system for students with disabilities. In Switzerland, with the introduction of Curriculum 21, the assessment of basic competencies was established, but students with disabilities were excluded from these tests. The project developed a category system for evaluating educational plans and learning reports based on the principles of capability-oriented educational planning. The analyses show satisfactory inter-rater reliability. With knowledge of Curriculum 21 and capability-oriented educational planning, educational plans can be evaluated validly and reliably. The results provide insights into the quality of educational planning and its linkage to Curriculum 21, as well as the practical implementation and documentation of educational measures.

Advance Organizer

Purpose and Overview:

The paper “Evaluation of Capability-Oriented Support Planning – A Component for Assessing the Effectiveness of the Education System” by Monika T. Wicki and Ariane Bühler discusses the development of a framework to evaluate a capability-oriented support planning. This framework aims to assess the effectiveness of educational systems, particularly for students with cognitive or functional impairments, who are often excluded from national assessments.

Key Themes and Concepts:

1. Educational Standards and Competence-Oriented Curricula:
 - a) The introduction of competence-oriented curricula and the external assessment of competencies, such as Switzerland’s Lehrplan 21 and the assessment of basic competencies (ÜGK), aim to evaluate the effectiveness of the education system.
 - b) Students with impairments or those in special schools are often excluded from these assessments, highlighting the need for alternative evaluation methods.
2. Capability-Oriented Support Planning:
 - a) The framework of capability-oriented support planning is based on the capability approach by Amartya Sen and Martha Nussbaum, focusing on enabling students to lead autonomous and self-determined lives.
 - b) Capability-oriented support plans are developed with a long-term vision of student capabilities, incorporating personal, social, and methodological competencies from the national curriculum.
3. Evaluation of Support Plans and Learning Reports:
 - a) A category system was developed to evaluate capability-oriented support plans and learning reports, considering aspects such as the inclusion of capability vision, alignment with the curriculum, and the perspective of the learners.
 - b) Two independent raters assessed the plans, and the analysis showed moderate inter-rater reliability.
4. Quality of Support Plans:
 - a) Previous studies have highlighted the inadequacy of support plans, particularly in goal formulation and alignment with curricula.
 - b) The study aims to improve the quality of support plans by ensuring they are goal-oriented and connected to national educational standards.

5. Findings and Implications:

- a) The study found that the capability-oriented approach provided a useful framework for evaluating support plans.
- b) Recommendations include making the connection to educational goals and national curriculum explicit in both support plans and learning reports.

Connection to Prior Knowledge and Context:

This paper builds on existing research in educational diagnostics, individualized education plans (IEPs), and inclusive education practices. Educators and policy-makers familiar with these areas can gain insights into how capability-oriented support planning can be evaluated to enhance the effectiveness of education systems for students with special needs. The framework emphasizes the importance of aligning support plans with national curricula and focusing on the long-term capabilities of students, offering a structured approach to improving educational outcomes for all learners.

Einleitung

Als nationale Bildungsziele sind die Grundkompetenzen als Minimalkompetenzen definiert. Die Grundkompetenzen und Inhalte des Lehrplans 21 gelten im Grundsatz für alle Kinder. Im Überblick zum Lehrplan 21 wird jedoch festgehalten: „Es wird aber auch mit dem Lehrplan 21 so sein, dass trotz gutem Unterricht einzelne Schülerinnen und Schüler die Grundansprüche in einem oder mehreren Fachbereichen nicht erreichen. In diesem Fall ist es nötig, den Lernstand der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers zu beurteilen und Fortschritte und Probleme im individuellen Lernprozess zu beobachten, so dass erfolgversprechende Fördermassnahmen eingeleitet werden können“ (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2016).

Diagnostik und damit verbunden der Einsatz von Förderplänen sind also zentrale Aufgaben von Förderlehrpersonen, sowohl in inklusiven als auch in separativen Schulformen. Insbesondere für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf ist Diagnostik, Förderplanung und der Einsatz von Förderplänen relevant (Melzer, 2010). Förderpläne sind im Förderplanungsprozess ein wichtiges Instrument, sie sind die Grundlage für den gesamten Prozess und auch für die Durchführung der Fördermassnahmen (Müller et al., 2017).

Die Qualität von Förderplänen wurde mehrfach untersucht und oft als ungenügend beurteilt (Paccaud & Luder, 2017). Festgestellt wurden vor allem eine mangelhafte Zielformulierung und fehlende Anbindung an die nationalen und regionalen Curricula (Keiser et al., 2020; Müller et al., 2017; Rotter, 2014; Ruble et al., 2010; Salle et al., 2013). Um aufzuzeigen, wie der Lehrplan 21 auch bei

komplexer Beeinträchtigung angewendet werden kann, verfassten Hollenweger, Bühler und die Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (DVK) 2019 eine Broschüre zur Umsetzung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen. Ausgehend davon werden Bausteine zur befähigungsorientierten Förderplanung entwickelt.

Befähigung im Lehrplan 21

Gemäss den Bildungszielen sollen alle Schülerinnen und Schüler zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung befähigt werden. Bildung ermöglicht die Erkundung und Entfaltung der Potenziale und das Entwickeln einer eigenen Identität. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung und zur Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht (Hollenweger & Bühler, 2019).

Bildung befähigt, so der Lehrplan 21 (D-EDK, 2014), zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung. Zur Erweiterung der Fachbereiche des Lehrplans 21 wird Befähigung als Bildungsziel fokussiert. Das Konzept der Befähigung basiert auf dem Befähigungsansatz (Capability Approach) von Amartya Sen (1985) und Marta Nussbaum (2005). Dieser unterscheidet zwischen „Functionings“ im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Bei der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) werden unter den Funktionen sowohl biologische Funktionen und Strukturen als auch emotionale und psychische Gesundheit, Verhalten, einfache und komplexe Aktivitäten sowie soziale Rollen subsumiert. Dies sind Teilaspekte des im Capability Approach breiter gefassten Verständnisses von Funktionen (jegliches Tun oder Sein). Kompetenzen werden von der Schule vermittelt, um die Verwirklichungschancen auf ein gutes Leben zu gewährleisten. Die Schule vermittelt das erforderliche Können, Wissen und Wollen, um erwünschte „Doings“ und „Beings“, also Handlungen und Zustände, realisieren zu können (Hollenweger, 2013).

Im Lehrplan 21 werden die Bildungsziele in drei grossen, überfachlichen Kompetenzbereichen gebündelt: „Personale Kompetenzen“ (Bildungsziel Identität), „Soziale Kompetenzen“ (Bildungsziel Teilhabe und Mitgestaltung) und „Methodische Kompetenzen“ (Bildungsziel Erkunden und Entfalten der Potenziale). Für die Anwendung des Lehrplans 21 bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen wurden aus diesen drei überfachlichen Kompetenzbereichen und ihren Überschneidungen sechs Befähigungsbereiche abgeleitet: (1) Sich selbst sein und werden (personale Kompetenzen), (2) Sich und andere anerkennen (Überschneidung personale und soziale Kompetenzen), (3) Sich austauschen und dazugehören (soziale Kompetenzen), (4) Mitbestimmen und gestalten (Überschneidung soziale und methodische Kompetenzen), (5) Erwerben und nutzen (methodische

Kompetenzen) sowie (6) Dranbleiben und Bewältigen (Überschneidung methodische und personale Kompetenzen). Diese Befähigungsbereiche sollten bei der Zielsetzung in Förderplänen berücksichtigt werden (Hollenweger, 2022).

Förderplanung

Förderplanung wird als zirkulärer Prozess dargestellt, bei dem die Lern- und Verhaltensvoraussetzungen bzw. der Ist-Stand erfasst werden, um darauf aufbauend die Unterrichts- und Förderangebote zu planen. Basierend auf dem Lernstand werden also Ziele gesetzt, der Unterricht und die Förderangebote geplant und umgesetzt. Danach werden die Auswirkungen der Förderung evaluiert (Buholzer et al., 2014; Bundschuh, 2007).

Auch die befähigungsorientierte Förderplanung folgt dem Zyklus: erfassen der Ausgangslage (Diagnostik), festlegen einer Befähigungsvision sowie konkrete Zielsetzungen, Umsetzung, feststellen des Erreichten in einem Lernbericht und Evaluation. Die Befähigungsbereiche, welche die Bildungsziele systematisieren, können als Grundlage für das Entwickeln einer gemeinsamen Befähigungsvision dienen. Aus einer langfristigen Befähigungsvision werden dann mittelfristige Kompetenzziele (Erwerb von Problemlösungen für variable Situationen) abgeleitet. Auch diese sind in den Lehrplänen festgehalten und dienen als Grundlage für die Festlegung kurzfristiger Ziele (lösen von Aufgaben in bestimmten Situationen) (Hollenweger, 2022). Die Fokussierung auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler erfordert Empathie und lädt zu einem Perspektivenwechsel ein. Oft werden entsprechende Interventionen aus der Perspektive und gemäss den Vorstellungen der Lehrpersonen geplant und umgesetzt. Erforderlich wäre jedoch auch eine Analyse der so geschaffenen Lerngelegenheiten aus der Perspektive der Schülerin oder des Schülers (Hollenweger Haskell, 2022, S. 119).

Um sicherzustellen, dass die Förderplanung in der Praxis von Nutzen ist, müssen Qualitätskriterien definiert und eingehalten werden. Zentrale Elemente der befähigungsorientierten Förderplanung, ja der Förderplanung im Allgemeinen, sind die Zielorientierung und die Zielformulierung sowie die Anbindung an die nationalen oder regionalen Curricula. Ein befähigungsorientierter Unterricht verliert somit nie die Bildungsziele des Lehrplans aus den Augen und nimmt die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ein (Hollenweger Haskell, 2022). Ziel der vorliegenden Studie war es nun zu prüfen, inwiefern es auf Basis der formulierten Qualitätskriterien möglich ist, befähigungsorientierte Förderpläne und Lernberichte zu analysieren.

Methodisches Vorgehen

Es wurde eine explorative, qualitative Studie durchgeführt mit dem Ziel zu überprüfen, welche Qualitätskriterien sich für die Evaluation einer befähigungsorientierten Förderplanung als sinnvoll erweisen.

Basierend auf den oben formulierten Grundlagen wurde ein Analyseraster entwickelt. Deduktiv wurden durch zwei Forschende Analysekatgorien erstellt und Kodierregeln definiert. Das Analyseraster für die Förderpläne umfasst die Aspekte Befähigungsvision, Lehrplanorientierung und Perspektive der Lernenden. Bei den Lernberichten wurde geprüft, ob darin die Befähigungsvision und die im Förderplan genannten Ziele vorhanden sind.

Instrument

Befähigungsvision und Personalisierung

Im Rahmen der befähigungsorientierten Förderplanung machen Lehrpersonen eine Situationsanalyse in Bezug auf die Schulsituation der Schülerin oder des Schülers. Die Situationsanalyse sollte ressourcenorientiert sein, wobei Interessen und Potenziale der Lernenden erwähnt werden. Nun wird eine Befähigungsvision formuliert und es wird begründet, weshalb diese bedeutsam ist.

Eine Befähigungsvision ist ein langfristiges Ziel, eine deskriptive Erklärung der gewünschten Ergebnisse für die Lernenden mit Blick auf die Zukunft. Die Aussage sollte umfassend (d. h. sie spricht Schule, Zuhause, Gemeinschaft und Soziales an) und positiv sein sowie wichtige Ergebnisse widerspiegeln (Meadan et al., 2010). In Anlehnung an den Capability Approach (Sen, 1985; Nussbaum, 2000) orientiert sich eine befähigungsorientierte Förderplanung an der Befähigung zu einem guten Leben und somit an einer langfristigen Perspektive. Die Ziele sind allgemein und wenig konkret formuliert. Die Vision leitet den Rest des Planungsprozesses.

Ankerbeispiel:

N. hat grosses Interesse an Autos und an Elektrogeräten. Durch dieses Spezialthema wird er immer wieder animiert, bei anderen Menschen nachzufragen, ob und was für ein Auto oder Gerät sie haben. Er hat dadurch viele Wörter gelernt und einfache Satzstrukturen verinnerlicht, die er mit Erfolg beim verbalen Austausch anwendet. Wichtig ist für N., nun auch zu lernen, wie man auf andere Menschen, insbesondere fremde Menschen, zugeht. „Sich austauschen und dazugehören“ wird als Befähigungsbereich gewählt. N. soll im täglichen Lernfeld das Wie, Wann und Was in den Bereichen Kommunikation und Umgang mit Menschen weiterentwickeln, Nähe und Distanz zu anderen Menschen und Lebewesen regulieren sowie An- und Abwesenheit ertragen. Dadurch kann er Stabilität und Sicherheit in Beziehungen erfahren (F23, Pos. 3).

Lehrplanorientierung und Elementarisierung

Nun werden Förderziele für das Kind formuliert. Diese sollen explizit an das nationale bzw. regionale Curriculum, bspw. den Lehrplan 21, angebunden sein. Die konkrete Zielformulierung soll also lehrplan- und kompetenzorientiert sein. Der kompetenzorientierte Bezug zum Lehrplan 21 orientiert sich an einem mittelfristigen Zeithorizont. Die Kompetenzen werden elementarisiert und beziehen sich auf die Anwendung.

Ankerbeispiel:

Bezug LP21

D.1.C.1: In einer vertrauten Gesprächssituation dem Gesprochenen folgen und Beteiligung zeigen

D.3.A.1: Wörter, Wendungen und Satzmuster in vertrauten Situationen passend verwenden (produktiver Wortschatz)

D.2.8.1: Einfache Piktogramme aus dem Alltagsleben lesen und verstehen

D.3.C.1: Sich an einfachen, kurzen Gesprächen beteiligen (F23, Pos. 30-34)

Auf der Ebene der konkreten Massnahmen werden Erfahrungsbezüge oder Lebensbereiche bezeichnet. Die im Förderplan genannten konkreten Massnahmen orientieren sich an einem kurz- bis mittelfristigen Zeithorizont und sind aus der Perspektive der Lernenden formuliert. Diese wird beispielsweise durch den Einbezug der Lernenden bei der Planung ermittelt oder durch einen Erfahrungsbezug festgestellt.

Ankerbeispiele:

N. hilft mit beim Legen des Tagesplanes für die ganze Klasse. Er kennt und benennt wichtige Begriffe aus seinem Lebensalltag verbal und mit Unterstützter Kommunikation (Piktogramme, Gebärden und zunehmend auch Schrift). Schreibt am Laptop oder Tablet mit Hilfe in Gross- und Kleinbuchstaben für ihn wichtige Begriffe. Entwickelt dadurch einen kleinen Sichtwortschatz mit für ihn relevanten Begriffen. Nutzt Fotos und Zeichnungen als Sprech Anlass (F2, Pos. 15-16).

Wir entwickeln einen Plan für und mit E., oder ein Signal, wann und wann nicht er über seine Spezialthemen reden darf. Wir entwickeln einen Plan für und mit E., wie er in verschiedenen, für ihn relevanten Situationen auf andere Menschen zugehen kann, und was nicht geht (F23, Pos. 49).

Bezüge im Lernbericht

Die Evaluation der Umsetzung der Förderplanung erfolgt über die Lernberichte. In den Lernberichten sollte die Befähigungsvision sichtbar sein, ebenso sollte explizit Bezug genommen werden auf die im Förderplan formulierten Bildungsziele.

Sample

Die Befähigungsorientierte Förderplanung wurde im Jahr 2021 im Kanton Aargau eingeführt. Im Anschluss daran begannen die Sonderschulen mit der Umsetzung. Deren Schulleitende wurden angefragt, ob sie bereit wären, Förderpläne und, Ende Schuljahr, die entsprechenden Lernberichte für die Analysen anonymisiert zur Verfügung zu stellen. Es wurden 22 Förderpläne und 21 Lernberichte aus fünf Sonderschulen zugestellt.

Analyse

Die Förderpläne und Lernberichte wurden durch zwei Personen (eine Person aus der Schweiz, Logopädin und eine Person aus Deutschland, Lehrperson) unabhängig voneinander kodiert. Abweichende Kodierungen wurden gemeinsam diskutiert und bei Bedarf notwendige Anpassungen am Instrument vorgenommen.

Ergebnisse

Die Interraterreliabilität für die Förderpläne lag bei $K = 0.311$ ($SE = 0.147$). Bei den Lernberichten lag sie bei $K = 0.635$ ($SE = 0.133$). Die Interraterreliabilität ist als mässig bis moderat zu bewerten.

Die Ergebnisse der Kodierungen werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tab. 1: Rating der Förderpläne

Förderpläne	Raterin 1			Raterin 2		
	Befähigungsvision (1 = Ja, 0 = Nein)	Bezug zum Lehrplan 21 (1 = Ja, 0 = Nein)	Sicht (Lernende = 1, Lehrperson = 2)	Befähigungsvision (1 = Ja, 0 = Nein)	Bezug zum Lehrplan 21 (1 = Ja, 0 = Nein)	Sicht (Lernende = 1, Lehrperson = 2)
F1	1	1	1	1	1	1
F2	1	1	1	1	1	1
F3	1	1	2	1	1	2
F4	1	1	1	1	1	1
F5	1	1	1	1	1	1
F6	1	1	1	1	1	1
F7	0	1	1	0	1	1
F8	1	0	2	1	1	2
F9	1	0	1	0	1	2
F10	0	1	1	0	1	2
F11	1	1	1	0	1	2
F12	0	0	1	0	1	1
F13	1	0	1	1	1	1
F14	1	0	1	1	1	1
F16	1	0	1	1	1	1
F17	1	0	1	1	1	1
F18	1	0	1	1	1	1
F20	1	1	1	1	1	1
F21	1	1	1	1	1	1
F22	1	1	1	1	1	1
F23	1	1	1	1	1	1

Tab. 2: Rating der Lernberichte

Lern- berichte	Raterin 1		Raterin 2	
	Bezug zur Befähigungs- vision (1 = Ja, 0 = Nein)	Bezug zu den Zielen aus dem Förder- plan (1 = Ja, 0 = Nein)	Bezug zur Befähigungs- vision (1 = Ja, 0 = Nein)	Bezug zu den Zielen aus dem Förderplan (1 = Ja, 0 = Nein)
L1	0	1	0	0
L2	1	1	1	1
L3	0	0	0	0
L4	1	1	1	1
L5	1	1	1	1
L6	1	1	1	2
L7	0	0	1	1
L8	0	0	1	1
L9	1	1	0	1
L10	1	1	1	1
L11	1	1	1	1
L12	1	1	1	0
L13	1	1	1	1
L14	1	1	1	1
L16	1	1	1	1
L17	1	1	1	1
L18	1	1	1	1
L20	0	1	0	0
L21	0	1	0	0
L22	0	1	0	0
L23	1	1	1	1

Bei den Förderplänen ist am wenigsten Übereinstimmung bezüglich der Analysekategorie „Bezug zum Lehrplan 21“ festzustellen. In dieser Kategorie sind 8 von 22 Kodierungen (36%) nicht übereinstimmend. Bei den Lernberichten ist der Bezug zu den Bildungszielen in 6 von 21 Fällen durch die beiden Raterinnen nicht übereinstimmend kodiert worden (29%). Die abweichenden Fälle werden im Folgenden diskutiert.

Bezug zum Lehrplan 21

Die Logopädin aus der Schweiz stellt für die Fälle F8 bis F18 fest, dass der Bezug zum Lehrplan 21 zwar nicht explizit hergestellt worden sei, doch bei F9 werde mit „Dranbleiben und bewältigen“ eine Befähigungsvision genannt. Mit dem Ziel „Aufgaben in einem vorgegebenen Zeitrahmen erfüllen“, werde zudem eine überfachliche Kompetenz erwähnt. Die Ziele seien im Sinne des Lehrplan 21 formuliert. Die Aussagen „XY erlernt die Ausdauer: Beim Lösen von Aufgaben lenkt sie sich nicht mehr ab“ bzw. „XY erlernt die Flexibilität: Sie zeigt Interesse an Neuem und passt sich an Veränderungen an“ können den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplan 21 zugeordnet werden. Die Ziele seien im Lehrplan 21 zu finden unter „Personale Kompetenzen“. Es wird Selbstständigkeit angesprochen: Schulalltag und Lernprozesse sollen zunehmend selbstständig bewältigt und Ausdauer entwickelt werden. Zudem wird aufgeführt, dass sich die Schülerinnen und Schüler in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden, sich auf eine Aufgabe konzentrieren, ausdauernd und diszipliniert daran arbeiten können (Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017), Überfachliche Kompetenzen).

Aus den Erläuterungen der Raterinnen bezüglich der Formulierung des Lehrplanbezugs wird deutlich, dass nicht nur explizite Bezüge zum Lehrplan berücksichtigt werden müssen, sondern auch implizite Bezüge sowie kompetenzorientierte Lernziele relevant sind: Bei einer Evaluation von Förderplänen sollten kompetenzorientierte Lernziele ebenfalls als Orientierung am Lehrplan 21 gelten, selbst dann, wenn die zugehörigen Seiten oder Nummern aus dem Lehrplan nicht explizit genannt werden.

Bezug zu den Bildungszielen in den Lernberichten

Der Bezug zu den Bildungszielen wurde in 6 von 21 Fällen durch die beiden Raterinnen nicht übereinstimmend kodiert (28%). Die Diskussionen zu den unterschiedlichen Kodierungen zeigen, dass es vor allem dann zu Unklarheiten kam, wenn der Bezug nicht explizit gegeben war.

Bei der Person mit der Nummer 20 zum Beispiel wird auf einige Ziele sehr allgemein eingegangen. Ein Ziel ist im Förderplan F20 „Produzieren von Lauten und Gebärden“. Im zugehörigen Lernbericht L20 steht dann aber „Initiiert Gespräche und kann diese aufrechterhalten“. Bei der Person 21 steht im Förderplan „Spricht im Alltag in ganzen Sätzen“. Und im zugehörigen Lernbericht L21 wird formuliert „Erweitert ihren Wortschatz stetig. Aussprache und Satzbau haben sich verbessert.“

Gute Übereinstimmung bei der Befähigungsvision

Deutlich stärker übereinstimmend kodierten die Raterinnen den Bezug zur Befähigungsvision. Nur in zwei Förderplänen unterschieden sich die beiden Raterinnen in der Kodierung. Zudem waren sich die Raterinnen bei drei Lernberichten

nicht einig, ob Bezug auf die Befähigungsvision genommen wurde oder nicht. Die Diskussion dazu zeigte, dass geklärt werden musste, ob auch nicht-explizite Bezüge als Bezug gewertet werden sollten. So wurde beispielsweise Sozialkompetenz unterschiedlich kodiert. Eine Raterin kodierte dies als Befähigung, die andere nicht.

Sichtweise

In zwei der 22 Förderpläne wurde eindeutig die Sicht der Lehrperson eingenommen. Bei drei Förderplänen waren sich die Raterinnen nicht einig, ob in diesen Fällen die Sicht der Lehrperson oder der Schüler und Schülerinnen eingenommen worden war. Im Förderplan F9 wird stellenweise eine „Wir-Perspektive“ eingenommen. Zudem wird der Ausdruck „von Seiten der Erwachsenen“ genutzt. Im Förderplan F10 wird wie folgt formuliert: „Muss man ihr verbal ankündigen“ und „wenn man auf drei wirft“. Im Förderplan F11 ist geschrieben: „Er musste“ und „braucht erwachsene Person“. Diese Angaben beschreiben, was die Erwachsenen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler tun müssen und sind daher eher als Aussenperspektive, beziehungsweise als Lehrpersonenperspektive zu werten.

Fazit und Ausblick

Eine wichtige Tätigkeit von heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen ist es, Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in ihrer Entwicklung und beim Lernen zu unterstützen. Basierend auf den Potenzialen eines Schülers oder einer Schülerin werden im Rahmen der Förderplanung Ideen entwickelt, Befähigungsvisionen formuliert und daraus konkrete Ziele abgeleitet, Massnahmen definiert, umgesetzt und evaluiert. Die Förderplanung wird in einem Förderplan beschrieben und im Lernbericht werden die Lernfortschritte dokumentiert.

Die Qualität von Förderplänen wurde mehrfach untersucht und oft als ungenügend beurteilt (Paccaud & Luder, 2017). Festgestellt wurden vor allem mangelhafte Zielformulierungen und fehlende Anbindung an die nationalen und regionalen Curricula (Keiser et al., 2020; Müller et al., 2017; Rotter, 2014; Ruble et al., 2010; Salle et al., 2013). Mit der Broschüre zur Umsetzung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen schufen Hollenweger und Bühler (2019) Grundlagen für eine Verbesserung der Anbindung der Förderpläne an den Lehrplan.

Mit dem Ziel, die Effektivität des Bildungssystems zu überprüfen, wurde mit dem Lehrplan 21 in der Schweiz auch die Überprüfung der Grundkompetenzen eingeführt (ÜGK). Obwohl die Grundkompetenzen im Grundsatz alle Schülerinnen und Schüler erreichen sollten, nahmen separierte Sonderschulen nicht an den ÜGK 2016 und 2017 teil. Zudem wurden kognitiv oder funktional beein-

trächtige Schülerinnen und Schüler sowie solche mit sehr schlechten Kenntnissen der Testsprache in den geprüften Regelschulen ausgeschlossen. Solche Ausschlüsse lagen im Ermessen der jeweiligen Lehrpersonen oder Schulleitungen. Die ÜGK zeigen daher für viele Kantone nicht auf, welche Ergebnisse Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in Sonderschulen oder im Rahmen integrativer Schulung erzielen.

Es gilt in diesem Kontext die Effektivität des Bildungssystems für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen zu überprüfen. Der Ansatz des vorliegenden Projektes war es, ein Kategoriensystem zu entwickeln, mit dem Förderpläne und Lernberichte evaluiert werden können. Damit sollte die Überprüfung der Grundkompetenzen für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen ergänzt werden.

Das im Rahmen des Projektes entwickelte Kriterienraster weist auf wenige, aber wichtige Elemente hin. Die Formulierung einer Befähigungsvision, die Anbindung an den Lehrplan 21 sowie die Formulierung der Ziele aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler sind zentrale Bausteine der Förderplanung. Ebenso wichtig sind die Aufnahme der Vision und der Ziele im Lernbericht. Mit diesen Kriterien kann ein für die Förderplanung zentraler Teil evaluiert werden. Es gilt für die Weiterarbeit zu prüfen, inwiefern die Kontextualisierung als weiteres Element evaluiert werden kann.

Das erste Kriterienraster mit den Kodierregeln und Ankerbeispielen hat sich bezüglich der Interraterreliabilität als schwach bis moderat erwiesen. Die Diskussionen bezüglich der einzelnen Fälle zeigte, dass bei den Kodierregeln zur Anbindung an den Lehrplan 21 auch die implizite Anbindung an den Lehrplan berücksichtigt werden muss. Somit braucht es für die valide und reliable Kodierung von Förderplänen Kenntnisse über den Lehrplan 21 sowie die Broschüre von Hollenweger und Bühler (2019).

Aus den Analysen lassen sich Aussagen zur Qualität der Förderpläne und Lernberichte machen. Ebenso können Hinweise an die Personen gegeben werden, welche Förderpläne und Lernberichte erstellen: Es ist hilfreich, wenn die Anbindung der Bildungsziele an den Lehrplan 21 in den Förderplänen explizit gemacht wird. Ebenso ist es sinnvoll, wenn in den Lernberichten sowohl auf die formulierte Befähigungsvision als auch auf die Bildungsziele explizit Bezug genommen wird. Die ergänzten Kodierregeln können als Basis für weitere Evaluationen von Förderplänen und Lernberichten in der Schweiz genutzt werden. Zu beachten gilt dabei, dass die befähigungsorientierte Förderplanung neu ist und zurzeit erst punktuell angewendet wird. Weit verbreitet ist die Orientierung an der ICF, insbesondere bei den Lernberichten. Ebenso existieren in den umliegenden Ländern für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen teilweise spezifische Lehrpläne. Die Lehrplanorientierung beschränkt sich dann möglicherweise auf diese.

Doch selbst mit einer Evaluation von Förderplänen und Lernberichten anhand des vorliegenden Kriterienrasters ist noch nicht erforscht, was das Erstellen von Förderplänen für den Lernprozess und die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler wirklich bringt. Interessant wäre es auch zu erfassen, welche Ideen Lehrpersonen beim Erstellen der Förderpläne verfolgen, was in den Förderplänen davon festgehalten wird, wie die Umsetzung der geplanten Massnahmen tatsächlich erfolgt, und auch, wie Lernen dabei gelingt. Dies könnte über Interviews mit Lehrpersonen erfolgen. Auch die Frage, inwiefern es mit einer befähigungsorientierten Förderplanung gleichermaßen oder besser gelingt als mit herkömmlichen Methoden der Förderplanung, Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu unterstützen, müsste untersucht werden.

Dank

Vielen herzlichen Dank an Romana Snozzi, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, und Judith Hollenweger, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, für die vertiefte Auseinandersetzung sowie an die Studierenden Julia Rauber und Johanna Pothhoff für die Kodierungen und Diskussionen.

Literatur

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21*. Zürich. Online: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., & Tanner Merlot, S. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule. In *Jahrbuch Schulleitung 2014* (pp. 268–274).
- Bundschuh, K. (2007). *Förderdiagnostik konkret. Theoretische und praktische Implikationen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung*. Klinkhardt.
- Hollenweger Haskell, J. (2022). Kompetenzerwerb und Lebensführung im Kontext von Diversität. Befähigung sichern – Lernen ermöglichen. *HiBIFo*, 2, 107–121. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v11.i2.09>
- Hollenweger, J. (2013). Developing applications of the ICF in education systems: Addressing issues of knowledge creation, management and transfer. *Disability and Rehabilitation*, 35(13), 1087–1091. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.740135>
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen. Verabschiedet von der Plenarversammlung der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz am 14. Mai 2019*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. <https://edudoc.ch/record/204678>
- Keiser, C., Müller, X., & Venetz, M. (2020). Qualität und Handhabung von Förderplänen in der Praxis. Eine empirische Untersuchung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(4), 413–426.
- Meadan, H., Shelden, D. L., Appel, K., & DeGrazia, R. L. (2010). Developing a Long-Term Vision: A Road Map for Students' Futures. *Part of a Special Issue: Self-Determination*, 43(2), 8–14.

- Müller, X., Venetz, M., & Keiser, C. (2017). Nutzen von individuellen Förderplänen. Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *86*(2) (116–126).
- Nussbaum, M. C. (2005). *Women and human development. The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- Paccada, A., & Luder, R. (2017). Participation versus individual support: Individual goals and curricular access in inclusive special needs education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *16*(2), 205–224. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.16.2.205>
- Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE Open*, *4*(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244014530410>
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(12), 1459–1470. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>
- Salle, T. P. L., Roach, A. T., & McGrath, D. (2013). The relationship of IEP quality to curricular access and academic achievement for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, *28*(1), 135–144.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Oxford University Press.

Authors

Wicki, Monika T. is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Bühler, Ariane is Senior Lecturer for Special Needs Education at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Minna Törmänen

Students' academic achievements and developmental outcomes in inclusive education

Zusammenfassung

Das Kapitel „Akademische Leistungen und Entwicklungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern in inklusiver Bildung“ von Minna Törmänen untersucht die akademischen und entwicklungsbezogenen Auswirkungen der inklusiven Bildung auf Lernende mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SEN). Ziel der inklusiven Bildung ist es, Schülerinnen und Schüler mit SEN in reguläre Klassen zu integrieren und Vielfalt sowie Chancengleichheit zu fördern. Das Kapitel überprüft empirische Belege, die gemischte Ergebnisse hinsichtlich akademischer Leistungen und sozio-emotionaler Entwicklung zeigen. Die Forschung weist darauf hin, dass inklusive Settings besonders bei jüngeren Kindern die akademischen Ergebnisse und die soziale Entwicklung verbessern können. Einige Studien heben jedoch Herausforderungen wie geringeres Selbstbewusstsein und Probleme bei der sozialen Integration für Schülerinnen und Schüler mit SEN hervor. Das Kapitel behandelt auch die Rolle der Lehrerbildung bei der Förderung effektiver inklusiver Praktiken und die Bedeutung einer unterstützenden Lernumgebung. Insgesamt zeigt die inklusive Bildung zwar Potenzial zur Verbesserung akademischer und entwicklungsbezogener Ergebnisse, ihre Wirksamkeit variiert jedoch je nach Qualität der Umsetzung, Vorbereitung der Lehrkräfte und den spezifischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Weitere Forschung und gut gestaltete Lehrerbildungsprogramme sind entscheidend, um die Vorteile der inklusiven Bildung für alle Schüler zu maximieren.

Abstract

The chapter “Students’ Academic Achievements and Developmental Outcomes in Inclusive Education” by Minna Törmänen explores the academic and developmental impacts of inclusive education on students with and without special educational needs (SEN). Inclusive education aims to integrate students with SEN into regular classrooms, promoting diversity and equal opportunities. The chapter reviews empirical evidence, showing mixed results regarding academic achievements and socio-emotional development. Research indicates

that inclusive settings can enhance academic outcomes and social development, particularly for younger students. However, some studies highlight challenges such as lower self-confidence and social integration issues for students with SEN. The chapter also discusses the role of teacher education in fostering effective inclusive practices and the importance of a supportive learning environment. Overall, while inclusive education shows promise in improving academic and developmental outcomes, its effectiveness varies based on implementation quality, teacher preparedness, and the specific needs of students. Further research and well-designed teacher training programs are essential to maximize the benefits of inclusive education for all students.

Advance Organizer

Zielsetzung und Überblick:

Das Kapitel „Akademische Leistungen und Entwicklungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern in inklusiver Bildung“ von Minna Törmänen untersucht die Auswirkungen inklusiver Bildung auf die akademischen und entwicklungsbezogenen Ergebnisse von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN). Inklusive Bildung zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler mit SEN in reguläre Klassen zu integrieren und somit Vielfalt und gleiche Chancen zu fördern. Der Text beleuchtet die gemischten empirischen Ergebnisse hinsichtlich akademischer Leistungen und sozio-emotionaler Entwicklung in inklusiven versus segregierten Bildungseinrichtungen.

Schlüsselthemen und Konzepte:

1. Inklusionskonzept und globale Zielsetzungen:
 - a) Inklusive Bildung wird als Ansatz verstanden, der nicht nur die Unterstützung von Kindern mit Behinderungen in allgemeinen Bildungseinrichtungen bietet, sondern auch die Vielfalt aller Lernenden fördert. Dies basiert auf dem Prinzip, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht und die Grundlage für eine gerechtere Gesellschaft ist.
2. Widersprüchliche empirische Belege:
 - a) Studien zeigen sowohl positive als auch negative Effekte der inklusiven Bildung auf die akademischen Leistungen und die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit SEN. Während einige Studien höhere akademische Leistungen und bessere soziale Entwicklungen in inklusiven Umgebungen feststellen, zeigen andere geringere Motivation und Selbstvertrauen bei den Lernenden mit SEN.

3. Vergleich zwischen inklusiver und segregierter Bildung:
 - a) Studien haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit SEN, die in inklusiven Klassen unterrichtet werden, oft bessere kognitive und akademische Ergebnisse erzielen als jene in speziellen Bildungseinrichtungen. Dies umfasst Verbesserungen in Bereichen wie Mathematik, Lesen und soziale Integration.
4. Sozio-emotionale Auswirkungen:
 - a) Die soziale Position von Lernenden mit SEN in inklusiven Bildungseinrichtungen ist oft weniger günstig, mit Herausforderungen wie weniger Freundschaften und größerer Isolation. Dennoch können inklusive Schulen die soziale Entwicklung durch verstärkte Interaktion mit Gleichaltrigen fördern.
5. Rolle der Lehrkräfte und der Lehrerbildung:
 - a) Die Vorbereitung und Ausbildung von Lehrkräften spielen eine entscheidende Rolle für den Erfolg inklusiver Bildung. Lehrkräfte müssen über das Wissen und die Fähigkeiten verfügen, um diversifizierte Lernumgebungen zu unterstützen und alle Lernenden effektiv zu fördern.
6. Anpassungsfähige pädagogische Praktiken:
 - a) Effektive inklusive Bildung erfordert unterschiedliche pädagogische Ansätze, wie Co-Teaching, Peer-Tutoring und differenzierte Instruktion. Diese Praktiken können die kognitiven und sozialen Fähigkeiten aller Schüler unterstützen.

Verbindung zu Vorwissen und Kontext:

Dieser Text baut auf bestehendem Wissen über inklusive Bildung, Bildungsformen und pädagogische Praktiken auf. Pädagoginnen und Pädagogen sowie Entscheidungstragende, die mit diesen Themen vertraut sind, können durch die Analyse der vorgestellten empirischen Studien und pädagogischen Ansätze tiefere Einblicke in die Herausforderungen und Chancen inklusiver Bildung gewinnen. Die Betonung der Lehrpersonenbildung und der adaptiven Unterrichtspraktiken bietet wertvolle Perspektiven für die Gestaltung und Implementierung effektiver inklusiver Bildungsstrategien.

The realization of inclusion is a major challenge for school systems throughout the world

Inclusive settings should offer diverse education, considering every child's unique developmental and educational challenges. Inclusive education is often thought of as an approach to serve children with disabilities within general education settings (Ainscow, 2005). However, inclusion does not only refer to providing an educational support system for children with SEN; it is increasingly seen as a reform that supports and welcomes diversity amongst all learners, based on the notion that education is a basic human right and the foundation of a more equal society (e.g., Ainscow and Miles, 2009). Thus, inclusive schools are not established primarily for improving the learning and development of children with SEN. Inclusive education requires learning environments to ensure the growth and development of all learners. Specifically, inclusion aims to benefit children through improvements in their learning outcomes, including their social skills, academic achievements, and personal development. To meet all learning needs of the children, inclusion dictates a restructuring of educational settings and practices. As such, it can be understood as a transformative approach to education, which reforms educational processes and organization (e.g. Ainscow & Cesar, 2006; Giangreco & Suter, 2015). These changes should be introduced both at the school level and at the classroom level, and it will be important to involve the participants at all levels, also at community levels and policy makers.

Still today, there is no consistent empirical evidence regarding the effects of inclusion when considering it from the perspective of student's learning and development. In many countries, education policies are shifting towards inclusive education. However, there are differences between countries in their policies on inclusive education. Human rights have always been an important argument for development of inclusion, but the effects on students should be an important factor when designing policies.

Taken together, the empirical evidence concerning the advantages and disadvantages of educating children with SEN in inclusive education is still inconsistent. Understanding this issue is important for developing evidence-based practices. In schools, children who don't meet age-appropriate expectations for behavioral, emotional and/or cognitive self-regulation generate concern (Gilliam & Shahar, 2006).

This chapter discusses student's academic achievements and developmental outcomes, like cognitive and socio-emotional development, and reflects differences between inclusive education and segregated special needs educational settings. The perspectives from both students with and without SEN will be emphasized. Placement decisions for students with SEN often based less on the students' unique learning needs but more on beliefs and presumptions about student learning,

entrenched school district policies that restrict program delivery options, and other variables unrelated to student needs (e.g. Agran et al., 2020). However, it is known that evaluating and conceptualizing differences between children related to special needs and disability is a complex educational challenge. Thus, teacher education has a key role when developing competent teachers with the necessary knowledge and skills for inclusive education.

The evidence whether inclusive education is effective is still contradictory

Inclusive education has both positive and negative effects on the academic achievement and developmental outcomes of children with special educational needs (SEN). Inclusive education can lead to better results and increased motivation for achievement due to the focus on academic progress in general education. However, children with SEN may become less motivated and self-confident when compared to their peers, as they may achieve less well. Additionally, there may be less knowledge about teaching children with SEN in inclusive settings, which could negatively affect the quality of their education and achievement. (e.g. Myklebust, 2007) Overall, understanding the effects of inclusive education on SEN children is crucial for determining its desirability.

Positive findings for inclusion related to academic achievements have been reported in some studies (e.g. Katz, Sokal & Wu, 2021). Inclusion in early education has been shown to positively affect social development (Buysse, Goldman and Skinner, 2002). In a study of pre-school children with SEN receiving education either in segregated or inclusive settings, the children in inclusive classes demonstrated higher levels of cognitive functioning (Rafferty, Piscitelli and Boettcher, 2003). Rea, McLaughlin, and Walther-Thomas (2002) compared children with learning disabilities. They found that the group receiving inclusive education showed significantly higher academic achievements. A positive finding for inclusion was also reported by Markussen (2004), who compared children with SEN in different settings: the children with SEN in special education classes achieved a lower level of academic success compared with those in general education classes. Eckhart et al., (2011) found that students with learning and behavioural problems who have been educated in an inclusive education have higher chance of a promising career.

Students with psychosocial or emotional problems and learning difficulties are less likely to succeed in upper secondary education. However, higher grades from lower secondary school increase the chances of success (Markussen, 2004). Inclusive education in upper secondary education increases formal qualifications by 76% compared to special classes. Students with better grades at the start also achieve more. (Myklebust, 2007) A Dutch study (Karsten et al., 2001) reported

differences in academic and psychosocial development of at-risk students in special and general education. It was found that students in special education classes did less well in academic performances and that these differences increased as the students got older. In psychosocial development, variables such as social behavior and attitudes to work also favor students in regular classes.

A longitudinal Swiss study (Törmänen & Roebbers, 2018) investigated differences in cognitive development, academic achievement and socio-emotional skills between children educated in two different educational settings. There were two measurement points for the children: in kindergarten at the age of 5 before the start of school and their assignment to either special or inclusive education, and after 2 years of schooling. One aim of the study was to assess whether children in special education classes benefit from school setting and were able to catch up in their development as intended. After 2 years of schooling, however, children differed significantly in terms of academic achievement. Students in special education classes performed substantially poorer in mathematics (equations, sequences, additions/subtractions) and literacy (reading speed, reading comprehension, spelling). They were also poorer in measurements of executive functions (EF), academic self-concept and as rated by the teachers, in their cognitive self-regulatory skills. Thus, assigning children to special education classrooms hindered more pronounced cognitive improvements within a predictable range, in contrast to the comparable group of children attending inclusive education. The only exceptions were in academic self-concept and teachers' ratings of social integration, which special education classes seemed to support during this 2-year period. Thus, special education classes improved children's academic self-concept, whereas their peers in inclusive education remained at the same level for 2 years. Notably, both groups of children underwent approximately the same developmental course in the two different learning contexts. (Törmänen & Roebbers, 2018)

There were similar findings in Peetsma et al. (2001) large-scale longitudinal study on differences in students' cognitive and psychosocial development in various types of special needs and general education schools. The study focuses on comparing the development of matched pairs of primary-aged students in two different educational settings over periods of 2 and 4 years. After 2 years, students made more progress in mathematics in inclusive education than in special schools for children with learning and behavioral difficulties. School motivation developed more favorably in special schools for students with mild intellectual disability (ID). After 4 years, students in inclusive education had made more progress in academic performance than their matched pairs in segregated educational setting. Jepma's study (2003) compared the development of children with learning and behavioral difficulties or mild ID in different educational settings. Results showed that students in inclusive education made more progress in language and maths, regardless of their ID. No differences were found in behavioral development or

nonverbal IQ scores between special and inclusive education. The study from Cole et al. (2004) compared the progress of students with mild disabilities in general education classrooms and those in pull-out resource programs. They found no significant difference in reading and mathematics progress over a school year. The study also highlighted the importance of developing adaptive skills for the independence and community participation of individuals with disabilities.

Dessemonter Sermier et al. study (2012) of children with intellectual disability (ID) they found that students in inclusive education made slightly more progress in literacy skills than peers in special schools. This result corresponds to the findings of previous studies which highlighted an advantage of inclusion for the development of academic skills (e.g., Freeman & Alkin 2000) and, more precisely, academic language skills (Peetsma et al. 2001) and reading skills (e.g., Törmänen & Roebbers, 2018). Nine studies reviewed by Freeman & Alkin (2000) compared the academic achievement of children with ID in special schools or classrooms to those in inclusive education. The studies found no significant difference or that general education classrooms performed better than separated settings. The study also found that a greater amount of time spent in the general education classroom, ranging from 25% to 100% of school time, was associated with more positive results.

In conclusion, several studies have shown that children with SEN who were receiving their education in special education classes did not experience similar cognitive development or reached academic achievements at the same level as their peers in inclusive education. This appears to indicate that students with SEN achieve better in inclusive settings than in segregated settings. Notably, social participation among children with SEN offers another, less positive view on inclusion and it should be kept in mind that social behavior is very important for social inclusion.

Socio-emotional effects on children with SEN

An important line of argument is the social effects on children. Special schools may negatively affect self-confidence, as students may feel rejected or fail. Inclusive schools may also lead to increased self-comparison with peers without SEN, negatively impacting self-confidence (Bakker et al. 2007). Additionally, longer travel distances to special schools may negatively affect social contacts in the neighborhood. Inclusive education can enhance children's social development by increasing their interaction with local children.

The social position of children with SEN in inclusive education has been investigated quite often. Regarding acceptance by classmates, several studies showed that children with SEN felt less socially integrated and were more often segregated.

Children with SEN also had fewer friends, were less well liked, displayed more loneliness and they tend to hold this position, or it becomes even more negative. In addition, the long-term perspective of social participation for children with SEN is not as positive as it is for children without SEN (e.g., Schwab, Gebhardt, Kramera, et al., 2014). Huber (2006) summarized international studies and concluded that social competences, social withdrawal, aggressiveness, and cognitive abilities are important factors for social inclusion in school classes for both students with and without SEN. Findings from several studies indicated that SEN students showed less pro-social and more negative social behavior compared to their peers (e.g., Gasteiger-Klicpera et al. 2001; Huber 2006; Schwab et al., 2014).

Problems at home seemed to have a negative effect on some students but had a stimulating effect on others. However, students with both psychosocial problems and cognitive problems seemed to develop less well in inclusive education than students with cognitive problems only. Students with problems in both domains developed somewhat better in segregated educational settings. (Peetsma et al., 2001)

Importantly, there might be variation between different kinds of inclusion and inclusive practices. It is important, therefore, to keep the design of the studies in mind, when drawing conclusions for policy or practice.

Effects of inclusion on students without Special Educational Needs

Inclusive education is often criticized for potentially negatively impacting students without Special Education Needs (SEN) by causing them to take up more teacher attention and potentially lower the overall standard of education. However, proponents argue that inclusive classes provide more adaptive education, which may benefit all students. (Dyson et al., 2004) Additionally, the special educators, additional teachers or teacher assistants often appointed in inclusive schools may have a positive effect on children without SEN. Overall, the impact of inclusive education on other children in the class is a crucial consideration for educators and parents.

Academic effects of inclusion on students without SEN are mixed, and the levels of schooling may have a differential impact on the achievement (e.g. Kart & Kart, 2021). The literature indicates mostly positive or neutral effects of inclusion on the academic achievement of typically developing students in the lower grades, whereas neutral or negative influence is indicated for later grades. In general, academic achievement of students with and without SEN seems to be comparable to non-inclusive classes or even better in inclusive classes. Results from Cole et al. study (2004) reveals that students without SEN educated in inclusive settings

made significantly greater academic progress in mathematics and reading. Interestingly, positive effects were more common in classes where general education teachers had positive attitudes toward inclusive practices and used adaptive instruction and cooperative teaching with special education teachers (e.g. Savolainen, Malinen, & Schwab, 2020). Additionally, students without SEN have socially benefited from being in inclusive classrooms with students with SEN. Mainly, the social effects of inclusion are reduction of fear, hostility, prejudice, and discrimination as well as increase of tolerance, acceptance, and understanding. Regarding social effects, children with SEN seem to have a less favorable social position than children without SEN. (e.g. Hehir et al., 2016; Kalambouka et al., 2007; Ruijs & Peetsma, 2009)

Teacher's role

Defining children with SEN requires analytic evaluation, which needs to cover measurements of cognitive processes and behavioral evaluations. Defining SEN in developing children is a challenge. Early identification has been a major issue in educational research targeting early interventions and the prevention of future problems. When categorizing children with SEN, Norwich (2006, p. 56) found different factors for determination: (1) patterns of exceptional child functioning relevant to education, (2) underlying disabilities or impairments relevant to child functioning in education, (3) kinds of replacement and general provision and (4) kinds of curriculum design and content and teaching strategies. Successful education should create a learning environment that supports not only the cognitive abilities of all children but also their academic skills and socio-emotional development.

Teachers are having a key role in process of finding the most efficient and suitable educational setting for children with SEN. In Törmänen & Roebbers study (2018) the placement for educational setting happened according to teachers' evaluation based on the children's overall performance in kindergarten. The placement in segregated setting was intended to support the students' individual learning with an adapted curriculum and special education. The study (Törmänen & Roebbers, 2018) revealed interesting results in terms of which characteristics were important for early educators to assign children to either in inclusive education or special schools or classes. Children assigned to special education classes had poorer language (receptive and active language skills) and fine motor skills and lower pre-academic self-concept before school starts. Teachers rated these children as having disadvantages in their cognitive self-regulatory skills and social integration. In Schwab et al., study (2014) it was found that teachers rated the social

competences of students without SEN students more positively than those of students with SEN.

In Törmänen & Roebers study (2018) almost every fourth child in the special education classes was an immigrant, thus having another mother tongue, but only 9% of the children in this sample who later attended general education were immigrants. Surprisingly, before the transition to school, no differences between children were found in Executive Functions (EF) such as cognitive flexibility, working memory and inhibition. Research suggests a central role of EF for children's cognitive and social development. It is known that EF plays a central role in promoting school readiness and predicting later academic outcomes and school success. These results can be interpreted as showing that the children assigned to special education classes were underachieving; they were functioning less than optimally in group settings, although their cognitive development was normal. The study raises the question of what background factors should be considered when planning the educational setting placement for children with SEN. An evaluation of EF can be suggested being a central part of such processes, as they are known to be an important aspect of school readiness. (Törmänen & Roebers, 2018). In addition, early identification is important when targeting early interventions and preventing future problems.

Ainscow & Miles have stated (2008) that inclusive education depends on educators at all levels of the system being committed to its underlying philosophy and being willing to implement it. This means that education systems and schools should articulate an inclusive culture in which "there is some degree of consensus ... around values of respect for difference and a commitment to offering all pupils access to learning opportunities" (Ainscow & Miles, 2008, p. 27).

Teacher education and preparations for inclusive education

Without proper education teachers are unprepared to support the inclusion of all students. Szumski et al. (2017) highlight the importance of teacher preparation in inclusive classrooms for school achievement, even for students without SEN. Teachers make crucial instructional decisions and hold a dominant position in inclusive education in relation to special educators. There are significant differences internationally in the availability of inclusive education courses in teacher education programs.

Gagnon et al. (2023) have described research-based approach to pre-service teacher education, which is used in teacher education for example in Finland. A research-based approach to pre-service teacher education is found to be crucial for future teaching in the complex and dynamic field of education. (Kansanen, 2014; Toom et al., 2010). This approach consists of two overlapping levels: basic and conceptual. The basic level deals with everyday teaching practices, subject matter studies, and pedagogical content knowledge, along with pedagogical content knowledge and practicum. The conceptual level focuses on theoretical approaches

to educational phenomena and research studies, focusing on research skills and developing a research-based professional identity. (Kansanen, 2014)

The goal is not to develop professional researchers but autonomous and reflective teachers who can use research knowledge to meet classroom challenges with evidence-based instructional and behavioral approaches. (Toom et al., 2010) Pre-service teachers should be analytical, open-minded, critical, independent, scientifically literate, and question phenomena and knowledge. (Kansanen, 2014). Pre-service teachers' research consumption and production skills can prepare them for inclusive education by preparing them to develop teaching and learning environments, curriculum development, and student assessment. (Lavonen, 2018) Mandatory coursework in pre-service teacher training can provide expertise in curriculum development, content knowledge, assessment, differentiation, evidence-based instructions, behavioral support, and co-teaching. (Gagnon et al., 2023)

One approach to understanding pre-service and active teacher views of inclusion is to identify their feelings of preparedness, as uncommitted teachers have a reduced chance of success. Pre-service teachers often feel unprepared to support students with SEN in an inclusive approach. Key aspects impact teachers' preparedness for inclusive classrooms includes considering not only methodical skills, but also beliefs, values and self-efficacy on the value of diversity in the classroom. (Savolainen, Malinen, & Schwab, 2020; Szumski et al., 2017). Preparation should not solely focus on disabilities, but also on teaching effective strategies for diversified groups. Universal design for learning, which can be beneficial for both students with and without SEN, should be taught instead of adjusting tasks to individual needs. (Szumski et al., 2017; Theoharis & Causton-Theoharis, 2011).

Pedagogical practices

Successful inclusive education is a transformative approach that improves social and academic outcomes for all students by utilizing different pedagogical approaches, teaching instructions, and classroom management. It supports cognitive abilities and social and emotional development, and is aimed at reforming educational processes at both school and classroom levels. The equity approach to education focuses on pedagogical practices that facilitate inclusion by adapting class structures or applying differentiative education. This approach aims to provide for all by differentiating for some (Florian & Black-Hawkins, 2011). Key concept is also the diversity, teachers must have willingness to teach heterogenous groups of students.

Some practices, such as using co-teachers and peer tutoring have been found to positively impact students with SEN. Similarly, instructional strategies like frequent feedback, cooperative learning, focus on concepts, positive classroom climates, and sensitive teachers have been proven effective, as confirmed by several

studies. (e.g., Hattie, 2009; Mitchell, 2014; Szumski et al. 2017). However, not all studies have shown a positive effect of these practices (e.g., Ruijs & Peetsma, 2009). The practice of inclusive education in Nordic countries aims to remove special and general education divisions, embracing the 'one school for all' concept. (Keles et al., 2024) The three-tier model: general support, intensified support, or special support, implemented in Finland since 2010, and introduced in Norway in 2019, is recommended. (please find more information on chapter 4.4 Multiprofessional collaboration, a review)

Implementing inclusive education is more challenging than formulating legislation. Practitioners, such as teachers, must translate the goals into practice, often facing obstacles such as lack of resources, competence, and negative attitudes. (Keles et al., 2024)

Conclusions

From student's perspective

- Inclusive education enhances child's developmental outcomes and academic achievements, however there are contradictory results on socio-emotional effects on children with SEN.
- There is evidence that inclusive education is beneficial for both student with and without SEN.
- Students without SEN have socially benefited from being in inclusive classrooms with students with SEN. Mainly, the social effects of inclusion are reduction of fear, hostility, prejudice, and discrimination as well as increase of tolerance, acceptance, and understanding.
- Defining Special Educational Needs (SEN) in developing children is a challenge. Definitions require analytic evaluation, which needs to cover measurements of cognitive processes, behavioral and socio-emotional evaluations.
- Identifying relevant developmental milestones and outcomes is crucial. There is still a need to clarify perspectives of inclusion and who needs support.
- Inclusive education should use many interventions, as early as possible, to enhance children's academic achievement, socio-emotional and cognitive abilities. There are findings of negative effects of inclusive education on student's socio-emotional development. Thus, interventions should try to improve the social behaviour of all students.

From perspectives of educational settings and/or system

- The quality of inclusive education is a key aspect. Inclusive education is a complex and controversial approach to educating learners with and without SEN: If it is properly implemented, it can bring about academic and social benefits to all learners. The major risk is that inclusive education is implemented only in a partial form. Lindsay (2007) reviewed the effect of inclusive education and decided that it is difficult to draw conclusions about inclusive education, because there are many different forms of inclusion and many ways of researching it. Scholars have argued that a “lack of clarity about definitions of inclusion has contributed to confusion about inclusive education and practice, as well as to debates about whether or not inclusion is an educationally sound practice for students with SEN.” (Florian & Black-Hawkins, 2011, p. 826). Studies with high methodological rigour, as well as quantitative, qualitative, and mixed-method studies on actual practice and student outcomes— including students' voices— are needed.
- Inclusive education is a process: It should be emphasized that the assessment of the success should be based not only on the analysis of the individual components of the process, but also on its final result, the high quality of which is possible only if inclusive education is seen as a continuous process starting from early childhood. Ultimately, education should provide and ensure the best quality of life for all learners.
- Giangreco & Suter (2015) have stated that in educational reality schools tend to reactively adapt to the increasing number of students with SEN rather than proactively plan and re-organize a school in such a way as to make it ready for the effective education of heterogeneous groups.
- Developing an effective school for all students requires cooperation with other schools and the broader community, team decision making, flexible use of resources, and a new system for the preparation of teachers and special educators (e.g. Ainscow et al., 2012; Giangreco & Suter, 2015; Szumski et al. 2017; Wicki & Rauber, 2024). Fortunately, there are several promising examples of how inclusive education has been benefitting all learners' academic achievement and developmental outcomes.
- Szumski et al (2017) stated that segregated educational system are based, often implicitly, on three premises: (a) academic achievement is more important than other values, like egalitarianism or community; (b) students should learn in homogeneous groups; (c) decisions are made based on the medical model of disability (Pfahl & Powell, 20011; Powell, 2009). These premises conflict with inclusion understood as a principal approach to education (Ainscow et al., 2006).
- There is importance of improving the quality of inclusion and for using inclusive education as a way to transform the school system.

References

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J.A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H., & Wehmeyer, M. (2020). Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 4-13.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). *Developing Inclusive Education Systems: How Can We Move Policies Forward?* Manchester: University of Manchester.
- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda, *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, 6, 109–24.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E.-M., & Bouts, L. (2007). Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62. <https://doi.org/10.2307/30035515>
- Byusse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities, *Exceptional Children*, 68, 503–17.
- Cole, C.M., Waldron, N., Majd, M., & Hasazi, S. (2004). Academic Progress of Students Across Inclusive and Traditional Settings, *Mental Retardation*, 42, 2, 136–144.
- Dessemontet Sermier R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 6, 579–587, doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., & Hutcheson, G. (2004). Inclusion and pupil achievement, Research Report RR578, University of Newcastle, ISBN 1 84478 319 7
- Eckhart, M., Haerberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt Verlag.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy, *British Educational Research Journal*, 37, 5, 813–828
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3e18.
- Gagnon, J. C., Honkasilta, J., & Jahnukainen, M. (2023). Teacher education in Finland: Progress on preparing teachers for the inclusion of students with learning and behavior difficulties. In: *Teacher Education Around the World: Challenges and Opportunities*. de Oliveira Brito, R. & Anselmo Guilherme, A. (eds.). Brasilia, Portugal: Unesco, p. 197-221.
- Giangreco, M.F., & Suter, J.C. (2015). Precarious or purposeful? Proactively building inclusive special education service delivery on solid ground, *Inclusion*, 3, 112-131.
- Gilliam W., & Shahar G. (2006). Preschool and child care expulsion and suspension: Rates and predictors in one state. *Infants & Young Children*, 19:228–245.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge, London, New York 2009, ISBN 978-0-415-47618-8.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*; Abt Associates: Cambridge, MA, USA.
- Huber, C. 2006. *Soziale Integration in der Schule! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.
- Jepma, I.J. (2003). *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs [The school career of pupils at risk in primary education]*. Amsterdam: Thela Thesis.

- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research Review*, 49, 365–382.
- Kansanen P. (2014). *Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions*. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education: Professional learning and development in schools and higher education* (volume 10, pp. 279-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9_16
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11, 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Karsten, S., Peetsma, T., Roelvelde, J., & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of integration put to the test: Differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193–205.
- Katz, J., Sokal, L. & Wu, A. (2021) Academic achievement of diverse K-12 students in inclusive three-block model classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 25:12, 1391-1409, DOI: 10.1080/13603116.2019.1613450
- Keles, S., ten Braak, D., & Munthe, E. (2024) Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68, 3, 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Lavonen, J. (2018). *Educating professional teachers in Finland through the continuous improvement of teacher education programmes*. In Y. Weinberger, & Z. Libman (Eds.), *Contemporary pedagogies in teacher education and development* (pp. 3-22). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.77979>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1e24.
- Markussen, E. (2004) Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools, *European Journal of Special Needs Education*, 19, 33–48.
- Mitchell, D. (2014). Inclusive education is a multi-faceted concept, *CEPS Journal* 5, 1, 9-30, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106113 – DOI: 10.25656/01:10611
- Myklebust, J.O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: Competence attainment among students with special educational needs, *International Journal of Inclusive Education*, 11, 215-231
- Norwich, B. (2006) *Categories of special education needs*. In L. Florian (ed), *The SAGE Handbook of Special Education*, pp. 55–66. London: Sage.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roelvelde, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education, *Educational Review*, 53(2) 125–135.
- Pfahl, L., & Powell, J.J.W. (2011) Legitimizing school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany, *Disability & Society* 26(4), 449–462
- Powell, J.J.W. (2009). To Segregate or to Separate? Special Education Expansion and Divergence in the United States and Germany, *Comparative Education Review*, 53(2), 161-187. doi:10.1086/597816
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities, *Exceptional Children*, 69, 467–79.
- Rea, P., McLaughlin, V., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pull-out programs, *Exceptional Children*, 72, 203–22.
- Ruijs, N.M., & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed, *Educational Research Review*, 4(2) 67-79, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>

- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammera, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools, *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1–14.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis, *Educational Research Review*, 21, 33–54, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>.
- Theoharis, G., & Causton-Theoharis, J. (2011). Preparing pre-service teachers for inclusive classrooms: Revising lesson-planning expectations. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 743e761.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2, Part II), 331–344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Törmänen, M.R.K., & Roebbers, C.M. (2018). Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: Results from a longitudinal study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 83–93, DOI: 10.1111/1471-3802.12395
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Articles 2.4 and 2.5. Paris: UNESCO.
- Wicki, M., T., & Rauber, J. (2024). Tätigkeitsprofile von Förderlehrpersonen: Eine explorative Studie zur Erhebung des Einsatzes von Ressourcen für sonderpädagogische Angebote, *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14, 2, <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00416-x>

Author

Törmänen, Minna R.K. is Professor and Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs, Zurich, Switzerland. She also act as Associate Professor at Åbo Akademi University and Research Fellow at University of Helsinki in Finland.

6 Pedagogy and Didactics

*Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx,
Tijs Bolz und Pierre-Carl Link*

Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule

Zusammenfassung

Dieser Text untersucht Classroom Management als entscheidenden Ansatz zur Förderung eines effektiven und störungsfreien Lernumfelds, insbesondere in inklusiven Bildungskontexten. Es umfasst Strategien, die darauf abzielen, akademisches und soziales Lernen zu fördern, Verhaltensprobleme zu reduzieren und die Motivation der Schüler:innen zu steigern. Empirische Studien belegen, dass gutes Classroom Management positiv mit Lernerfolgen, sozial-emotionaler Entwicklung und dem Wohlbefinden von Lehrkräften korreliert.

Die Autor:innen betonen die Bedeutung proaktiver Maßnahmen wie klarer Regeln, strukturiertem Unterricht und einer positiven Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung. Gleichzeitig werden reaktive Strategien zur Intervention bei Störungen thematisiert. Die psychodynamische Perspektive bietet zusätzliche Einblicke, indem sie unbewusste Prozesse und emotionale Dynamiken berücksichtigt, die das Verhalten beeinflussen.

Obwohl Classroom Management als Grundlage für den Umgang mit Verhaltensproblemen anerkannt ist, wird es für die unzureichende Berücksichtigung komplexer Problematiken und sozial-emotionaler Faktoren kritisiert. Eine Kombination behavioraler Ansätze des Classroom Managements mit anderen Ansätzen, wie der psychodynamischen Methodik, wird empfohlen, um eine umfassende Unterstützung aller Schüler:innen zu gewährleisten.

Abstract

This text examines classroom management as a crucial approach to fostering an effective and disruption-free learning environment, particularly in inclusive education contexts. It encompasses strategies aimed at promoting academic and social learning, reducing behavioural issues, and enhancing student motivation. Empirical studies demonstrate that effective classroom management is positively correlated with learning outcomes, socio-emotional development, and teacher well-being.

The authors emphasize the importance of proactive measures such as clear rules, structured lessons, and positive teacher-student relationships. Reactive strategies for addressing disruptions are also discussed. A psychodynamic perspective offers additional insights by considering unconscious processes and emotional dynamics that influence behaviour.

While classroom management is recognized as a foundation for addressing behavioural issues, it is criticized for insufficiently addressing complex problems and socio-emotional factors. Combining the behaviourally oriented classroom management with other approaches, such as psychodynamic methodologies, is recommended to provide comprehensive support for all students.

Advance Organizer

Purpose and Overview:

The chapter “Classroom Management for Behavioural Problems at Schools” by Robert Langnickel and colleagues examines strategies for effective classroom organization, particularly in managing behavioural issues. It focuses on creating a disruption-free and learning-conducive environment that supports both academic and socio-emotional learning goals. Classroom management is highlighted as a fundamental component of teaching quality.

Key Themes and Concepts:

1. Definition and Importance of Classroom Management:
 - a) Classroom management encompasses all activities aimed at fostering a positive and orderly learning environment.
 - b) It seeks to minimize behavioural issues and establish a stable foundation for academic and social learning.
2. Proactive and Reactive Strategies:
 - a) Proactive Strategies: These include classroom preparation, clear rules, a positive learning climate, structured lessons, and cooperative learning formats.
 - b) Reactive Strategies: Focus on handling inappropriate behaviour and implementing preventive problem-solving approaches.
3. Empirical Evidence:
 - a) Studies show that effective classroom management leads to better learning outcomes, higher motivation, and reduced teacher stress.
 - b) It is also an effective tool for preventing classroom disruptions.
4. Leadership Style and Relationship Building:

- a) Teachers should adapt their leadership style and communicate clear expectations.
 - b) A trustful and respectful teacher-student relationship is central to successful classroom management.
5. Psychodynamic Perspective:
- a) The psychodynamic perspective emphasizes the significance of unconscious processes and emotional dynamics in the classroom.
 - b) Concepts like Winnicott's "holding environment" provide insights into creating a supportive learning atmosphere.
6. Integration into School Practices:
- a) Classroom management should be part of a comprehensive school development plan.
 - b) Tools such as class councils or evidence-based programs (e.g., the Good Behavior Game) aid in implementation.

Connection to Prior Knowledge and Context:

This chapter builds on existing knowledge about classroom organization, behaviour management, and inclusion. Educators and school leaders familiar with these concepts can use the strategies presented to enhance their teaching quality. The integration of proactive and reactive approaches with psychodynamic insights offers a comprehensive perspective on managing behavioural issues, promoting a supportive and inclusive learning environment.

Die Relevanz von Classroom Management für Verhaltensprobleme in der Schule

Inklusive Klassen verlangen von Lehrpersonen sowohl die Bedürfnisse von Schüler:innen mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu berücksichtigen. Inklusive Bildungsstrukturen und die zunehmende Heterogenität der Lernenden erhöhen die Anforderungen für Lehrpersonen. Dies erfordert eine differenzierte Planung und Durchführung des Unterrichts sowie eine kontinuierliche Anpassung an die Dynamik der Gruppe (Kunter, & Baumert, 2006). Die Beschulung von Lernenden mit externalisierenden Verhaltensproblemen stellt eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen dar (z. B. Müller, & Sigrist, 2020; Scherzinger, Wettstein, & Wyler, 2018; Spilles, Hagen, & Hennemann, 2018; Ahrbeck, 2017). Der Ansatz des Classroom Managements kann einen Beitrag zur Bewältigung dieser Herausforderungen leisten. Classroom Management umfasst dabei Konzepte, Strategien und Techniken, die darauf abzielen einen möglichst störungsfreien und reibungslosen Unterrichtsverlauf zu garantieren. Grundlegend

bezieht sich Classroom Management auf alle Aktivitäten, die von Lehrpersonen unternommen werden, um ein Lernsetting zu schaffen, das sowohl akademisches Lernen als auch sozial-emotionales Lernen ermöglicht (Evertson, & Weinstein, 2006; Leidig, Hennemann, & Hillenbrand, 2020).

Ein effektives Classroom Management trägt wesentlich zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre bei, die den akademischen Erfolg und die emotional-soziale Entwicklung aller Schüler:innen fördert. Studienergebnisse deuten darauf hin, dass ineffektives Management zu erhöhtem Stress bei Lehrpersonen, Unterrichtsstörungen und letztlich zu geringeren Lernerfolgen führen kann (Oliver et al., 2011). Für Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen kann dies besonders nachteilig sein, da sie oft mehr Struktur und Unterstützung benötigen, um erfolgreich zu lernen.

Es kann zu Beginn festgehalten werden, dass das Classroom Management ein „Spektrum von Ansätzen mit teilweise durchaus unterschiedlichen Sichtweisen und Schwerpunkten“ darstellt (Stein, & Stein, 2020, S. 239). Im Zentrum steht die Lehrperson, deren Persönlichkeit und Kompetenzen (ebd.). Neben einer grundlegenden Darstellung von Classroom Management Strategien werden in diesem Beitrag Implikationen für die schulpädagogische Praxis erläutert und zusätzlich aus psychodynamischer Perspektive diskutiert.

Empirische Einordnung

Eine Vielzahl internationaler und nationaler Studien verdeutlicht, dass ein gelingendes Classroom Management einen positiven Einfluss auf die Lernerfolge (z. B. Durlak et al., 2011; Kunter & Voss, 2011), die Motivation (z. B. Henschel, Rjosk, Holtmann, & Stanat, 2019; Korpershoek et al., 2016), die erlebten Emotionen (z. B. Holding, & Fraser, 2013; Sakiz, Pape, & Hoy, 2012) sowie das sozial-emotionale und akademische Lernen (z. B. Durlak et al., 2011; Hattie, 2023; Korpershoek et al., 2022) von Schüler:innen hat. Zudem trägt die Anwendung von Classroom Management Strategien zur Reduktion von Verhaltensproblemen von Schüler:innen im Unterricht bei (z. B. Marzano et al., 2003; Oliver et al., 2011). Studienergebnisse verdeutlichen ebenfalls, dass ein effektives Classroom Management ein Prädiktor für die Reduktion von Stress (z. B. Aloe et al., 2014; Kennedy et al., 2021), von Belastungserleben (Aldrup, et al., 2018; Ferguson, Frost & Hall, 2012) sowie für die Verbesserung von Wohlbefinden und berufsbezogenem Selbstwirksamkeitserleben (z. B. Aloe et al., 2014; Dicke, et al., 2014; Kennedy et al., 2021) von Lehrpersonen darstellt.

Kriterien von erfolgreichem Classroom Management

Auf Basis empirischer Erkenntnisse von Kounin (1976/2006) benennen Emmer und Evertson (2009; 2016) elf Kriterien effektiven Classroom Managements, die sich in neun proaktive und zwei reaktive Strategien gliedern lassen.

Proaktive Strategien des Classroom Management

- Klassenraum vorbereiten,
- Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten,
- Konsequenzen festlegen,
- positives (Lern-)Klima schaffen,
- Schüler:innen beaufsichtigen,
- Verantwortlichkeit der Schüler:innen festigen,
- Unterricht vorbereiten,
- Unterrichtliche Klarheit,
- Kooperative Lernformen.

Reaktive Strategien des Classroom Managements

- Unterbindung unangemessenen Schüler:innenverhaltens
- Strategien für potenzielle Probleme.

(Auflistung angelehnt an Hennemann et al., 2017, S. 42; Hennemann, & Hillenbrand, 2010)

Hennemann und Hillenbrand (2010) leiten aufbauend darauf die Nutzbarkeit für den sonderpädagogischen Kontext im deutschsprachigen Raum ab. Die einzelnen settingbasierten Strategien stellen wesentliche fachübergreifende Qualitätsmerkmale eines lernförderlichen Unterrichts dar. Zudem ist Classroom Management (unter Berücksichtigung von Helmke, 2022; 2014 sowie Klieme, 2019; Bell et al., 2020) neben kognitiver Aktivierung und schüler:innenorientiertem Unterrichtsklima als eine von drei Basisdimensionen von Unterricht einzuordnen.

Classroom Management als Prävention bei Verhaltensproblemen in der Schule

Wettstein und Scherzinger (2022) betonen die zentrale Rolle der Lehrpersonen bei der Prävention von Unterrichtsstörungen. Erfolgreicher und störungsarmer Unterricht basiert gemäss Wettstein und Scherzinger auf der diagnostischen Kompetenz der Lehrperson, einer von Vertrauen und gegenseitigem Respekt geprägten Lehrperson-Schüler:in-Beziehung, eines effizienten Classroom Managements sowie einer anregenden und motivierenden Unterrichtsgestaltung.

Damit Lehrpersonen angemessen auf Unterrichtsstörungen reagieren können, müssen diese überhaupt bemerken, was sich im Klassenzimmer ereignet. Hierfür benötigen Lehrpersonen diagnostische Kompetenz (Tönnissen et al., 2024) um die Situationen im Klassenzimmer differenziert und möglichst zutreffend zu beurteilen. Grundlegend für ein erfolgreiches Classroom Management ist zudem eine gute pädagogische Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden (Bolz, 2021; Scherzinger, & Wettstein, 2022). Neben einer emotional nahen und zugleich situationsangepassten Führung gehört dazu auch ein authentisches Verhalten der Lehrperson, das sich durch ein Bewusstsein über die eigenen Stärken und Schwächen sowie durch Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit auszeichnet.

Im Hinblick auf ein effizientes Classroom Management analysieren Wettstein und Scherzinger drei zentrale Faktoren: den Führungsstil, die Kommunikation von Erwartungen und den Umgang mit Störungen.

Beim Führungsstil heben die Autor:innen weiter hervor, dass dieser adaptiv an die jeweilige Situation angepasst werden sollte. Angelehnt an das Modell des interpersonalen Verhaltens von Lehrpersonen nach Wubbels und Brekelmans (2005) mit den beiden Hauptdimensionen Lenkung (vertikale Achse) und Nähe (horizontale Achse) sollte die Lenkung zwischen ermöglichend – beispielsweise bei Projektarbeit – und führend – zum Beispiel bei Frontalunterricht – variieren. Im Hinblick auf die Dimension Nähe sollte das Verhalten stets freundlich und nah sein, während kaltes und distanzierendes Verhalten zu vermeiden ist. Bezüglich der Kommunikation von Erwartungen ist es entscheidend, dass Lehrpersonen ihre Erwartungen klar formulieren, strukturelle Vorgaben machen und sinnvolle Regeln in der Klasse etablieren. Diese Regeln sollten zu Beginn des Schuljahres gemeinsam mit den Schüler:innen entwickelt und begründet werden, um Orientierung und Sicherheit zu schaffen (Wettstein, & Scherzinger 2022; Scherzinger, & Wettstein, 2022). Stein und Stein (2020, S. 239) fragen kritisch an, ob die Beteiligung der Schüler:innen beispielsweise durch einen Klassenrat und das Festlegen von Regeln in der Praxis konsequent umgesetzt wird und „inwiefern diese Zielsetzung kompatibel ist mit der zugleich ganz starken Fokussierung auf die Lehrperson und ihre zentrale Funktion in der Unterrichtsgestaltung“ (ebd.). Eine anregende und motivierende Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson kann ebenfalls präventiv wirken (Wettstein, & Scherzinger, 2022). Dazu gehört erstens, den Lernenden Aufgaben mit einer individuell erlebten mittleren Schwierigkeit zu stellen, um ihre Motivation zu fördern. Zweitens tragen eine gründliche Unterrichtsvorbereitung, die didaktische Analysen, differenzierte Angebote und eine hohe Sachkompetenz umfasst, sowie die Vermittlung von Begeisterung und Fachwissen ebenfalls zur Prävention von Störungen bei. Drittens sollten die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen berücksichtigt und verschiedene Zugänge zu einem gemeinsamen Lerngegenstand eröffnet werden. Viertens sind Klarheit, eine effiziente Zeitnutzung und eine geschickte Rhythmisierung

des Unterrichts ebenfalls wesentliche Bestandteile einer störungspräventiven Unterrichtsgestaltung. Lehrpersonen sollten den Lernenden deutlich vermitteln, was von ihnen erwartet wird und worauf es bei den Lerninhalten ankommt, ohne wertvolle Unterrichtszeit durch Nebensächlichkeiten zu verlieren. Eine gelungene Rhythmisierung zeigt sich in flüssigen Übergängen zwischen den verschiedenen Arbeitsphasen.

Im Rahmen mehrstufiger Förderkonzepte, wie der Response-to-Intervention-Ansatz (Grosche, & Volpe, 2013; Hartke, 2017; Huber & Grosche, 2012) oder des School Wide Positive Behaviour Support (Sugai et al., 2000; Sugai & Horner, 2006; 2020), kommt dem Classroom Management eine prominente Rolle auf universeller Förderebene zu. Classroom Management und die Verstärkung positiven Verhaltens auf Gruppenebene „bilden die Grundlage für eine kontinuierliche positive Unterstützung und sind ausreichend für das erfolgreiche Lernen von etwa 80 Prozent der Schüler:innen“ (Hövel et al., 2024, S. 65). Dies kann zum Beispiel durch das Good Behavior Game respektive das KlasseKinderSpiel (Hillenbrand, & Pütz, 2008; Hövel et al., 2024, S. 67; Lütolf Belet et al., 2024; Hagen et al., 2020) realisiert werden, welches eine gut evaluierte behavioral ausgerichtete Massnahme zum Classroom Management ist, zu dem es aber auch kritische Stimmen gibt (Smith, et al., 2021; Zimmermann, 2024).

So werden etwa der Klassenraum als solcher, seine Vorbereitung und die Gestaltung als ein proaktiver Aspekt des Classroom Managements konzeptualisiert. Die aktive Beteiligung der Schüler:innen beispielsweise bei Regelfestlegung und deren Beaufsichtigung sind weitere Aspekte des Classroom Managements.

Ein weiterer Aspekt ist der Klassenrat zur Förderung der Beteiligung der Lernenden. Hennemann und Hillenbrand (2010) beschreiben das Classroom Management als ein Entwicklungs- und Professionalisierungsthema einer gesamten Schule. Hinzu kommt das möglichst frühzeitige Erkennen von Lern- und Verhaltensproblemen durch prozessbezogene Diagnostik, Screenings und systematische Verhaltensbeobachtung sowie das Response-to-Intervention-Modell (Blumenthal, 2017; Huber, & Grosche, 2012). Abgesehen von der Einbindung kooperativer Lernformen zählen ebenso der Einsatz evidenzbasierter Förderprogramme zum erweiterten Classroom Management (Hennemann, & Hillenbrand, 2010, S. 265ff.). Neben der Persönlichkeit der Lehrperson, aktiver Lernzeit sowie dem Klassenklima und der Klassenzusammensetzung stellen Classroom Management Strategien einen zentralen Aspekt der Unterrichtsqualität dar (z. B. Helmke, 2009). Diese Lesart des Classroom Managements adressiert primär die Unterrichtsplanung und -ausgestaltung von Lehrpersonen, die Einfluss auf soziale, emotionale, kognitive und akademische Kompetenzen von Schüler:innen nimmt. Stein und Stein (2020, S. 234) ordnen das Classroom Management den ergänzenden Ansätzen für den Unterricht bei Verhaltenproblemen zu. Dabei legen sie den Schwerpunkt auf didaktische Theorien und deren Umsetzung durch Unterrichts-

konzepte. Bedeutsam an dieser Einordnung ist, dass Classroom Management nicht als eigenständige Unterrichtskonzeption verstanden werden soll, sondern "wichtige spezifische Bereicherungen und Ergänzungen der Unterrichtsführung und -gestaltung bieten (kann), was den präventiven wie interventiven Umgang mit Verhaltensstörungen anbelangt" (ebd., S. 218). Es sollte deshalb in verschiedene Unterrichtskonzepte und Vorgehensweisen der Unterrichtsgestaltung integriert werden. Classroom Management ist in der Lesart von Stein und Stein (2020) Teil der ergänzenden Ansätze, die Lehrpersonen nutzen können, um präventiv Verhaltensprobleme zu vermeiden. Classroom Management sollte aber prinzipiell als ein grundlegender Ansatz für alle Schüler:innen verstanden werden. Insbesondere reaktive Strategien kommen bei Unterrichtsstörungen zum Tragen. In jüngeren Beschreibungen des Classroom Managements treten auch die Schüler:innen und deren aktive Beteiligung in den Vordergrund (ebd.; Vierbuchen, 2023; Henemann, & Hillenbrand, 2010; Hövel et al., 2024).

Classroom Management aus psychodynamischer Perspektive: Haltende Umgebung und verstehende Haltung

Wettstein und Scherzinger weisen explizit auf die Dimension des Unbewussten für Verhaltensprobleme hin: „Insbesondere impulsive Reaktionen laufen weitgehend unbewusst und automatisch ab und in der Anspannung können kaum Handlungsalternativen abgewogen werden.“ (Wettstein & Scherzinger, 2022, S. 140). Aus diesem Grund ist der Einbezug einer psychodynamischen Perspektive im Rahmen des Classroom Managements hilfreich. Die Verbindungen zwischen Psychoanalyse und Schule haben eine lange, wenn auch immer wieder unterbrochene Tradition. Seit die Psychoanalyse als Modell über persönliches Wachstum und psychischer Entwicklung aufkam, etablierte die Psychoanalytische Pädagogik ein neues Verständnis von sich selbst und den anderen im Unterricht (Ascher, 2005). Husslein (1989) entfaltet aus sonderpädagogischer Perspektive eine Kritik an bis heute etablierten didaktischen Theorien, die besagt, dass die in der Pädagogik etablierten didaktischen Ansätze Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen nicht wirklich gerecht werden (Stein, & Stein, 2020). Affekte der Schüler:innen, ihre Bedürfnisse und ihre Lebenswelt sind für Husslein massgebliche Koordinaten, die es auch didaktisch zu adressieren gilt. Husslein (1989, S. 476) fordert deshalb, „nach Konzepten Ausschau zu halten, die unterrichtliches Handeln zur aktuellen Situation verhaltensgestörter Kinder in Beziehung setzen, welche die Psychodynamik der Gruppe aufgreifen und welche die Komplexität psychosozialer Konflikte bedenken“. Auch für Hofman (2021) sind affektive Dynamiken der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen im Classroom Management zu berücksichtigen. Als menschliche Wesen erleben wir ständig Emotionen

und das Klassenzimmer kann hierfür als Katalysator fungieren, weshalb es wichtig ist auch einen Ansatz zu wählen, der Emotionen gut adressieren kann und ein vertieftes Verständnis der Dynamiken im Klassenzimmer ermöglicht.

Doch was ist Classroom Management aus psychodynamischer Perspektive? Classroom Management aus psychodynamischer Perspektive basiert wesentlich auf Elementen der Psychoanalyse, der Bindungs- und Mentalisierungstheorie. Diese Perspektive fokussiert sowohl die inneren, oft unbewussten psychischen Prozesse, die das Verhalten von Schüler:innen beeinflussen, als auch die psychischen Prozesse der Lehrpersonen selbst. Das Verhalten von Schüler:innen im Klassenzimmer wird als Ausdruck tiefer liegender psychischer Konflikte und unbewusster Wünsche verstanden, auf die die Lehrperson angemessen reagieren muss (Freud, 1930; Blos, 1962). Mithilfe der Berücksichtigung einer psychodynamischen Perspektive kann das Verhalten von Schüler:innen durch unbewusste Konflikte, Wünsche, Affekte und vergangene Erfahrungen eingeordnet werden. Im Klassenzimmer manifestiert sich dies oft in Verhaltensweisen wie Aggression, Rückzug oder Unterrichtsstörungen (Aichhorn, 1951; Kohut, 1977). Lehrpersonen, die psychodynamische Aspekte berücksichtigen, versuchen, die zugrundeliegenden Ursachen von Verhaltensproblemen zu verstehen, anstatt nur die oberflächlichen Symptome zu behandeln. Ein tiefes Verständnis insbesondere der emotionalen Ursachen von Verhaltensprobleme der Lernenden ist entscheidend, um eine sichere und unterstützende Lernumgebung zu schaffen (Fonagy et al., 2002).

Ein zentrales Element ist die Analyse von Übertragung und Gegenübertragung, bei der unbewusste Wünsche und Konflikte der Schüler:innen auf die Lehrperson projiziert werden und vice versa (Heimann, 1950). Lehrpersonen, die sich dieser Dynamik bewusst sind, können konstruktiv darauf reagieren und so die emotionale Entwicklung der Schüler:innen besser fördern. Auf diese Weise vermag auch ein Agieren auf Seite der Lehrperson wie z. B. das Verhängen von drakonischen Strafen bei herausforderndem Verhalten abnehmen. Ein weiteres wichtiges Konzept ist das Verständnis und die Bearbeitung von Abwehrmechanismen, die Lernende einsetzen, um mit inneren Konflikten umzugehen. So kann Christoph, welcher mit Michael, einem älteren und körperlich überlegeren Schüler, eine Auseinandersetzung auf dem Pausenhof hatte die er verloren hat, Peter, einen ihm körperlich unterlegenen Schüler, in seiner Klasse anbrüllen. Christoph verschiebt seine Aggression von Michael auf den jüngeren Schüler Peter – ein Abwehrmechanismus, welcher als Verschiebung bezeichnet wird. Ein Fortschritt wäre, dass Schüler:innen keine verbale oder körperliche Gewalt gegen Personen ausüben, sondern z. B. auf ein Kissen hauen oder auf einen Boxsack – auch dann wäre es noch eine Verschiebung. Indem Lehrpersonen Abwehrmechanismen erschliessen, können sie gezielt darauf reagieren, um den Schüler:innen zu helfen, angemessene Bewältigungsstrategien zu entwickeln (Vaillant, 1994).

Das psychoanalytische Konzept der „Holding Environment“ von Winnicott (1965) ist ebenfalls für das Klassenzimmer relevant. Es beschreibt die Schaffung einer sicheren und stabilen Umgebung, in der Schüler:innen ihre emotionalen Konflikte verarbeiten können. Dies kann durch eine empathische und konsistente Lehrer:innenpersönlichkeit erreicht werden, die den Schüler:innen Sicherheit und Vertrauen vermittelt. Diesen Zugang sollte man im Rahmen des psychodynamischen Classroom Managements in der Schule anwenden.

Zusammenfassend bietet Classroom Management aus psychodynamischer Perspektive eine tiefgehende Analyse der emotionalen und ggf. unbewussten Prozesse, die das Verhalten von Schüler:innen maßgeblich beeinflussen. Diese Ansätze bieten wertvolle Werkzeuge, um das emotionale Klima im Klassenzimmer zu gestalten und langfristige, nachhaltige Veränderungen im Verhalten der Schüler:innen zu fördern. Diese Perspektive hebt hervor, dass sie wertvolle Einblicke in die inneren Prozesse von Schüler:innen bietet. Gleichzeitig wird sie jedoch für ihre Komplexität und die Schwierigkeit der Anwendung im Schulalltag kritisiert. Die psychodynamische Arbeit erfordert oft ein hohes Maß an Selbstreflexion, was nicht alle Lehrpersonen besitzen oder anwenden können (Fonagy, & Target, 1996). Zudem kann die Fokussierung auf unbewusste Prozesse dazu führen, dass unmittelbare Verhaltensprobleme nicht effektiv adressiert werden, was den Unterrichtsfluss stören kann (Fonagy et al., 2002). Daher ist es wichtig, psychodynamische Ansätze des Classroom Managements mit anderen pädagogischen Methoden wie der behavioralen Lesart zu kombinieren, um hinsichtlich der komplexen Anforderungen ein umfassendes und effektives Classroom Management zu gewährleisten. Ansätze der verstehenden Diagnostik (Bolz, & Baumann, 2024; Baumann, Bolz, Albers 2021) zur Klärung des Zusammenhangs von beobachtbaren Verhaltensweisen und inneren Motiven des Kindes sowie der Lehrperson können einen Beitrag zur gezielten Planung, Umsetzung und Reflexion von Unterricht leisten.

Kritische Würdigung und Fazit: Classroom Management und affektive Interaktionsdynamiken

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Classroom Management ein zentraler pädagogischer Ansatz ist, der darauf abzielt, eine effektive und störungsarme Lernumgebung zu schaffen. Studien zeigen, dass eine hohe Qualität in der Klassenzimmerorganisation mit einer höheren Schüler:innenleistung, einem besseren Verhalten und einem positiveren schulischen Klima verbunden ist (Korpershoek et al., 2022; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Besonders in heterogenen Klassen ermöglicht eine klare Struktur den Zugang zu Bildung und fördert die

Chancengleichheit, indem sie die Lernumgebung für alle Schüler:innen zugänglich und unterstützend gestaltet (Slavin, 2014).

Gleichzeitig sei jedoch darauf hingewiesen, dass Classroom Management nicht frei von Kritik ist. Stein und Stein (2020) betonen, dass der Schwerpunkt des Konzepts auf Prävention und dem Umgang mit leichteren Verhaltensproblemen liegt, während der Umgang mit gravierenderen Problematiken eher unzureichend ausgearbeitet ist – es ist eher universelle Prävention als indizierte Intervention. Zudem wird kritisiert, dass das Konzept stark auf die situative Perspektive fokussiert und dabei die Komplexität menschlichen Verhaltens, insbesondere bei manifesten und massiven Verhaltensproblemen, vernachlässigt (Stein, 2019; Stein & Stein, 2020). Behaviorale Ansätze des Classroom Managements, die insbesondere in den ersten Schuljahren effektiv sind, wenn Schüler:innen grundlegende Verhaltensnormen erlernen (Emmer, & Evertson, 2016), geraten ebenfalls in die Kritik. Diese Ansätze legen oft eine starke Fokussierung auf extrinsische Verstärkung, was das intrinsische Interesse am Lernen untergraben kann (Deci et al., 1999). Zudem berücksichtigen sie die Bedeutung sozial-emotionaler Faktoren nur unzureichend (Brophy, 1983). Neuere Ansätze integrieren daher sozial-kognitive Elemente, um eine ganzheitlichere Betrachtung des Schüler:innenverhaltens zu ermöglichen (Bandura, 1986).

Hofman (2021) weist darauf hin, dass Classroom Management einen pädagogischen Ansatz zur Optimierung von Unterricht darstellt. Es gilt daher zu bedenken, dass mit der Zielsetzung eines lerneffizienten und möglichst störungsfreien Unterrichts auch normative Vorstellungen verbunden sind. Dieser pädagogische „Optimierungsimperativ“ (ebd., S. 36) des Classroom Managements gilt es kritisch zu reflektieren. Hofman kritisiert das Classroom Management, wenn „affektive Dynamiken der Lehrkräfte-Schüler:innen-Interaktion nicht angemessen berücksichtigt und die Abwesenheit von Störungen und Konflikten als alleiniges Optimum guten Unterrichts proklamiert“ (ebd.) werden. Deshalb ist es essenziell, die behaviorale Perspektive um eine psychodynamische Lesart auf Classroom Management zu erweitern. Mit Hofman (2021) lassen sich beispielsweise affektive Gruppendynamiken kritisch in Bezug auf das Classroom Management betrachten, wodurch eine Kritik am pädagogischen Optimierungsimperativ ermöglicht wird.

Trotz der aufgezeigten Grenzen und der Notwendigkeit einer kritischen Reflexion bietet das Classroom Management wertvolle Impulse für ein integratives Unterrichtsmodell, bei dem das Antizipieren von Störungen eine zentrale Rolle spielt. Entscheidend ist letztlich der verantwortungsvolle und reflektierte Einsatz dieser Unterrichtskonzepte, um den vielfältigen Herausforderungen im Schulalltag wirksam zu begegnen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 5–11. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000193>
- Aichhorn, A. (1951). *Wayward Youth*. Viking Press.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burn-out: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126.
- Ascher, C. (2005) 'The force of ideas'. *History of Education*, 34(3), 277–293.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Beltz.
- Bell, C. A., Castellano, K. E., & Klieme, E. (2020). Classroom management. In OECD (ed.), *Global teaching InSights: A video study of teaching* (S. 48–80). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>
- Blos, P. (1962). *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*. Free Press.
- Blumenthal, Y. (2017). Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förderebenen – Response to Intervention (RTI). In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Inklusion. Das Rügener Modell* (S. 20–32). Kohlhammer.
- Bolz, T. (2021). Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß, & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 128–143). Kohlhammer.
- Bolz, T., & Baumann, M. (2024). Eine mentalisierungsbasierte Perspektive auf pädagogische Diagnostik. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. F. Kreuzer, & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule* (S. 288–300). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83, 265–285.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2009). *Classroom Management for Elementary Teachers*. Pearson.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2016). *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. Pearson.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (ed.) (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Erlbaum.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27–42.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. Other Press.
- Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality: The Development of Psychic Reality and its Malfunction in Borderline Patients. *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 217–233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur*. GW XIV, 419–505.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254–269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Hagen, T., Hennemann, T., Hillenbrand, C., Rietz, C., & Hövel, D. C. (2020). TEACH-WELL – Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 2, 160–171.
- Hartke, B. (Hrsg.) (2017). *Handlungsmöglichkeiten Inklusion. Das Rügener Modell*. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heimann, P. (1950). On counter-transference. *International Journal of Psycho-Analysis*, 31, 81–84.
- Helding, K., & Fraser, B. J. (2013). Effectiveness of National Board Certification (NBC) teachers in terms of classroom environment, attitudes and achievement among secondary science students. *Learning Environments Research*, 13, 1–21.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Kallmeyer.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett/Kallmeyer.
- Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch, & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255–276). Kohlhammer.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Kohlhammer.
- Henschel, S., Rjosk, C., Holtmann, M., & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich, & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355–383). Waxmann.
- Hillenbrand, C., & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Körber-Stiftung.
- Hövel, D. C., Solenthaler, A., Krauss, A., Link, P.-C., & Sticca, F. (2024). Mehrstufige Förderung am Beispiel des „Schoolwide Positive Behaviour Support“ SWPBS. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link, & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 63–77). Edition SZH/CSPS 41.
- Hofman, J. (2021). Optimierung durch Classroom Management. *Psychosozial*, 4, 36–46.
- Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(8), 312–322.
- Husslein, E. (1989). Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte. In: Goetze, H., & Neukäter, H. (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik – Band 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, 473–491. Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E., & Greene, G. (2021). Exploring the impact of Incredible Years Teacher Classroom Management training on teacher psychological outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 150–168.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. International Universities Press.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Korpershoek, H., Mouw, J. M., & De Boer, H. (ed.) (2022). *International Research on the Foci and Effectiveness of Classroom Management Programs and Strategies*. In *Handbook of Classroom Management* (3rd ed., pp. 350–372). Routledge.

- Kounin, J. S. (2006/1976). *Techniken der Klassenführung*. Waxmann.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Lehren und Lernen–Lernumwelten im Wandel. In M. Kunter, E. Klieme, & C. Lüdtke (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen* (S. 65–82). Springer.
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Leidig, T., Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-) Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 148–159.
- Lütolf Belet, A., Burkhardt, S. C. A., & Hövel, D. C. (2024). Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link, & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 221–231). Edition SZH/CSPS 41.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. New York: Pearson Education.
- Müller, X., & Sigrist, M. (2020). Verhaltensauffälligkeiten an Sonder- und Regelschulen. Eine Umfrage zur Häufigkeit sowie zu Belastung und Unterstützungsbedarf von Lehrpersonen. *SZH*, 26 (11-12), 57–65.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235–255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Scherzinger, M., Wettstein, A., & Wyler, S. (2018). Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen – eine Videostudie. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), S. 388–407.
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2022). *Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander*. Kohlhammer.
- Slavin, R. E. (2014). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Pearson.
- Smith, S., Barajas, K., Ellis, B., Moore, C., McCauley, S., & Reichow, B. (2021). A Meta-Analytic Review of Randomized Controlled Trials of the Good Behavior Game. *Behavior Modification*, 45(4), 641–666. <https://doi.org/10.1177/0145445519878670>
- Spilles, M., Hagen, T., & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 39–71. <https://doi.org/10.25656/01:15960>
- Stein, R. (2014). Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In U. Heimlich, R. Stein, & F. B. Wember (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 110–114). Kohlhammer.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider.
- Stein, R., & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (3. Aufl.). Klinkhardt, UTB.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and Scaling Positive Behavioral Interventions and Supports: Implementation Drivers, Outcomes, and Considerations. *Exceptional Children*, 86(2), 120–136. <https://doi.org/10.1177/0014402919855331>

- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., III, Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131–143. <https://doi.org/10.1177/10983007000020030>
- Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O., & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik: Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH)*, 75(7), 303–311.
- Vaillant, G. E. (1994). *The Wisdom of the Ego*. Harvard University Press.
- Vierbuchen, M.-C. (2023). Effektives Classroom Management – Strategien für positive unterrichtliche Entwicklungsbedingungen im Kontext von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen – Entwicklungsmodelle – Implikationen für die Praxis* (S. 269–282). Kohlhammer.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 1161–1191). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmermann, D. (2024). „Kindliches Spiel“ im Rahmen sozialer Trainingsprogramme? In T. F. Kreuzer, R. Langnickel, N. Behringer, & P.-C. Link (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel* (S. 173–285). Verlag Barbara Budrich.

Authors

Langnickel, Robert is a researcher and lecturer in the area of emotional and social development at the University of Teacher Education Lucerne.

Hagmann-von Arx, Priska is Professor of Learning Processes and Learning Development under Challenging Conditions at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Bolz, Tijs is Substitute Professor for Pedagogy and methods in the area of emotional and social development with special consideration of inclusive educational processes at the Carl von Ossietzky University Oldenburg.

Link, Pierre-Carl, Professor, specializes in socio-emotional and psychomotor development at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich, Switzerland.

Barbara Gasteiger-Klicpera und Lisa Paleczek

Enhancing inclusion in the education system through school and lesson development: the concept of Inclusive Inquiry

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht die Herausforderungen und Widersprüche bei der Umsetzung inklusiver Bildung in Österreich, insbesondere in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). Trotz klarer gesetzlicher Regelungen bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern in der Umsetzung und Ressourcenzuweisung. Das Konzept der „Inclusive Inquiry“ wird als Modell inklusiver Bildung vorgeschlagen, um diese Diskrepanzen zu überwinden. Es handelt sich um einen kollaborativen Aktionsforschungsansatz, bei dem Lehrpersonen und Lernende gemeinsam Unterricht planen, durchführen und analysieren, um ihn inklusiver zu gestalten. Erfahrungen in Österreich zeigen, dass diese Methode die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, das Engagement der Schülerinnen und Schüler und inklusive Lernumgebungen fördert, obwohl sie auch zeitaufwendig ist. Der partizipative Ansatz zur inklusiven Bildung bezieht alle Beteiligten, einschließlich der Lernenden, in die Unterrichtsentwicklung ein und nutzt bestehende Kenntnisse innerhalb der Schulen.

Abstract

This text examines the challenges and contradictions in implementing inclusive education in Austria, particularly for students with special educational needs (SEN). Despite clear legal regulations, there are significant differences between federal states in the implementation of inclusive education and resource allocation. The concept of “Inclusive Inquiry” is proposed as a model to overcome these discrepancies. It is a collaborative action research approach where teachers and students jointly plan, conduct, and analyze lessons to make them more inclusive. Experiences in Austria have shown that this method promotes teacher collaboration, student engagement, and inclusive learning environments, although it is also time-consuming. The text advocates for a participatory approach to inclusive education that involves all stakeholders, including students, in lesson development and leverages existing knowledge within schools.

Advance Organizer

Zielsetzung und Überblick:

Der Artikel „Förderung der Inklusion im Bildungssystem durch Schul- und Unterrichtsentwicklung: Das „Inclusive Inquiry“ Konzept von Barbara Gasteiger-Klicpera und Lisa Paleczek stellt eine Methode vor, wie die inklusive Bildung in Österreich vorangebracht werden kann. Trotz bestehender gesetzlicher Vorschriften gibt es erhebliche Unterschiede in der Umsetzung inklusiver Bildung in den verschiedenen Bundesländern. Die Autorinnen schlagen einen systemischen Ansatz zur Inklusion vor, der sich darauf konzentriert, Barrieren abzubauen, anstatt Schülerinnen und Schüler zu kategorisieren. Sie stellen das „Inclusive Inquiry“ Modell vor, bei dem Lehrkräfte und Lernende in einem gemeinsamen Aktionsforschungsprozess zusammenarbeiten, um Unterricht inklusiver zu gestalten.

Schlüsselthemen und Konzepte:

1. Aktuelle Herausforderungen in der inklusiven Bildung:
 - a) Es bestehen erhebliche Unterschiede bei der Diagnose und Integrationsquote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in den österreichischen Bundesländern.
 - b) Diese Diskrepanzen verdeutlichen die Notwendigkeit eines systemischen Ansatzes, der sich auf den Abbau von Barrieren konzentriert, anstatt Behinderungen zu definieren.
2. Klarheit der Zielsetzung und evidenzbasierte Ansätze:
 - a) Mel Ainscows zwei wesentliche Mechanismen für die inklusive Schulentwicklung werden betont: Klarheit der Zielsetzung und die bedeutsame Rolle von Evidenz.
 - b) Alle Beteiligten müssen sich auf Leitprinzipien für Inklusion und Chancengleichheit einigen, diese sollen die Bildungspolitik und -praxis prägen.
3. Das „Inclusive Inquiry“ Modell:
 - a) Inclusive Inquiry ist ein kollaboratives Aktionsforschungsmodell, bei dem Lehrkräfte und Lernende als Mitforschende agieren.
 - b) Der Prozess umfasst die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht, um ihn inklusiver zu gestalten, wobei das Feedback der Schülerinnen und Schüler zur Anpassung der Unterrichtsmethoden genutzt wird.
4. Erfahrungen und Vorteile von Inclusive Inquiry:
 - a) Das Modell wurde in verschiedenen Ländern umgesetzt und zeigt positive Ergebnisse, wie eine verbesserte Zusammenarbeit der Lehrkräfte und gesteigerte Partizipation der Schülerinnen und Schüler.

- b) Herausforderungen stellen zeitaufwändige Prozesse und der Bedarf an Unterstützung durch die Schulverwaltung dar.
5. Praktische Umsetzung:
- a) Lehrkräfte bilden gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern Teams, um Unterrichtsstunden gemeinsam zu planen, zu beobachten und zu verbessern, wobei das Feedback aller am Prozess beteiligten Personen einbezogen wird.
 - b) Die Methode fördert einen dynamischen, kooperativen Unterricht, der sich an den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler orientiert und darauf abzielt, inklusiv und zugänglich zu sein.

Verbindung zu Vorwissen und Kontext:

Das Konzept des Inclusive Inquiry baut auf bestehendem Wissen über inklusive Bildung, Aktionsforschung und kollaborative Unterrichtspraktiken auf. Pädagoginnen und Pädagogen sowie und Entscheidungstragende, die mit diesen Bereichen vertraut sind, können ihr Verständnis dafür vertiefen, wie systemische Ansätze und die Einbeziehung der Lernenden inklusive Praktiken verbessern können. Durch die Untersuchung der praktischen Umsetzung und der Vorteile des Inclusive Inquiry können die Lesenden Strategien erlernen, um inklusive Lernumgebungen zu schaffen, die den vielfältigen Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Das Modell unterstreicht die Bedeutung evidenzbasierter Ansätze und die Einbindung aller Beteiligten, einschließlich der Lernenden, in die Entwicklung inklusiver Bildung.

Central contradictions in the current situation of inclusive education

As in many other countries, students with special educational needs (SEN) in Austria, encounter large differences regarding their possibility for inclusive education, depending on the federal state they are living in. Although the Ministry of Education provided clear legal regulations and guidelines, the policies of assignment of SEN to certain students and the used classification criteria for the allocation of SEN differ largely between the federal states as well as the allocation practices (Gasteiger-Klicpera et al., 2023). In the school year 2021/22, the percentage of students diagnosed with SEN in the federal states varied from 2.8% in compulsory general education schools in Tyrol up to 6.9% in Salzburg (Statistik Austria, 2023). Differences between the federal states concerning the integration rates are similarly problematic: In the school year 2019/20, the integration rate of students with SEN in mainstream schools within compulsory education varied from 42.1% in Vorarlberg to 82.2% in Carinthia (Wimmer & Oberwimmer, 2021). Again, these differences cannot be explained by differences in the population, however,

they rather occur due to different traditions and practices in the federal states' allocation systems.

Why is this relevant? This situation stresses that it does not make sense to classify SEN by attempting to define guidelines and diagnostic criteria. Rather, what is needed, is a radically different approach that does not attempt to define disability as an individual characteristic of a student, but one that focuses on systemic barriers and limitations, based on the social understanding of the concept of disability (as understood in the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006) and guided by the purpose of developing a school that is suitable for all learners.

Inclusion and equity in education

How can we foster inclusive school development? What are the levers for change? Mel Ainscow (2020) assumes that there are two essential mechanisms for initiating or managing change towards an inclusive school system: Clarity of purpose on the one hand and the leading effect of the evidence on the other hand. Clarity of purpose means a common clarity of direction; it must be clear to everyone involved that the path is leading towards inclusion and equity. All involved persons in a school must agree on these guiding principles for joint action. These principles provide the necessary direction for action and inform all aspects of educational policy, all actions and common guidelines.

Engaging with evidence means to rely on the daily practice of teachers, to look at their experience, to identify strengths that can be built on and barriers that need to be overcome in order to create policies for the whole school that are inclusive and equitable. Summed up, school development is underpinned by inclusive principles on the one hand and influenced as well as driven by evidence on the other (Ainscow, 2020).

Guided by these two essential mechanisms, school development does not operate in a vacuum. It is linked to the regulations and obligations of the school administration as well as to the expectations of the community. It operates in the tension between the management guidelines of the administration and the Education Department, and the support from the community, such as municipalities, civil society, associations and communities in general. A very important consequence of this model of inclusive school development should be to give schools freedom for autonomy, free spaces to make their own decisions fitting their very specific needs and requirements (Ainscow, 2020).

When it comes to inclusive teaching, different didactic approaches are currently discussed in the literature (Prengel, 2019; Seitz, 2009). Teaching models in heterogeneous classes focus primarily on aspects of individualization and differentiation in lessons (Palczyk & Seifert, 2020). General didactic models providing a framework for joint lessons for all students without focusing on a specific subject, hence

able to be applied to all subjects and to be implemented in each context of instruction, are scarce. In the following, we briefly present such a model that focuses on general principles of inclusion: participation, sharing and co-operation, including everyone in the classroom. The challenging question is: How can we reach out to all learners, how can we include all learners, also those seen as ‘hard to reach’? The model we propose is the use of ‘Inclusive Inquiry’, a model for the development of inclusive learning and teaching.

The following report is based on the experiences of a large international project in which schools and universities from five partner countries (Spain, Portugal, Denmark, England and Austria) worked together to make teaching as inclusive as possible, to change it in a way that all students can be reached (<https://reachingthehardtoreach.eu/>). The project aims to respond to learner diversity in inclusive ways through the active participation of students. This means to include all students, also those who might seem as “hard to reach” and to enhance the access, participation and learning performance of all children, ensuring that no child is left out or marginalized (Messiou et al., 2020).

To reach these aims, we used a research-based model of teacher professional development that encouraged dialogue between students and teachers and included the results of this dialogue in a lesson development process (Ainscow et al., 2016). To include the views of all students, it was necessary to design new techniques for collecting their views. Participatory research with children was a vital part in this process of including student views into the lesson development.

Who can be defined as “hard to reach”? Frequently, we think about persons with disabilities or from another cultural background as being “hard to reach”. In the idea of Inclusive Inquiry, every person can be “hard to reach” at some point in a lesson: when the content is too easy, boring or too difficult, when we are emotionally preoccupied, etc. Trying to find ways to reach all students makes it necessary to change the perspective: The student is not hard to reach, but the lesson is not adapted to the needs of all students. This means to change the perspective from focusing on students to a focus on the lesson, identifying the lesson as “hard to reach”. The consequence should be to provide lessons accessible for all, lessons that reach out to all students. This new view demands to avoid stigmata and to look at the needs of all students. It means to take into account all students, also those who do not fit into a certain category and are therefore not “labelled” or subject to special offers. It opens a way to consider different needs at all levels without the necessity to categorize or to assign certain labels like “SEN” to certain students. It allows to consider contextual factors and to adapt them to the specific needs of the students.

The aim is to think and enter into a dialogue about the lessons that are adapted to the needs of all students. This begins with a lesson planning process and ends with the reflection after implementing the lesson. The central goal of Inclusive Inquiry is planning lessons that are ‘reachable’ for all students in a class, rather than iden-

tifying students who have difficulties following lessons (Messiou, 2019), posing the fundamental question: How can we make lessons more inclusive?

Implementing the requirements of inclusion in heterogeneous classes means to encounter very different abilities as well as different emotional and social needs of students. The idea of inclusion is about ensuring that every student can learn in a learning environment that enhances their learning process in the best possible way. For the teachers, this means keeping each student in mind with their individual abilities and strengths and difficulties, implementing high expectations and aspirations for each individual child without exemptions and involving each student in quality teaching. This includes also students with disabilities and students from deprived backgrounds. For successful inclusive teaching, it is important to constantly question one's own teaching strategies and improve them with the help of colleagues and students. To initiate and support such way of teaching, the "Inclusive inquiry" method provides important ideas (Messiou & Ainscow, 2021). Messiou and Ainscow (2021) propose an exploratory view of teaching, which is constantly evolving due to action research strategies. This further development draws impulses from the feedback of the students and the teacher colleagues.

Including the voices of all students

In order to include the voices of students researchers (Adderley et al., 2014; Messiou & Ainscow, 2015) have developed different inspiring methods. Including student voices does not solely refer to asking students about their opinion, but to involve them in the learning process of all students as co-researchers. When students are involved as co-researchers, a joint preparation and introduction to the research process is necessary. A common purpose and understanding of the task to accomplish is to be established, for example designing a lesson in a way that includes all students, assuring that all can participate in the learning process (Ainscow & Messiou, 2017, Messiou & Ainscow, 2020).

In preparing this process, it is first necessary to define the aim and the research question together with the students, and then to initiate the action research process together. This includes elaborating the research method, for example, sharpening the students' observation skills, giving them time to find answers and introducing different methods to make students' voices visible (e.g. photovoice).

Methodologically, the students are trained as co-researchers and as such, they are included in the process. The overall aim is that teaching and learning should motivate and involve all students in a class. When this aim is clear, students identify obstacles and challenges, but they also find solutions and develop a framework that works for all. For teaching, this may signify that sometimes, learning will be

individually differentiated and other times, it will take place in a setting where all students work with the same materials. Both higher and lower performing students can be involved in this process of research. Their opinion is just as the one relevant as that of the other students, they are given time and space to clarify their own opinion just like other researchers. This leads to a new view of teaching, questioning own strategies, and an ongoing development based on the inclusion of students' perspectives (Messiou et al., 2016; Messiou et al., 2020).

Training student researchers

How can students collect other students' opinions (young students, second language learners, etc.)? In the project, we firstly trained student researchers in research principles and methods (for more information see: <https://reachingthehardtoreach.eu/training-manual/>). We explained the project, discussed with them what research is and why it is important. We discussed about learning and fostered self-reflection: what supports or hinders my learning? What makes my learning better? What would help me to learn better? What do I enjoy in learning? Finally, we taught them the observation method as one research method and practiced it together (Adderley et al., 2014, Messiou, 2013). In the project, also many other methods to collect the views of students were developed (<https://reachingthehardtoreach.eu/pupil-voice-tool-kit/>).

After the training, the students observed a lesson, they collected feedback and ideas from peers, they cooperated with the teachers and discussed their own observations and those from their peers in a dialogue between students and teachers.

The Method: Inclusive Inquiry

The Inclusive Inquiry method (Messiou & Ainscow, 2020) is a lesson development process inspired by the certainty that all we need for an inclusive change is already there, in the schools, in the experience of the teachers, in their abilities and competences. It is important that teachers quit the idea that teaching is something static and individualized, taking place behind closed doors. On the contrary, teaching in this project was understood as a shared process in which several people are involved and which is constantly evolving, benefiting from experiences and constantly changing. It is particularly important that the experiences that are generated contribute to further development. This creates a co-operative and dynamic image of teaching. It is a process of action research and the method consists of three steps: Plan – Teach – Analyse (<https://reachingthehardtoreach.eu/guide/>).

The first step is to create a team in the school of three teachers. The selection of the three teachers can be based on certain criteria (same interests, sympathy,

teaching in the same grade, etc.), but it can also be completely random. This is left to the individual school. Overall, it is important that the concept only provides a framework. The organization and practical implementation are widely left to the individual school. This leaves enough room to address the specific needs of the individual schools and to take into account the structural conditions.

As soon as the team of three has been determined, the teachers meet to prepare the plan for a lesson together with the children researchers, three children of each of the teachers classrooms.

This lesson is then conducted by one of the teachers, while the other two teachers and the children researchers observe the lesson and document the participating students' experiences. After the lesson, the three teachers meet with the children researchers and the lesson is reflected on together, focusing on how to make the lesson even more inclusive. It is essential that the focus of the joint reflection is not on the teacher or on what they did, but on the question of the jointly planned lesson and on how it can be designed in a way that all children are reached by the lesson, meaning enabling all students to learn. A joint decision is then made as to how the lesson can be changed so that it reaches all students (Ainscow, et al., 2016). Table 1 shows an excerpt example of a lesson plan and the documentation of the changes suggested by the children researchers and the teacher trio.

Table 1: Excerpt of a lesson plan

Time	Procedure	Observations and changes
5 min	Reading out the picture book Children sit in a circle	<i>Reading out the picture book while using a projector due to the high number of pupils in the other classroom</i>
5 min Group discussion	Letting the children talk about the book Asking questions about the book	
25 min Station work	Introducing and explaining the stations - Cutting out the picture story and organizing it correctly - Finding objects in the book and circling them on the board - Counting and dissecting - Craft station: dragon OR princess Guided working at the stations with simultaneous change of stations Dividing into groups: Children draw color cards and go to the respective station marked with the same color	<i>Too little time for the individual stations, different working pace of the children; Change for the 2nd cycle: open station working</i>

The lesson is then carried out by a second teacher, with the other two teachers and children researchers observing again, followed by another joint discussion, leading to more changes. This plan-teach-analyze process is implemented three times and the end result is a lesson that is as inclusive as possible.

The changes discussed in the process of plan-teach-analyze were numerous and depended on the lesson plan, the teacher trio, the children researchers but also on the feedback received from students participating in the lessons. Interestingly, the learning process in the Inclusive Inquiry was not limited to the changes made to enhance the lesson's inclusivity but also on identifying elements of the lessons that were already working very well in the first lesson planned. Identifying these elements supports teachers in future lesson planning. Examples of changes and elements identified as being inclusive already reached from very

- a) basic changes/elements concerning the surrounding (e.g., opening the window to let fresh air enter the classroom and enhance student concentration, switching on the light to work better; putting on calm music)
- b) seating arrangements (letting students choose where they want to sit; sitting on the floor)
- c) changes/elements concerning the beginning of the lesson (preparing materials beforehand to enter into the working process more quickly; reduction of introductory phases)
- d) changes concerning the equipment/materials used (using a beamer for the students to see the pictures in the book; all students using a piece of paper to take notes; not using word cards)
- e) changes to keep the students focused (teacher reads the story instead of letting the students read it out loudly; using noise-cancelling headphones)
- f) changes to enhance motivation and fun in the lesson (using stamps; letting students move/jump)
- g) changes/elements concerning forms of cooperation (peer support, group work)

The feedback from teachers and students showed that this process of Inclusive Inquiry had two main effects: the teachers feel more involved, supported and relieved, the joint reflection encourages them to make changes in the classroom, the students are much more involved in the lessons and feel responsible for the joint learning (Bešić et al., 2023).

Even though the process of Inclusive Inquiry was well-received, there were challenges, namely the amount of time needed to properly implement the Inclusive Inquiry model. Especially, in Grade 4 (at which point in Austria, students are facing an elevated number of assessments), the realization of the whole concept of Inclusive Inquiry was seen as challenging, since students as children researchers missed lessons while observing other lessons. Also, teachers were missing other

lessons while observing a colleague's lesson, meaning other teachers needed to substitute, which, in some schools might be impossible due to lacking resources. This time must be provided by the school management; hence, the school management has to be involved in the whole process and to support it. But when the time to realize Inclusive Inquiry is made available, it is seen as very rewarding by all those involved.

Conclusions

In this article we introduced a model that allows inclusive teaching development in a very comprehensive way. It is a model of lesson development that can be implemented in each lesson and that can be adapted for specific contents. It refers to the theoretical concepts of inclusion and equity as guiding principles, engaging with evidence as a mechanism for change.

Teachers conduct a circle of collaborative action research to share and extend their teaching experiences. The participative approach of Inclusive Inquiry is including voices of students in class, engaging with evidence and while considering that all what is needed to make lessons more inclusive is already being there in the schools. It is based on the knowledge that teachers already possess manifold experience and extensive knowledge. The project's aim was to make this knowledge available for inclusive lesson development and to foster inclusion through the participation of all children to make lessons more inclusive.

References

- Adderley, R.J., Hope, M.A., Hughes, G.C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P.A. (2014). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. DOI: 10.1080/08856257.2014.964580
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159 – 172.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16, DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers, *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23, DOI: 10.1080/09243453.2014.939591
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1–17.
- Bešić, E., Paleczek, L., Ladenstein, J., & Gasteiger-Klicpera, B. (2023). Reaching the 'Hard to Reach': Implementing "Education for All" by Participative Action Research and Students' Voices. In S. Hummel, P. Assinger, C. Bauer, T. Brudermann, A. Jany, M. Jury, R. Rauter, & M. van Poppel (Eds.), *Lernweltaforschung Ser: u.39. Shaping Tomorrow Today – SDGs from Multiple Perspectives* (Vol. 39, pp. 141–160). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38319-0_7

- Gasteiger-Klicpera, B., Buchner, T., Frank, E., Grubich, R., Hawelka, V., Hecht, P., ... Wohllhart, D. (2023). (Hrsg.). *Evaluierung der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich. Abschlussbericht, September 2023*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Messiou, K. (2013). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601–613.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8), 768–781.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246–255.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2021). Inclusive inquiry: An innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23–37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016) Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, 1, 45–61.
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., & Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355–376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Paleczek, L., & Seifert, S. (Eds.). (2020). *Inklusiver Leseunterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24221-3>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt*. Springer.
- Seitz, S. (2009). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. (2009). *Zeitschrift für Inklusion*, 1(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>
- Statistik Austria. (2023). *Bildung in Zahlen 2021/22. Tabellenband*. Retrieved 27.04.2024 https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Tabellenband.pdf
- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) 2006 Online: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd> (retrieved 25.4.2024)
- Wimmer, C. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (pp. 250–285). BMBWF.

Project materials retrieved 25.4.2024

<https://reachingthehardtoreach.eu/>

<https://reachingthehardtoreach.eu/guide/>

<https://reachingthehardtoreach.eu/training-manual/>

<https://reachingthehardtoreach.eu/pupil-voice-tool-kit/>

Authors

Klicpera, Barbara Gasteiger is Professor for Inclusive Education and Special Education Psychology at the University of Graz

Palczyk, Lisa is Associate Professor for Inclusive Education at the University of Graz

Monika T. Wicki und Cornelia Müller Bösch

Wirksame Didaktik – guter Unterricht

Zusammenfassung

Der Text untersucht die Grundlagen und Praktiken einer inklusiven Didaktik, die sowohl akademische Kompetenzen als auch soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schüler fördern soll. Es werden theoretische Konzepte wie die Allgemeinbildung nach Klafki und die psychologische Didaktik nach Aebli erörtert, wobei insbesondere die Bedeutung der Tiefenmerkmale des Unterrichts betont wird. Zudem wird das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) vorgestellt, das auf die vielfältigen Bedürfnisse von Lernenden eingeht und flexible Zugänge zum Lernen bietet. Die praktische Umsetzung inklusiver Didaktik erfordert eine sorgfältige Situationsanalyse, personalisierte Lernziele und eine effektive Klassenführung, um Barrieren abzubauen und allen Lernenden den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Dabei wird betont, dass der Erfolg inklusiven Unterrichts von der positiven Haltung und den Kompetenzen der Lehrpersonen abhängt.

Abstrac

The text examines the foundations and practices of inclusive didactics, aimed at promoting both academic skills and the social participation and emotional well-being of all students. Theoretical concepts such as general education according to Klafki and psychological didactics according to Aebli are discussed, with particular emphasis on the deep features of teaching. Additionally, the concept of Universal Design for Learning (UDL) is introduced, which addresses the diverse needs of learners and offers flexible approaches to learning. The practical implementation of inclusive didactics requires careful situational analysis, personalized learning objectives, and effective classroom management to remove barriers and ensure access to education for all learners. It is emphasized that the success of inclusive teaching depends on the positive attitude and competencies of the teachers.

Advance Organizer

Objective and Overview:

The text by Monika T. Wicki and Cornelia Müller Bösch focuses on inclusive didactics and the principles that enable effective teaching in heterogeneous classrooms. It examines how didactics can be structured to foster both the academic abilities, social participation, and emotional well-being of all students. Particular emphasis is placed on Universal Design for Learning (UDL), which supports the flexible and comprehensive design of learning processes for all learners.

Key Themes and Concepts:

1. General and Inclusive Didactics:
 - a) The authors reference the classical didactics of Klafki and Aebli to explain the foundations of inclusive didactics. These concepts are linked to current research on teaching quality and effectiveness, which considers both generic and subject-specific aspects of instruction.
2. Teaching Quality:
 - a) The text describes various dimensions of teaching quality, such as effective classroom management, constructive support, and cognitive activation, all of which play a central role in inclusive education. Differentiated lesson planning and adapting to individual learning conditions are key.
3. Universal Design for Learning (UDL):
 - a) UDL provides a framework based on the diverse needs of all learners. It includes three key principles:
 - Motivation: Various ways to engage the interest and motivation of learners.
 - Representation: Different methods and media to convey information.
 - Action and Expression: Multiple ways for learners to demonstrate and deepen their understanding.
4. Practice of Inclusion:
 - a) Implementing inclusive didactics requires close collaboration between general education and special education teachers. A dialogical approach to teaching, as well as involving students in the planning and execution of learning activities, is essential.

Connection to Prior Knowledge and Context:

This text builds on knowledge of traditional and inclusive didactics as well as teaching quality. Readers familiar with general didactic principles and the concept of inclusion will find a practical extension in the Universal Design for Learning

approach. The text combines classical theories with modern approaches, offering concrete guidelines for designing inclusive lessons that meet the individual needs of all learners. This helps teachers create a learning environment that fosters both academic and social skills.

Grundlagen

Klafki (2007) fasst Allgemeinbildung als demokratisches Bürgerrecht und somit als „Bildung für alle“ (ebd., 53). Die Bildungsinhalte sollen gehaltvoll sein und sich mit Frage- und Problemstellungen auseinandersetzen, die alle angehen, um Mitbestimmung und Solidarität zu ermöglichen. Gleichzeitig sollen sie alle Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten ansprechen (ebd.). So geht der Unterrichtsplanung eine didaktische Analyse voraus, die die „Analyse der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe (Klasse), des/der Lehrenden sowie der unterrichtsrelevanten (kurzfristig änderbaren oder nicht änderbaren) institutionellen Bedingungen, einschließlich möglicher oder wahrscheinlicher Schwierigkeiten bzw. Störungen“ enthält (Klafki, 2007, 272).

Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (im deutschsprachigen Raum) und auch zugehörig zur Pädagogischen Psychologie (im anglo-amerikanischen Raum) stellt die Didaktik Bildung, Lernen und Entwicklung ins Zentrum (Reusser, 2008). Als verbindende Theorie kann die Psychologische Didaktik Hans Aebli mit den Grundformen des Lehrens (1961; 1983) verstanden werden. Sie ging aus der konstruktivistischen Erkenntnis- und Entwicklungspsychologie Jean Piagets hervor, orientiert sich am Lernen und an der kognitiven Entwicklung des Kindes und nimmt somit die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Blick (Reusser, 2008).

Eine Weiterentwicklung zeigt sich in der Wahrnehmung der Bedeutung der Lerninhalte. Dies kann als fachdidaktische Wende in der aktuellen empirischen Lehr-Lernforschung bezeichnet werden (Reusser & Pauli, 2021). Dabei ist die Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenmerkmalen von Unterricht (Decristan et al., 2020; Reusser, 2009) von Bedeutung. Als Oberflächenmerkmale werden die für Aussenstehende leicht verständlichen, verhaltensnahen Merkmale des Unterrichts bezeichnet. So werden das Bilden von Kleingruppen oder die Arbeit am Wochenplan den Oberflächenmerkmalen zugeordnet. Tiefenmerkmale beziehen sich auf die Lehr-Lernprozesse und Interaktionen im Unterricht sowie den konkreten Umgang mit den Oberflächenmerkmalen. Tiefenmerkmale werden im Vergleich zu Oberflächenmerkmalen als entscheidender für die Förderung von Motivation und Leistungen angesehen, weil sie die individuellen Voraussetzungen des erfolgreichen Lernens spezifisch berücksichtigen (Hasselhorn & Gold, 2017).

Um zu erfassen, ob die Unterrichtsqualität den Anforderungen genügt, hat sich seit den 2010er-Jahren in der quantitativen empirischen Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum das Modell der drei Basisdimensionen (erstmal bei Klieme et al., 2001) durchgesetzt. Diese umfassen effektive Klassenführung, konstruktive Unterstützung sowie kognitive Aktivierung. Praetorius & Charalambous (2018) erstellten zudem eine Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität mit Fokus auf den Mathematikunterricht. Dabei wurde generisch pädagogisch-didaktisches sowie fachdidaktisches bzw. fachspezifisch-pädagogisches Wissen berücksichtigt. Es zeigte sich, dass die Merkmalsbeschreibungen der verschiedenen Basisdimensionen, bezogen auf unterschiedliche Fächer, voneinander abweichen. Das heißt, Unterrichtsqualität hat immer auch fachspezifische Aspekte. Bei der Umsetzung von innerer Differenzierung sollte also darauf geachtet werden, dass die Inhalte kognitiv aktivierend sind, ein gutes Classroom Management vorliegt und Lehrkräfte die Lernenden konstruktiv unterstützen, aber auch, dass die fachspezifischen Aspekte berücksichtigt sind.

Vielfalt im Unterricht und Universal Design for Learning

Schnepel et al. (2022) und Sahli Lozano & Gosteli (2022) untersuchten Effekte inklusiven Unterrichts in der Schweiz. Sie konnten zeigen, dass es neben den bereits erwähnten Aspekten von Unterrichtsqualität vor allem um den Umgang mit der Vielfalt im Unterricht geht. Die Bereitstellung differenzierter Unterrichtsangebote, das Ermöglichen individueller Lernwege und die zielgerichtete Begleitung des Lernens sind zentrale Elemente didaktischer Umsetzung von Lerninhalten (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 34). Hier bietet das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) einen hilfreichen Rahmen und wertvolle Ansatzpunkte.

Das Konzept des UDL, auf welches im Folgenden näher eingegangen werden soll, basiert auf Erkenntnissen aus der Hirnforschung sowie der Lern- und Entwicklungspsychologie. Der Umstand, dass Individuen auf unterschiedliche Art und Weise lernen, muss in der Gestaltung von Lehr-Lernsettings berücksichtigt werden (Rose et al., 2002a). Im Zentrum des Ansatzes steht im Sinne von Universal Design die Vielseitigkeit der Zugänge (multiple means), welche anhand von drei Prinzipien zum Ausdruck kommen:

1. **Motivation (Why of learning):** Den Lernenden werden vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, um das Interesse und die Motivation für das Lernen zu wecken.
2. **Repräsentation und Wahrnehmung (What of learning):** Die für den Unterricht und das Lernen relevanten Informationen werden auf unterschiedliche Art und Weise und mit verschiedenen Medien vermittelt.

3. Handlung und Ausdruck (How of learning): Den Schülerinnen und Schülern werden mehrere Wege oder Strategien für die Lernhandlungen sowie das Aufzeigen des Gelernten angeboten (CAST, 2018).

Aufbauend auf diesen Grundsätzen stellt CAST Lehrpersonen einen Orientierungsrahmen zur Verfügung, welcher entlang von neun Leitlinien und insgesamt 31 Checkpunkten aufzeigt, wie mit Universal Design den Bedürfnissen aller Lernenden Rechnung getragen werden kann (Hall, Meyer & Rose, 2012). Zusammen mit dem Einsatz digitaler Medien und unterstützender Technologien bietet UDL ein Rahmenkonzept für die Bestimmung inhaltlicher Ziele, die Vorbereitung und Umsetzung von Unterrichtssequenzen sowie die Begleitung und formative Beurteilung individueller Lernprozesse (Rose & Meyer, 2002).

Tab. 1: Prinzipien, Richtlinien und Checkpoints für das Universal Design for Learning (CAST, 2024)

Entwickle verschiedene Möglichkeiten der Förderung von Engagement beim Lernen	Entwickle verschiedene Möglichkeiten für die Darstellung von Informationen	Entwickle verschiedene Möglichkeiten der Informationsverarbeitung und der Darstellung von Lernergebnissen
<p>Entwickle Optionen zur Berücksichtigung individueller Interessen und Identitäten. (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimierte Wahlmöglichkeiten und Autonomie. (7.1) • Optimierte den Lebensweltbezug (Relevanz, Bedeutung und Authentizität). (7.2) • Fördere Freude und Spiel. (7.3) • Beachte bei der Gestaltung der Lernumgebung Vorurteile, Bedrohungen und Ablenkungen. (7.4) 	<p>Entwickle Optionen zur Förderung von Wahrnehmung. (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstütze Möglichkeiten zur individuellen Anpassung der Darstellung von Informationen. (1.1) • Unterstütze verschiedene Möglichkeiten, Informationen aufzunehmen. (1.2) • Stelle eine Vielfalt von Perspektiven und Identitäten auf authentische Weise dar. (1.3) 	<p>Entwickle Optionen für den Zugang zu Lernmaterial und Lernumgebung. (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biete und wertschätze verschiedene Möglichkeiten zur Nutzung von Lernmaterialien und Lernumgebung. (4.1) • Optimierte den Zugang zu barrierefreien Materialien und assistiven Technologien. (4.2)

<p>Entwickle Optionen zur Aufrechthaltung von Anstrengung und Ausdauer. (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thematisiere Zielsetzungen. (8.1) • Optimierte das Niveau von Herausforderung und Unterstützung. (8.2) • Fördere Zusammenarbeit, Interdependenz und kollektives Lernen. (8.3) • Fördere Zugehörigkeit und Gemeinschaft. (8.4) • Biete handlungsorientiertes Feedback. (8.5) 	<p>Entwickle Optionen zum Verständnis von Sprache und Symbolen. (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erläutere Vokabeln, Symbole und Sprachstrukturen. (2.1) • Unterstütze das Entziffern von Texten, mathematischer Notation und Symbolen. (2.2) • Fördere Verständnis und Respekt über verschiedenen Sprachen und Dialekte hinweg. (2.3) • Beachte Vorurteile und Verzerrungen bei der Verwendung von Sprache und Symbolen. (2.4) • Setze verschiedene Medien zur Veranschaulichung ein. (2.5) 	<p>Biete verschiedene Optionen für Ausdruck und Kommunikation. (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutze verschiedene Medien zur Kommunikation. (5.1) • Verwende verschiedene Werkzeuge für Kreativität und das Erstellen, Gestalten und Verarbeiten von Informationen und Objekten. (5.2) • Ermögliche Automatisierung und Übung mit differenzierten Unterstützungsmöglichkeiten und Lernprodukten. (5.3) • Achte darauf, dass die gewählten Kommunikations- und Ausdrucksformen alle Personen ansprechen. (5.4)
<p>Entwickle Optionen zur Förderung emotionaler Kompetenz. (9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thematisiere Erwartungen, Überzeugungen und Motivation. (9.1) • Unterstütze die Entwicklung des Bewusstseins für sich selbst und andere. (9.2) • Animiere zur individuellen und kollektiven Reflexion. (9.3) • Fördere Empathie und Wiedergutmachung. (9.4) 	<p>Entwickle Optionen zum Wissensaufbau. (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verknüpfe neue Lerninhalte mit Vorwissen. (3.1) • Thematisiere und erforsche Muster, Schlüsselinformationen, Leitideen und Beziehungen. (3.2) • Ermögliche verschiedene Formen des Wissens und der Informationsverarbeitung. (3.3) • Biete Möglichkeiten, um Transfer und Verallgemeinerung zu maximieren. (3.4) 	<p>Entwickle Optionen für die Strategieentwicklung. (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstütze das Setzen bedeutender Ziele. (6.1) • Unterstütze das frühzeitige Erkennen von Herausforderungen und das Entwickeln von Bewältigungsstrategien. (6.2) • Unterstütze die Wissensorganisation. (6.3) • Unterstütze Möglichkeiten, den eigenen Lernprozess zu überwachen und zu steuern. (6.4) • Achte auf Praktiken der Ausgrenzung und minimiere sie. (6.5)

Die formulierten Leitsätze unterstützen Lehrpersonen darin, den diversen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen von allen Lernenden – inklusive Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf – Rechnung zu tragen, unabhängig davon, ob spezifischer Förderbedarf behinderungs- oder herkunftsbedingt erklärt wird. Im Sinne eines umfassenden Verständnisses von Inklusion geht es also nicht darum, Lernmaterialien und Unterrichtsformen mit Blick auf besondere Bedürfnisse „anzupassen“, sondern Ziele, didaktische Methoden und Ressourcen sowie Beurteilungsformen von Beginn weg so zu gestalten, dass diese für alle Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll sind (Rose et al., 2002b). Zu berücksichtigen ist, dass auch hierbei die einzelnen UDL-Aspekte mit Bezug zur Tiefenstruktur des Unterrichts je nach Situation wirksam werden können. Für jeden einzelnen Aspekt gibt es jeweils weitere Literatur und Forschungen zur Wirksamkeit (CAST, 2018).

Es sollen von Anfang an allen Lernenden Zugänge barrierefrei ermöglicht werden, damit sie ihr Potenzial im Unterricht zeigen können. Ein Beispiel hierfür ist der Abbau von Sprachbarrieren, denen Lernende beispielsweise mit Lese-Rechtschreib-Schwäche oder anderen sprachbedingten Beeinträchtigungen im Unterricht häufig begegnen. In einem Unterricht nach UDL werden Lernaufgaben formuliert, welche nicht nur über Text vermittelt werden, sondern auch via Video oder mittels einer Audiodatei vielfältig gestaltet und durch konkretes Tun sowie abstraktes Denken bearbeitbar sind (siehe auch Aspekte von Lernaufgaben in einem universellen Design in Müller Bösch und Schaffner Menn, 2021). Es handelt sich bei der Gestaltung von Vielfalt nach UDL jedoch ausdrücklich nicht um eine Nivellierung der Lernziele, sondern vielmehr um eine offene Formulierung derselben (Rose et al., 2002b).

Im Rahmen einer Metastudie analysierten Al-Azawei et al. (2016) Zeitschriftenartikel zwischen 2012-2015 im Hinblick auf die Wirksamkeit von UDL bezüglich Lernerfolg und Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler. Die Mehrzahl der empirischen Studien zeigt, dass sich ein auf UDL-Prinzipien basierendes Unterrichtsdesign positiv auf diese beiden Aspekte auswirkt. Die Effekte werden namentlich auch bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen festgestellt. Insgesamt verbessert der Einsatz von UDL das Engagement und insbesondere auch die Selbstwirksamkeit der Lernenden massgeblich. Schliesslich führt die Verschiebung vom traditionell lehrpersonenzentrierten Ansatz hin zu einem Unterricht, welcher die Lernenden ins Zentrum rückt, zur Reduktion von Lernstress bei den Schülerinnen und Schülern sowie der Arbeitsbelastung bei den Lehrpersonen (Kumar & Wideman, 2014). Insgesamt bestätigen die Studien die positiven Aspekte der Anwendung von UDL für die Lernenden als auch für die Lehrenden.

Die Umsetzung in der Praxis

Die Schulen sollen dabei unterstützt werden, das Ziel der Bildung für alle zu erreichen und einen wirksamen Unterricht zu gestalten. Im Hinblick auf inklusive Schule sind sowohl die Haltung der Lehrpersonen zum inklusiven Unterricht als auch ihre Kompetenzen, den Unterricht in einem universellen Design zu gestalten, zentral. Eine pädagogische Haltung „für alle Kinder und Jugendliche“ geht einher mit dem weiten Inklusionsverständnis eines „sehr integrativen, sehr individuellen, differenzierten, pädagogischen Unterrichtsansatzes“ (Preuss, 2018, 52). Der Unterricht in einem Universal Design for Learning wird so entwickelt, dass die gesamte Schülerschaft gefördert wird und ein Benefit für alle Lernenden unabhängig von Heterogenitätsmerkmalen entsteht. Gleichzeitig soll soziales Lernen und Partizipation im Unterricht stattfinden. Die folgenden Ausführungen haben zum Ziel, Einblick in einen inklusiven Unterricht zu geben, in dem auch soziales Lernen und Partizipation möglich sind.

Gemäss Untersuchungen von Greiten (2014) gehen Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen bei der Unterrichtsplanung unterschiedlich vor. Regellehrpersonen bestimmen zuerst die fachlichen Ziele und konzentrieren sich dann auf die Aufgaben, welche sie den Schülerinnen und Schülern in einer konkreten Unterrichtslektion stellen möchten. Es sind so primär Aufgaben, die den Unterricht strukturieren. Förderlehrpersonen hingegen bestimmen zuerst den Inhalt, orientieren sich dann an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und planen den Unterricht in Phasen von mehreren Lektionen (Greiten, 2014, S. 112).

Diese beiden Zugänge ergänzen sich. Die Kooperation der unterschiedlichen Lehrpersonen ist daher Voraussetzung und Ressource für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. Der Unterricht unterliegt einer gemeinsamen, dialogischen Verantwortung. Dabei setzen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte und die Regelschullehrkräfte für das Miteinander ein, fokussieren gemeinsam auf die individuellen Interessen, Bedürfnisse und Stärken aller Lernenden und schaffen Zugänge für alle.

Schülerinnen und Schüler sind vielfältig. Die Kinder und Jugendlichen haben unterschiedliche körperliche und kognitive Kompetenzen, Sprachen und Kommunikationsformen sowie sozial-emotionale Verhaltensweisen. Einige Schülerinnen und Schüler bevorzugen ein ruhiges Umfeld, andere wachsen stärker in der Gruppenarbeit, durch den Austausch mit anderen. Und alle haben unterschiedliche Interessen. Eine gründliche Berücksichtigung dieser Ausgangslage im Rahmen einer umfassenden Situationsanalyse (Hollenweger Haskell, 2022) und unter den Aspekten des UDL (Rose et al., 2002b) ist daher zentral.

Die Situationsanalyse steht am Beginn der Gestaltung des inklusiven Unterrichts. Welche Kompetenzen und Interessen bringen meine Schülerinnen und Schüler

mit, welche Barrieren erleben sie im Unterricht? Welche Räumlichkeiten und Rahmenbedingungen prägen meinen Unterricht? Was ist der Inhalt des Unterrichts, was ist das Ziel? Zur Analyse der Situation kann das folgende Modell von Hollenweger et al. (2018) verwendet werden:

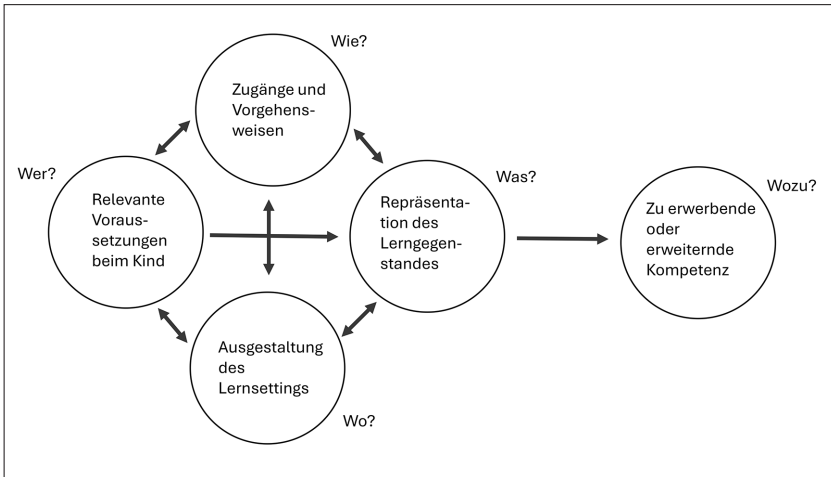


Abb. 1: Situierung von Lerngegenstand und Kompetenzerwartung in Lernsituationen (Hollenweger et al., 2018, S. 27)

Voraussetzungen

Beim „Wer“ geht es darum, die relevanten Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern zu beschreiben. Diese Beschreibung sollte ressourcenorientiert erfolgen: Nicht die Defizite (was kann das Kind alles noch nicht?) sollen in den Blick genommen werden, sondern die Ressourcen (was bringt das Kind mit, und wo steht es beim Lernen?). Dies kann für alle Schülerinnen und Schüler gemacht werden, nicht nur für diejenigen, die einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (Hollenweger & Bühler, 2019). Zudem wird gemäss den Prinzipien des UDL analysiert, welche Zugangsbarrieren in der Gestaltung von beispielsweise Lernaufgaben zu berücksichtigen sind. Die Berücksichtigung der Voraussetzungen bei den Lernenden sowie der spezifischen Barrieren in Lerngelegenheiten ist eine zentrale Ausgangslage für die Umsetzung eines wirksamen Unterrichts. Dies besonders in Bezug auf die Qualitätsaspekte „konstruktive Lernunterstützung“ und „kognitive Aktivierung“ (Klieme et al., 2001).

Personalisierung

Ausgehend von den Potenzialen, Bereitschaften und Interessen der Einzelnen werden die relevanten Befähigungen gemäss dem nationalen Curriculum (hier der Lehrplan 21 für die deutschsprachige Schweiz) festgelegt. Dabei wurden als nationale Bildungsziele Grundkompetenzen als Minimalanforderungen definiert. Gemäss Lehrplan 21 (D-EDK, 2014) befähigt Bildung zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung. Zur Erweiterung der Fachbereiche wird Befähigung als Bildungsziel fokussiert. Für die Anwendung des Lehrplans 21 bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen wurden aus den drei überfachlichen Kompetenzbereichen und ihren Überschneidungen von Bühler und Hollenweger (2019) sechs Befähigungsbereiche abgeleitet (siehe auch den Beitrag von Wicki & Bühler in diesem Handbuch).

Zur Personalisierung des Lerngegenstands und der Lerngelegenheiten werden für die Schülerinnen und Schüler die Bildungsziele in den entsprechenden Befähigungsbereichen festgelegt (z. B. „Selbstaussdruck“ aus dem Befähigungsbereich „Sich selbst sein und werden“). Die Schülerin oder der Schüler soll zu einem „erfüllten Leben“ befähigt werden. Es gilt hier die Frage zu beantworten, wozu gelernt werden soll (Hollenweger und Bühler, 2019, S. 33).

Elementarisierung

Nun werden die aufzubauenden Kompetenzen definiert. Dies geschieht entlang der in den Fachbereichen ausgewiesenen Kompetenzbereichen und deren Erweiterungen. Basierend auf Aussagen zu Aktivitäten wird aufgezeigt, welche Kompetenzen bei der Schülerin, dem Schüler vorhanden sind. Es gilt die Frage zu beantworten, was gelernt werden soll (Hollenweger und Bühler, 2019). Im Sinne eines UDL wird zudem analysiert, wie die Zugänge zum Lerngegenstand für alle gewährleistet und Barrieren abgebaut werden können. Dabei wird der Lerngegenstand fachlich fundiert analysiert und nicht oder nur so weit reduziert, dass Kooperation unter den Lernenden stattfinden kann (Wocken, 2007). Der fachliche Aspekt von Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2020) findet Anwendung, indem die Elementarisierung (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 85) sich an fachlich relevanten Grundsätzen (Kernideen) orientiert.

Kontextualisierung

Um den Bezug zu den Erfahrungsbereichen zu sichern, werden bisherige individuelle und gemeinsame Erfahrungen, aber auch zukünftige Lebenswelten bei der Gestaltung der Lernwelt berücksichtigt. Es geht darum Situationen zu gestalten, die das Erkunden von Erfahrungsbereichen in einem Miteinander ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich beteiligen können. Zu behandelnde Themen oder Inhalte sowie aufzubauende Kenntnisse werden dadurch direkt erfahrbar und erschliessbar. Es gilt die Frage zu beantworten, wo gelernt und wie

der soziale Kontext gestalten werden soll (Hollenweger und Bühler, 2019). Dabei wird eine effektive Klassenführung (Klieme et al., 2001) als zentrales Qualitätsmerkmal von Unterricht geplant mit dem Ziel, dass jede Schülerin und jeder Schüler lernen kann und auch das Lernen mit- und voneinander in der heterogenen Lerngruppe produktiv wird.

Lerngelegenheiten bereitstellen

Für den Erwerb der Kompetenzen in den Fachbereichen werden nun angemessene Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt. Dazu werden Elementarisierung, Personalisierung und Kontextualisierung zueinander in Beziehung gesetzt. Sie erlauben so eine didaktische Analyse von Lernsettings und die Planung von Anpassungen. Der Bildungsplan wird konkretisiert. Es wird deutlich, wann, wo, was und wie gelernt werden soll. Die Bereitstellung differenzierter Unterrichtsangebote, das Ermöglichen individueller Lernwege und die zielgerichtete Begleitung des Lernens sind zentrale Elemente didaktischer Umsetzung von Lerninhalten (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 34). Dabei bietet das Konzept des UDL einen hilfreichen Rahmen und wertvolle Ansatzpunkte.

Partizipation und soziales Lernen

Die entwicklungslogische Didaktik und das Lernens am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2018) folgten im Kern Klafkis Idee der kategorialen Bildung (Klafki, 1963). Für Klafki (1963) ist der Bildungsprozess "ein konkret identifizierbares Erlebnis, in dem sich das Ganze (die Welt) erschließt" und für die Lernenden selbst Bedeutung hat.

Lehrpersonen sind also gefordert, einen Unterrichtsgegenstand auszuwählen, welcher allgemeinbildend, bedeutsam und zugänglich für alle Lernenden ist sowie individualisierte Lernziele erlaubt. Sie machen sich auf die Suche nach einer Kernidee (Ruf & Gallin, 2003; Skutella & Lutz-Westphal, 2018), und es gilt die Fragen zu beantworten: Welche Bedeutung hat der Gegenstand für die Lernenden? Wie können sie damit in Beziehung treten und die erfahrbaren Kerngedanken ins eigene Wissenssystem integrieren? (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021) Als Ergebnis formuliert die Lehrperson eine oder mehrere Kernideen, welche anschliessend in eine konkrete Lernaufgabe münden. Die gemeinsame Lernaufgabe dient als Ausgangslage für die Gestaltung eines UDL.

Erstrebenswert ist eine Unterrichtskultur, welche kooperative Methoden integriert und genügend Raum sowohl für einen Dialog der Lernenden untereinander als auch mit der Lehrkraft schafft. Dialogisches Lernen an einer fachlichen Kernidee fördert soziales Lernen und Partizipation. Das Lehren und Lernen wird nach dem Muster eines Dialogs organisiert und vollzieht sich in Zyklen („Wir“, „Ich“, „Du“, „Wir“). Das erste „Wir“ ist wichtig für die Gestaltung einer fach-

lichen Kontextualisierung, welche auch Formen des kooperativen Lernens und gegenseitiges Helfen unter den Schülern und Schülerinnen ermöglicht. In der Umsetzung der Lerngelegenheit übernimmt die Lehrperson eine konstruktive Lernunterstützung aller Lernenden in einem individuellen Lernprozess (Aebli, 1983) vom „Wir“ über ein „Ich“ und allenfalls ein „Du“ zum „Wir“ (Müller Bösch, 2011). Nach einer gemeinsamen Einführung der fachlichen Kernidee („Wir“) und einer persönlichen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler damit, folgt, wie es Skutella & Lutz-Westphal (2018) formulieren,

„eine Phase, in der sich die Lernenden individuell („Ich“) auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus (basal – perceptiv, konkret – gegenständlich, anschaulich, abstrakt – begrifflich) (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport MKJS, 2009) mit dem Auftrag auseinandersetzen und dabei eigene Kernideen ausbilden. Diese eigenen Perspektiven sind Ausgangspunkt für einen Dialog zwischen dem „Ich“ und dem „Du“: Die Beiträge der Lernenden werden – im Sinne des Dialogs – als neues Angebot verstanden, das nun von der Lehrperson und den anderen Lernenden genutzt wird. Es folgt die Phase des Austauschs, in der sowohl die Lehrkraft als auch die anderen Lernenden die Möglichkeit haben, ein individuelles und motivierendes Feedback zu formulieren („Wir“). (Skutella & Lutz-Westphal, 2018, S. 1704)

Diskussion

Die Lehrpersonen sind Schlüsselakteure inklusiven Unterrichts; sie konfigurieren im schulischen Mehrebenensystem eine entscheidende Schalt- und Schnittstelle. Ausgehend von einer positiven Haltung gegenüber Inklusion ist ein individueller, differenzierter, pädagogischer Unterrichtsansatz zentral. Um diesen zu planen und umzusetzen gibt es hilfreiche theoretische Grundlagen und Instrumente. Die Situationsanalyse, Universal Design for Learning und der Ansatz des dialogischen Lernens fördern den inklusiven Unterricht.

Ein nicht unerhebliches Problem ist jedoch das Empfinden der Lehrkräfte, dass entscheidende Bedingungen, auch Ressourcen, für das gemeinsame Unterrichten aller Kinder nicht vorliegen, Nachteile sowohl für Kinder mit als auch ohne Behinderungen entstehen und sie selbst überfordert sind. Solche Einwände und Vorbehalte gegenüber Inklusion seitens der Lehrkräfte sind ernst zu nehmen; sie beeinflussen und prägen deren inklusive Haltung, mit Konsequenzen für die gesamte Handlungskoordination im Rahmen inklusiver Bildung. Es ist darum wichtig, das Handeln der Lehrpersonen in ein produktives Zusammenhandeln aller „Steuerleute“ im schulischen Mehrebenensystem einzubetten (Preuss, 2018, S. 58; Lindner & Schwab, 2020). Inklusiver Bildung erfordert Flexibilität, sowohl im Unterricht als auch bei Schulleitungen in Zusammenarbeit mit Verwaltung und Behörden.

Literatur

- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Delachaux & Niestlé.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lebens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Klett-Cotta.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), Article 3.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D., & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, & E. Klieme (Eds.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (pp. 102–116). Beltz Juventa.
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Ed.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (Vol. 2, pp. 147–165). Psychosozial-Verlag.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gräsel, C., Hardy, I., Hertel, S., Kleickmann, T., Moser Opitz, E., Neumann, K., Praetorius, A.-K., Renkl, A., & Wirth, J. (2023). 50 Jahre „Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung“ – Jubiläumsheft I. (German). *Unterrichtswissenschaft* 51(1), 1–13.
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpa, S. Seifried, E. K. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 107–121). Beltz Juventa.
- Grosche, M., & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Eds.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungshebungen: Einblicke und Entwicklungen* (pp. 29–54). Springer VS.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Hollenweger Haskell, J. (2022). Kompetenzerwerb und Lebensführung im Kontext von Diversität. Befähigung sichern – Lernen ermöglichen. *HiBIfO*, 2, 107–121. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v11.i2.09>
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. <https://edudoc.ch/record/204678>
- Hollenweger, J., Lienhard, P., & Obrist, M. (2018). Standardisiertes Abklärungsverfahren. Ein Rückblick auf die Einführung und Entwicklung bis heute. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 20–27.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50, 450–471.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studie zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Juventa.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgaben- kultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Eds.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (pp. 43–57). BMBF.
- Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by Design: Applying UDL Principles in a First Year Undergraduate Course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125–147.

- Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In K. Martens, K. Rabenstein, M. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Eds.), *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (pp. 183–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Kultus; Jugend und Sport (MKJS). (2009). *Bildungsplan*. MKJS.
- Müller Bösch, C., & Schaffner Menn, A. (2021). Inklusiver Unterricht: Lernen in einem universellen Design am gemeinsamen Gegenstand. In A. Kunz, R. Luder, & C. Müller Bösch (Eds.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2. vollständig überarbeitete Auflage, pp. 93–119). hep.
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom Observation Frameworks for Studying Instructional Quality: Looking Back and Looking Forward. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 50(3), 535–553. ERIC. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – Zwischen Genetik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446.
- Preuss, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Eds.), *Perspektiven der Didaktik* (pp. 219–237). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, R. Horlacher, S. Larcher Klee, & J. Oelkers (Eds.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (pp. 881–896). Beltz.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 36(3), 311–328.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Rose, D. H., Meyer, A., & Association for Supervision and Curriculum Development, A., VA. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. (Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria.
- Ruf, U., & Gallin, P. (2003). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Kallmeyer.
- Sahli Lozano, C., & Gosteli, D. A. (2022). Sonderklassen und integrative Förderung im nationalen Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 28, 16–23.
- Schnepel, S., Sermier Dessemonter, R., & Moser Opitz, E. (2022). The impact of inclusive education on the mathematical progress of pupils with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education, Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132425>
- Skutella, K., & Lutz-Westphal, B. (2018). Dialogisches Lernen am gemeinsamen Gegenstand im Mathematikunterricht. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Ed.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018*. WTM-Verlag.
- Terfloth, K., & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten: Didaktik für Förder- und Regelschule* (3. aktualisierte Auflage). UTB.
- Wember, Franz. B., & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hussmann & B. Welzel (Eds.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 57–72). Waxmann.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für 'optimale Förderung'. In I. Demmler-Dieckmann & A. Textor (Eds.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (pp. 35–60). Klinkhardt.

Authors

Wicki, Monika T. is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Müller Bösch, Cornelia ist Professorin für Bildung bei kognitiver Beeinträchtigung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich

Markus Gebhardt und Nikola Ebenbeck

Lernen rückmelden und als Feedback nutzen: Wirkungsvoller fördern mit der digitalen Lernverlaufsdiagnostik Levumi

Zusammenfassung

Die digitale Lernverlaufsdiagnostik (LVD) misst die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern systematisch und gibt der Lehrkraft Informationen für pädagogische Entscheidungen. Im aktuellen Schulsystem, das oft nicht alle Lernenden optimal fördert, kann LVD helfen, heterogene Lernbedarfe zu erkennen und gezielt zu adressieren. Durch regelmäßig wiederholte Tests, die spezifische Fähigkeiten wie das Addieren im Hunderterraum messen, können Lehrkräfte individuelle Lernfortschritte verfolgen und Lernschwierigkeiten frühzeitig identifizieren. Digitale Plattformen wie Levumi.de ermöglichen eine effiziente und reliabel Messung, indem sie verschiedene Kompetenzstufen abdecken und adaptive Testalgorithmen verwenden. Die Ergebnisse, visualisiert in Lernverlaufgraphen, bieten sowohl Lehrkräften als auch Schüler wertvolles Feedback und unterstützen eine zielgerichtete Förderung. Insgesamt stellt die LVD ein wichtiges Werkzeug dar, um den Unterricht und die Fördermaßnahmen an die individuellen Bedürfnisse der Schüler anzupassen und somit die Effektivität der Bildungsangebote zu erhöhen.

Abstract

Digital learning progress diagnostics (LVD) offer a systematic method to measure and analyze students' learning development during support periods. In the current educational system, which often does not optimally support all students, LVD can help identify and address diverse learning needs. Through regularly repeated tests that measure specific skills, such as addition within a hundred, teachers can track individual learning progress and identify learning difficulties early. Digital platforms like Levumi.de enable efficient and reliable measurement by covering various competency levels and using adaptive test algorithms. The results, visualized in learning progress graphs, provide valuable feedback for both teachers and students, supporting targeted instruction. Overall, LVD is an essential tool for adjusting teaching and support measures to the individual needs of students, thereby increasing the effectiveness of educational offerings.

Advance Organizer

Objective and Overview:

The chapter “Providing Learning Feedback and Using it as a Tool: Effective Support through Digital Learning Progress Assessment with Levumi” by Markus Gebhardt and Nikola Ebenbeck discusses the significance and application of digital learning progress assessment (LPA) to support students. The focus is on the Levumi platform, which enables teachers to systematically measure learning progress and provide individual feedback, optimizing the effectiveness of support measures.

Key Themes and Concepts:

1. The Need for Effective Support:
 - a) The school system has significant deficiencies in providing support, as reflected in PISA results.
 - b) Schools must acknowledge performance heterogeneity and develop differentiated support strategies, particularly in inclusive settings.
2. Foundations of Learning Progress Assessment (LPA):
 - a) LPA continuously measures learning development in specific performance areas.
 - b) LPA tests are short and conducted regularly to track learning progress in real-time.
 - c) Computer-based LPA, as with Levumi, offers standardized tests that are adaptive and development-oriented.
3. Analysis and Visualization of Learning Processes:
 - a) Multiple measurement points allow for a comprehensive analysis of learning development.
 - b) Learning progress graphs visualize progress and make data interpretation easier for teachers.
4. Feedback and Adjustment of Support Measures:
 - a) Criterion-based learning goals are essential for meaningful feedback and individual support.
 - b) LPA results help teachers evaluate and adjust the effectiveness of their methods.
 - c) Positive and constructive feedback promotes students’ motivation and self-concept.
5. Levumi as a Digital Platform:
 - a) Levumi offers a variety of tests and support materials for different competency areas.

- b) The platform enables individualized and adaptive support, especially for students with learning difficulties.

Connection to Prior Knowledge and Context:

The introduction of digital learning progress assessment builds on existing pedagogical approaches to individualized support and inclusive education. Teachers are already familiar with the need for differentiation in the classroom, but LPA offers a systematic, data-driven method to implement this differentiation effectively. The use of platforms like Levumi integrates modern technologies and evidence-based methods into everyday school life, enabling targeted and continuous improvement of teaching practices. By linking to criterion-based learning goals and providing continuous feedback, the traditional assessment system is expanded and strengthened, supporting both teachers and students in their development.

Die Notwendigkeit effektiver Förderung

Das aktuelle Schulsystem ermöglicht nur in begrenztem Umfang optimale Teilhabe und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Schüler:innen. So haben auch nach 9 Jahren Schule in der aktuellen PISA-Studie 2022 (OECD, 2023) im Schnitt der OECD-Durchschnitt 24 % der Schüler:innen im Bereich Lesen und 31 % im Bereich Mathematik Probleme und liegen unterhalb der Kompetenzstufe 2. Damit weisen diese Schüler:innengruppen auch nach 9 Jahren ein Risikoprofil auf und es zeigt, dass die Schulsysteme es nur bedingt schaffen allen Schüler:innen passende Lerngelegenheiten auf ihrem Niveau zu bieten. Um dies zu erreichen, wäre ein erster Schritt, dass Schulen die Leistungsheterogenität zwischen den Schüler:innen anerkennen und im zweiten Schritt Förderkonzepte aufbauen, die sowohl Schüler:innen mit hoher Begabung als auch Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten effektiv unterstützen (Fuchs & Fuchs, 2006, Sailor et al., 2018). Dieser Bedarf gilt insbesondere für inklusive Schulen, die auf die unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfe der Schüler:innen eingehen müssen. Um dieser Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden, ist im Bereich der Basiskompetenzen (z. B. Mathematik und Lesen) ein adaptiver und differenzierter Unterricht notwendig, der zusätzlich durch ein schulweites sonderpädagogisches Unterstützungssystem ergänzt werden sollte. Hierfür bietet sich insbesondere Lernmaterial an, das verschiedene Kompetenzstufen bzw. Lernniveaus abdeckt. So werden Lernmaterialien über mehrere Klassenstufen hinweg anwendbar und Lehrkräfte haben die Möglichkeit, Schüler:innen klassenübergreifend individuell zu fördern.

Nicht jeder Unterricht ist jedoch wirkungsvoll und führt zu einem Lernfortschritt der Schüler:innen. So zeigt beispielsweise die Studie von Salaschek et al. (2014) bei regulärem Grundschulunterricht, dass 9% kaum oder 23% der Schüler:innen nur

wenig lernen. Man benötigt daher Instrumente zum Erkennen von Lernschwierigkeiten wie Screenings und Instrumente zum Beobachten von Lernerfolgen, um sicherzustellen, dass die Unterrichts- und Förderzeit für wichtige Basiskompetenzen effizient genutzt wird. Dieses Problem besteht auch, da es insbesondere in den deutschsprachigen Ländern im internationalen Vergleich wenig Lern- bzw. Unterrichtszeit (kein Ganztags) und aktuellen Personalmangel bei Lehrkräften gibt (OECD, 2019, Volkert, 2023).

Dass unpassende Förderung und Förderziele problematisch sind, zeigt sich auch am amerikanischen Rechtsstreit *Andrew F. v. Douglas County School District*. In diesem Fall entschied der Supreme Court zugunsten des Schülers Andrew F., dass Förderung nicht trivial sein darf, sondern Förderpläne so erstellt werden müssen, dass sie zu nachvollziehbaren Lernfortschritten der Schüler:innen führen können (Prince et al., 2018). Als Reaktion auf dieses Urteil ist Lernverlaufdiagnostik (LVD) zur Evaluation von Lernprozessen und als Feedback für den eigenen Unterricht zu einem wichtigen Bestandteil der amerikanischen sonderpädagogischen Förderung geworden (Couvillon et al., 2018).

Durch Lernverlaufdiagnostik individuelle Lernprozesse verstehen

Lernprozesse messen

LVD ist ein Ansatz der pädagogischen und formativen Diagnostik, der darauf abzielt, die Lernentwicklung von Schüler:innen während Förderperioden systematisch zu messen, zu analysieren und sichtbar zu machen (Blumenthal, 2022, Klauer, 2011). LVD Tests messen jeweils einen kleinen Leistungsbereich, der konkret in der Schule gefördert werden kann (z. B. das Addieren und Subtrahieren im Hunderterraum). Um möglichst einfach im Unterricht anwendbar zu sein, haben LVD Tests eine kurze Durchführungsdauer von maximal fünf Minuten. Je nach angenommener Lernentwicklung werden diese bis zu wöchentlich wiederholt. Indem regelmäßig während der Förderung die Leistung der Schüler:innen mittels LVD gemessen wird, kann die Lernentwicklung in Echtzeit mitverfolgt und Lernprozesse für Lehrkräfte und Schüler:innen sichtbar gemacht werden.

Die Durchführung von LVD ist für Lehrkräfte nach nur einer kurzen Einarbeitungszeit möglich, da LVD Testinstrumente großen Wert auf Alltagsnähe und Verständlichkeit legen (Gebhardt, Scheer & Schurig, 2022). Die Anfänge der LVD finden sich schon in den 70er Jahren in den USA (Deno, 1985, Fuchs, 2016). Heutzutage wird LVD in erster Linie computergestützt angeboten und durchgeführt, z. B. durch die wissenschaftlich evaluierten und standardisierten Tests der Plattformen *Lernlinie*, *Levumi* und *Quop* (Blumenthal et al., 2022). Die computergestützte Messung ist gerade bei LVD von Vorteil, da die Messung von

Lernverläufen komplexer ist als die Messung eines Lernstandes zu einem Messzeitpunkt. LVD Tests sollen zwar über einen längeren Zeitraum die gleiche Fähigkeit messen, sie dürfen dabei aber nicht dieselben Aufgaben verwenden, um Testwiederholungseffekte und Lerneffekte zu minimieren. Daher ist eine große Anzahl an Aufgaben notwendig, die alle dieselbe Fähigkeit valide, fair und sensibel messen. Die Verwaltung dieser Aufgabenmenge, aber auch das Bereitstellen von unterschiedlichen aber gleich schwierigen Aufgabensets für jede Messung, übernimmt bei digitalen Tests der Computer. Dieses Vorgehen ermöglicht, dass der Lernverlauf der Schüler:innen zu jedem Messzeitpunkt fair und reliabel gemessen wird (Gebhardt et al., 2021).

Lehrkräfte können LVD aber auch als informelle Tests eigenständig entwerfen (Scheer, 2021), indem sie regelmäßig ähnlich schwierige Aufgaben in der Schule vergleichen und anhand einer Fehleranalyse passende Fördermaßnahmen bestimmen. Hierfür benötigen sie fachdidaktisches Grundwissen über den zu messenden Leistungsbereich sowie Wissen über diesbezügliche Kompetenzstufenmodelle, um die erwartbare Entwicklung der Schüler:innen einschätzen zu können. Die Durchführung und Auswertung der LVD wird damit jedoch aufwendiger im Vergleich zu standardisierten computergestützten Verfahren. Zudem müssen auch bei der Entwicklung von informellen Testverfahren psychometrische Gütekriterien eingehalten werden müssen, um vergleichbare Messergebnisse gewährleisten zu können (Gebhardt, 2022).

Lernprozesse analysieren

Die Auswertung von LVD Tests kann Lehrkräften viele Informationen über Lernprozesse der Schüler:innen geben (Fuchs et al., 1984). Dabei ist es wichtig, Lernprozesse nicht anhand eines oder weniger Messzeitpunkte festzumachen, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg zu analysieren, um ein umfassendes Bild der Lernentwicklungen zu erhalten (z. B. mehr als sechs Messungen, Van Norman & Christ, 2016). Lernen ist variabel und viele Schüler:innen zeigen Leistungsschwankungen in ihrem Lernprozess. Durch das Einbeziehen mehrerer Messzeitpunkte gleichen sich Leistungsschwankungen, die z. B. durch äußere Einflüsse oder Motivation bedingt sein können, aus und der Lernprozess lässt sich besser betrachten.

Um Lernprozesse zu identifizieren können verschiedene Indikatoren miteinbezogen werden. Grundlage der Analyse bildet die Leistung der Person in den LVD Tests selbst. Die Anzahl an richtig und falsch gelösten Aufgaben spiegelt wider, wie genau die Person die Aufgaben bearbeitet hat und wie weit entwickelt ihre Fähigkeit ist. Zusätzlich kann die Bearbeitungsgeschwindigkeit in die Analyse miteinbezogen werden (Ebenbeck et al., 2023). So kann zwischen Schüler:innen, die schnell aber mit vielen Flüchtigkeitsfehlern arbeiten, und Schüler:innen, die langsam, aber sorgfältig arbeiten, unterschieden werden. Durch die fortlaufende

Beobachtung und Auswertung dieser Indikatoren können Lernfortschritte mitverfolgt werden. Gleichzeitig können aber auch Schüler:innen frühzeitig erkannt werden, die nicht auf die Förderung ansprechen und dementsprechend Lernstagnation oder Lernverlust zeigen.

Lernprozesse visualisieren

Lernverlaufsergebnisse sind in erster Linie quantitativ und bestehen aus Zahlenwerten. Diese Darstellung ist für viele Praktiker:innen nicht intuitiv. Um die Auswertung für Lehrkräfte nachvollziehbarer zu gestalten, sowie um einen besseren Überblick zu gewährleisten, können Lernprozesse in der LVD daher graphisch dargestellt und im wahrsten Sinne *sichtbar* gemacht (Van Norman & Christ, 2016).

Zur Visualisierung werden Lernverlaufgraphs eingesetzt. Lernverlaufgraphs entwickeln sich über mehrere Messzeitpunkte, indem die Ergebnisse der Schüler:innen im ausgewählten LVD Test in ein Koordinatensystem eingetragen und miteinander verbunden werden. Abbildung 1 zeigt drei reale Lernverlaufgraphs auf der LVD Plattform Levumi.de von verschiedenen Schüler:innen. Lernverlaufgraphs geben in visueller Form Aufschluss über die Wirksamkeit einer Förderung. Im optimalen Fall ist die Lernentwicklung von Schüler:innen linear über die Förderdauer hinweg (z. B. Kind 3 in Abbildung 1) und der Lernfortschritt ist klar ersichtlich. Lernfortschritte können aber auch dann gegeben sein, wenn die Ergebnisse der Schüler:innen starken Schwankungen unterliegen (z. B. Kind 1 in Abbildung 1). Lernverlaufgraphs visualisieren aber auch suboptimale Lernentwicklungen. Im Beispiel von Kind 2 (Abbildung 1) wird deutlich, dass über die gesamte Förderzeit von zwei Monaten kein Lernfortschritt ersichtlich ist und kaum Aufgaben richtig gelöst werden können.

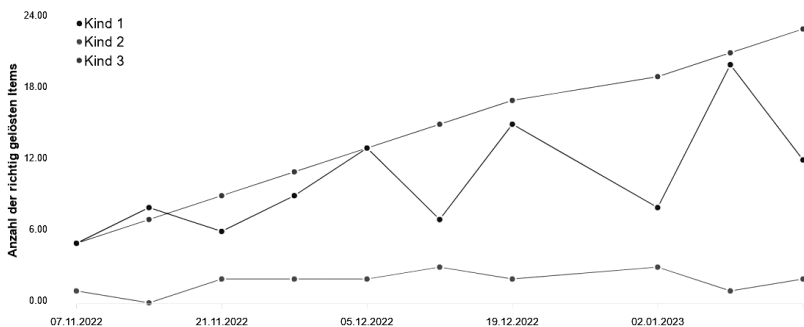


Abb. 1: Levumi-Lernverlaufgraphs von drei Schüler:innen für zehn Messungen innerhalb einer Förderdauer von zwei Monaten

LVD Ergebnisse, wie z. B. Lernverlaufsgraphen, können Lehrkräfte und Schüler:innen somit Rückmeldung über den Lernprozess geben. Wenn Schüler:innen über mehrere Wochen hinweg keinen Lernerfolg zeigen, dann ist die Förderung für sie nicht wirksam. Die Förderung muss daher geändert oder angepasst werden, um die effektive Nutzung von Förderzeit zu gewährleisten und den Unterricht zielgerichtet und individualisierter zu gestalten. Als Feedback über den Lernprozess und den Erfolg von Fördermaßnahmen können LVD Ergebnisse können so den eigenen Unterricht verbessern und Lehrkräfte dabei unterstützen, Lernschwierigkeiten präventiv zu begegnen.

Lernverlaufsdiagnostik als Feedback nutzen

Kriteriale Lernziele als Basis für individuelles Feedback

Traditionell verwendet man in der Schule zur Rückmeldung von Leistungen Noten, die meist auf einer sozialen Bezugsnorm basieren (Jungjohann et al., 2022, Zeinz & Köller, 2006). Bei der sozialen Bezugsnorm wird die Leistungen der Person im Vergleich zu einer Gruppe (z. B. der Klasse) eingeordnet und nicht die individuelle Entwicklung der Person betrachtet. Lehrkräfte können daher gut beurteilen, welche Schüler:innen in einer besseren, mittel oder eher leistungsschwachen Gruppe sind. Eher größere Schwierigkeiten haben Lehrkräfte beim Erkennen eines individuellen Profils und zur Ableitung von individuellen Förderzielen, da die Lehrkräfte meist nicht systematisch die Lernausgangslage erfassen (Kilday et al., 2012). Noten sind daher auch nur bedingt aussagekräftig, da sie in erster Linie eine Einordnung der Schüler:innen in den Klassenkontext vornehmen und die angestrebten Lernziele, aber auch die individuelle Entwicklung weitestgehend unklar bleiben. Sie sind somit nicht kompetenzorientiert und werden durch das Sozial- sowie das Arbeitsverhalten beeinflusst (DeVries et al., 2018, Zeinz & Köller, 2006). Zudem geben Noten nur wenig Aufschluss über die Wirksamkeit einer Förderung und werden erst am Ende einer Lerneinheit erhoben. Dadurch können sie nicht zur Verbesserung des Unterrichts während des Lernprozesses beitragen. Die Rückmeldung von Leistungen und das Feedback über Lernprozesse sollten stattdessen anhand kriterial prüfbarer Lernziele erfolgen (Jungjohann & Gebhardt, 2022). Kriteriale Lernziele beziehen spezifische, messbare und objektive Kriterien und Standards mit ein, um nachvollziehbar zu definieren, was Schüler:innen nach einem erfolgreichen Lernprozess wissen oder können sollen. Wenn Leistungen auf Grundlage einer kriterialen Bezugsnorm eingeschätzt und rückgemeldet werden, dann wird die individuelle Entwicklung der Person in Bezug auf die vorab definierten Lernziele betrachtet. Insgesamt steht so der Lernprozess der Schüler:innen im Vordergrund, weswegen kriteriale Lernziele häufig die Grundlage für individuelles Feedback durch LVD für Lehrkräfte und Schüler:innen bilden.

Feedback über die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen

Lehrkräfte erhalten im Alltag kaum Feedback über ihren Unterricht und die Qualität ihrer Förderung, wodurch eine Weiterentwicklung der eigenen Förderpraxis erschwert wird. LVD kann der Lehrkraft Rückmeldung zu verschiedenen Fragen in Bezug auf die individuelle Förderung einer Person geben, z. B.:

- Was hat die Person unter dem Einfluss des gegenwärtigen Unterrichts und von aktuell praktizierten Fördermaßnahmen bereits gelernt?
- In welchem Bereich gibt es noch Schwierigkeiten?
- Wie können intensivere oder andere Fördermaßnahmen dazu beitragen, diese Schwierigkeiten abzubauen?
- Welche Fördermaßnahmen mit welcher Intensität unterstützen welche Person am wirkungsvollsten?
- Welcher Entwicklungsverlauf und welches Entwicklungsziel sind für welche Person möglich und anzustreben?

Während Messinstrumente mit einer Messung wie Screenings und multidimensionale (adaptive) Kompetenztests die Frage nach dem Förderbereich wählen, dienen Instrumente zur Verlaufsmessung zur Frage nach der Art und Intensität des Förderkonzepts. Dies kann als formative Evaluation der ausgewählten Fördermaßnahmen gesehen werden. Hierfür sollten Förderungen über einen längeren Zeitraum beibehalten werden und zeitgleich LVD im selben Leistungsbereich durchgeführt werden. Eine erfolgreiche Förderung zeigt sich meist erst nach einem längeren Zeitraum. Ist die Förderung nicht erfolgreich, sollte sie abgeändert werden und durch eine andere Förderung ersetzt werden. So bekommt die Lehrkraft rückgemeldet, welche Maßnahmen und Methoden sich am besten für welche Person eignen und kann ihre pädagogische Praxis dahingehend ausrichten. Dieses Vorgehen ist besonders relevant, wenn Schüler:innen vom regulären Unterricht nicht profitieren, ihre Stagnation durch LVD erkannt werden kann und die Lehrkraft mit diesem Wissen die Förderung zielgerichtet auf die leistungsschwachen Schüler:innen anpasst.

Feedback über den eigenen Lernerfolg

Die Rückmeldung von Lernprozessen gibt Schüler:innen Feedback über ihren eigenen Lernerfolg. Dabei hat die Art des Feedbacks Einfluss auf das Lernen der Schüler:innen selbst. Positives Feedback wirkt sich stärker aus auf die Lernmotivation und das fachliche Selbstkonzept der Schüler:innen als negatives Feedback (Hellmich & Hoya, 2014). Weiter beeinflusst die Wahrnehmung von Leistungsunterschieden den sozialen Status und das Wohlbefinden von Schüler:innen innerhalb einer Klasse (Wittich & Schröter, 2022; Huber et al., 2015; Krawinkel et al., 2017). Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten benötigen daher positive und

konstruktive Rückmeldungen über ihre Lernerfolge, die ihnen konkret aufzeigen, wie sie sich in Zukunft verbessern können. Dabei sollte der Vergleich mit anderen Schüler:innen, also die soziale Bezugsnorm, möglichst vermieden werden, um die Lernmotivation und das Selbstkonzept der Schüler:innen aufzubauen (Elbaum, 2002, Wilbert & Grünke, 2010).

Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten haben häufig nur kleine Lernfortschritte, die im Alltag gegebenenfalls gar nicht auffallen (Anderson et al., 2020). LVD kann auch kleine Lernfortschritte messen und visualisieren. Die Lernverlaufsglyphen können anschließend mit den Schüler:innen gemeinsam besprochen werden. Durch das Nutzen von LVD als Grundlage für die Leistungsrückmeldungen nutzt die Lehrkraft automatisch die individuelle Entwicklung der Person als Ausgangspunkt für Feedback („*Du machst im Schnitt fünf Rechtschreibfehler weniger als vor zwei Wochen!*“) und greift nicht auf sozial-vergleichende Maßnahmen („*Du machst immer noch mehr Rechtschreibfehler als die Anderen in der Klasse!*“) zurück. Somit werden auch die Schüler:innen dazu ermutigt, sich auf die eigenen Fortschritte zu konzentrieren, anstatt sich mit anderen zu vergleichen.

Digitale und entwicklungsorientierte Lernverlaufsdagnostik mit Levumi

Levumi.de ist eine kostenfreie und webbasierte Plattform, die Lehrkräften die Möglichkeit bietet, Lernverläufe von Schüler:innen zu messen. Sie zielt darauf ab, die individuelle Förderung von Schüler:innen durch evidenzbasierte, einfach zugängliche und digitale Test- und Fördermaterialien zu unterstützen. Levumi wurde 2015 gegründet und wird von Andreas Mühling und Markus Gebhardt am IPN Kiel betrieben.

Der Fokus von Levumi liegt auf LVD bei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten. Hierfür stellt die Plattform verschiedene LVD-Testverfahren bereit, die speziell für diese Zielgruppe entwickelt wurden. Die Tests sind dafür geeignet, dass sie wiederholt durchgeführt werden können, und auch kleine Lernfortschritte über die Zeit hinweg reliabel messen können (Anderson et al., 2020).

Die Ergebnisse der Tests werden automatisch ausgewertet und geben unmittelbares Feedback. Lehrkräfte erhalten dieses Feedback in Form von Lernverlaufsglyphen und quantitative Statistiken. Schüler:innen erhalten direkt nach jeder Testdurchführung Feedback durch das Maskottchen der Plattform „Levumi“ (Abbildung 2). Haben sich die Schüler:innen im Vergleich zum letzten Messzeitpunkt verbessert, sehen die Schüler:innen am Ende der Messung Levumi mit einem Pokal in der Hand. Haben sie sich im Vergleich zum letzten Messzeitpunkt verschlechtert, hält Levumi ein Buch in der Hand und indiziert damit weiteren Förderbedarf. Bei keinen Leistungsänderungen zum vorherigen Messzeitpunkt

bleibt Levumi neutral. In beiden Fällen wird demnach der individuelle Lernprozess der Schüler:innen als Grundlage für die Leistungsrückmeldung verwendet. Die LVD Ergebnisse können und sollen zur Anpassung der Förderpraxis und für die gemeinsame Besprechung der Lernentwicklung zwischen Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern genutzt werden.



Abb. 2: Leistungsrückmeldung mit Drache „Levumi“, dem Maskottchen der gleichnamigen Plattform

Das LVD-Angebot umfasst zum Stand Februar 2024 100 Tests in den Lernbereichen Lesen, Rechtschreiben, Mathematik und den Entwicklungsbereichen Verhalten und Empfinden. Das LVD-Angebot wird ergänzt durch Screenings und Fördermaterialien. Screenings schätzen die Fähigkeiten der Schüler:innen einmalig ein, um einen Überblick über den Leistungsstand der Klasse zu geben und Schüler:innen im Risikobereich zu identifizieren. Fördermaterial gibt es für analoge und digitale Durchführungen. Die digitalen Fördermaterialien lassen sich direkt in der Plattform als Lernspiel bearbeiten, während die analogen Fördermaterialien ausgedruckt und haptisch bearbeitet oder im Unterricht eingesetzt werden können.

Alle Levumi Tests und Materialien sind entwicklungsorientiert. Sie sind für Schüler:innen geeignet, die sich auf einer gewissen Entwicklungsstufe im Rahmen eines Kompetenzmodells befinden und richten sich nicht an spezifische Jahrgangsstufen. Stattdessen sind die Tests nach Kompetenzbereichen und Niveaustufen differenziert, so dass die Lehrkraft für jede Person einen passenden Test wählen kann (Gebhardt et al., 2021). Dadurch lässt sich Levumi variabel über verschiedene Alters-, Klassen- und Leistungsstufen hinweg einsetzen, ohne einen festen Rahmen vorzugeben. Insbesondere Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten entsprechen in ihren Leistungen nicht der aktuellen Klassenstufe (Gebhardt, Oelkrug & Tretter, 2013), weswegen sich Levumi besonders in inklusiven Lernsettings flexibel einsetzen lässt.

Levumi wird durchgehend weiterentwickelt, um neue Tests, Materialien, Forschungsergebnisse und Technologien zur Verfügung zu stellen. Um den inklusiven Charakter zu verstärken und die Adaptivität der Plattform auszubauen, werden

im aktuellen Entwicklungsschritt adaptive Testalgorithmen in die Plattform integriert. Mit diesen passen sich ausgewählte Tests automatisch an das Leistungsniveau der Person an, die den Test aktuell bearbeitet. Die Tests werden dadurch kürzer und führen so zu einer effizienten Diagnostik für pädagogische Handlungen (Ebenbeck, 2023, Ebenbeck et al., 2024). Für eine zielgerichtete Weiterentwicklung ist das Team von Levumi immer offen für Anregungen aus der sonderpädagogischen und inklusiven Praxis.

Weitere Informationen zu Levumi

Levumi (www.levumi.de) bietet eine Vielzahl an Informationsmaterialien und -möglichkeiten über verschiedene Kanäle. Eine Übersicht über alle Handbücher, Handreichungen, Anleitungen in schriftlicher und multimedialer Form, Testbeschreibungen sowie Publikationen findet sich unter www.edu.lmu.de/lbp/levumi. Alle aktuellen Entwicklungen sind im Levumi-Blog unter www.levumi-blog.uni-kiel.de zu lesen.

Literatur

- Anderson, S., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2020). Effects of using curriculum-based measurement (CBM) for progress monitoring in reading and an additive reading instruction in second classes. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00072-5>
- Buchwald, K., & Gebhardt, M. (2022). Kurzhandreichung für den Bereich Mathematik „Zahlenverständnis“ & „Rechenoperationen“ der Onlineplattform www.levumi.de.
- Blumenthal, S. (2022). Lernverlaufsdiagnostik. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 633–648). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Blumenthal, S., Gebhardt, M., Förster, N., & Souvignier, E. (2022). Internetplattformen zur Diagnostik von Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Ein Vergleich der Plattformen Lernlinie, Levumi und quop. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (4), 153–167.
- Couvillon, M. A., Yell, M. L., & Katsiyannis, A. (2018). Andrew F. v. Douglas County School District (2017) and special education law: What teachers and administrators need to know. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(4), 289–299.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional children*, 52(3), 219–232.
- DeVries, J. M., Rathmann, K., & Gebhardt, M. (2018). How does social behavior relate to both grades and achievement scores? *Frontiers in Psychology*, 9, Artikel 857. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00857>
- Diehl, K., & Hartke, B. (2012). *IEL-1 Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern*. Göttingen: Hogrefe.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 216–226. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00047>
- Fuchs, L. S. (2016). Curriculum-Based Measurement as the Emerging Alternative: Three Decades Later. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(1), 5–7. DOI: 10.1111/ldrp.12127

- Fuchs, L. S., Deno, S. L., & Mirkin, P. K. (1984). The Effects of Frequent Curriculum-Based Measurement and Evaluation on Pedagogy, Student Achievement, and Student Awareness of Learning. *American Educational Research Journal*, 21(2), 449–460.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, 41(1), 93–99.
- Gebhardt, M., Ebenbeck, N., Zellner, J., Diehl, K., & Mühling, A. (2023). *Levumi Handbuch. Einführung in die Lernverlaufdiagnostik mit der Online-Plattform www.Levumi.de*. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/107880/>
- Hellmich, F., & Hoya, F. (2014). Die Rolle von Klassenklima und Rückmeldungen für Selbstkonzept, Motivation und Leseleistung bei Kindern im Grundschulunterricht. Ergebnisse aus einer empirischen Studie. In C. Tillack, J. Fetzer, & N. Fischer, (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht*. 2. Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen (S. 163–185). Immenhausen: Prolog.
- Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2022). Bezugsnormorientierung im Unterricht. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 25–32). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Jungjohann, J., Mau, L., Diehl, K., & Gebhardt, M. (2019). *Lern-Verlaufs-Monitoring Levumi. Handbuch für Lehrkräfte Deutsch*.
- Klauer, K. J. (2011). Lernverlaufdiagnostik-Konzept, Schwierigkeiten und Möglichkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(3), 207–224.
- OECD (2019). “Teachers’ working time spent teaching (ISCED 2), 2017: Net teaching time (typical annual number of hours) as a percentage of total statutory working time in general programmes in public institutions”, in *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, *OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/aa3e3a96-en>.
- OECD. (2023). PISA 2022 Results. The State of Learning and Equity in Education Volume I. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Sailor, W., McCart, A. B., & Choi, J. H. (2018). Reconceptualizing inclusive education through multi-tiered system of support. *Inclusion*, 6(1), 3–18.
- Salaschek, M., Zeuch, N., & Souvignier, E. (2014). Mathematics growth trajectories in first grade: Cumulative vs. compensatory patterns and the role of number sense. *Learning and Individual Differences*, 35, 103–112.
- Schurig, M., Blumenthal, S., & Gebhardt, M. (2022). Continuous norming in learning progress monitoring – An example for a test in spelling from grade 2–4. *Frontiers in Psychology*, 13:943581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.943581>
- Schurig, M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). *Handbuch für Lehrkräfte im Anwendungsbereich Verhalten und Empfinden – Lern-Verlaufs-Monitoring Levumi*. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-20376>
- Volkert, L. (2023). Lehrermangel. Zu wenig Zeit im Klassenzimmer. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/politik/lehrermangel-arbeitszeitmodell-ueberstunden-wenig-unterricht-1.5825150>
- Wilbert, J., & Grünke, M. (2010). Norms and goals of appraisal of German teachers for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 19–30.
- Wittich, C., & Schröter, A. (2022). Wahrnehmung von Leistungsdifferenzen in inklusiven Grundschulklassen. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(2), 176–189. <https://doi.org/10.25656/0125770>
- Zeinz, H., & Köller, O. (2006). Noten, soziale Vergleiche und Selbstkonzepte in der Grundschule. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 177–190). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90075-9_9

Authors

Gebhardt, Markus is Professor for Special Needs Education and Inclusive Education at Ludwig-Maximilians-Universität Munich.

Ebenbeck, Nikola is Postdoctoral Researcher for Special Needs Education and Inclusive Education at Ludwig-Maximilians-Universität Munich.

Jessica Löser and Kerstin Rabenstein

The development of teaching, instructions, pedagogy and didactics in inclusive schools. Ideas from a practice-theoretical and/or ethnographical perspective

Zusammenfassung

Dieser Text untersucht die Entwicklung von Unterrichtsmethoden und -didaktiken in inklusiven Schulen aus einer praxistheoretischen und ethnografischen Perspektive. Ethnografische Forschung betrachtet Schulreformen, die durch Gesetze und Bildungspolitik initiiert wurden, und betont die Unterschiede zwischen Programmen und alltäglichen Praktiken. Der Fokus liegt darauf, wie schulische Reformen unbeabsichtigte und wenig beachtete Effekte haben können. Durch die Untersuchung der Praktiken im Schulalltag zeigt die Forschung, dass pädagogisches Handeln zur (Re-)Produktion von Ungleichheit und Differenz beitragen kann. Es werden vier Annahmen über inklusive Bildung kritisch diskutiert: den Umgang mit Unterschieden, alternative Formen der Leistungsbewertung, die Individualisierung des Unterrichts und die Bedeutung des Co-Teachings. Die Autorinnen argumentieren, dass Reformen oft widersprüchliche Effekte haben und regen zu einer differenzierten Betrachtung der Schulentwicklung an.

Abstract

This text examines the development of teaching methods and didactics in inclusive schools from a practice-theoretical and ethnographic perspective. Ethnographic research looks at school reforms initiated by laws and educational policies, emphasizing the differences between programs and everyday practices. The focus is on how school reforms can have unintended and overlooked effects. By examining the social practices in everyday school life, the research shows that pedagogical actions can contribute to the (re)production of inequality and difference. Four assumptions about inclusive education are critically discussed: handling differences, alternative forms of performance assessment, the individualization of teaching, and the significance of co-teaching. The authors argue that reforms often have contradictory effects and call for a nuanced consideration of school development.

Advance Organizer

Zielsetzung und Überblick

Der Artikel „Die Entwicklung der Unterrichtsdidaktik und -pädagogik in inklusiven Schulen: Ideen aus einer praxis-theoretischen und ethnografischen Perspektive“ von Jessica Löser und Kerstin Rabenstein untersucht die Komplexität und unbeabsichtigten Konsequenzen von Inklusionsreformen aus ethnografischer und praxistheoretischer Sicht. Die Autorinnen analysieren, wie Reformen mit alltäglichen Schulpraktiken interagieren, und betonen die Bedeutung, die manchmal widersprüchlichen Effekte dieser Veränderungen zu verstehen.

Schlüsselthemen und Konzepte

1. Ethnografische Perspektive auf Schulreformen:
 - a) Ethnografische Forschung konzentriert sich auf die alltäglichen Praktiken und Routinen in Schulen und analysiert, wie Reformen zur Inklusion in realen Umgebungen umgesetzt werden.
 - b) Es gibt einen konstitutiven Unterschied zwischen den beabsichtigten Zielen von Reformen und deren praktischer Umsetzung.
2. Annahmen über inklusive Bildung:
 - a) Der Artikel untersucht kritisch gängige Annahmen über inklusive Bildung und legt nahe, dass gut gemeinte Reformen manchmal bestehende Ungleichheiten und Ausgrenzungen verstärken können.
 - b) Ethnografische Erkenntnisse zeigen, dass pädagogische Handlungen unbeabsichtigt Unterschiede zwischen Lernenden hervorheben und neue Formen der Ausgrenzung schaffen können.
3. Vier zentrale Bereiche der inklusiven Bildung:
 - a) Produzieren und Umgehen mit Unterschieden: Ethnografische Forschung zeigt, dass pädagogische Praktiken nicht nur auf vorbestehende Unterschiede reagieren, sondern diese aktiv produzieren und verstärken können.
 - b) Alternative Formen der Leistungsbewertung: Der Wechsel von numerischen Noten hin zu Selbsteinschätzung und Feedback kann zu weniger Transparenz in Bezug auf Leistungserwartungen und zu einer erhöhten individuellen Verantwortung für Lernergebnisse führen.
 - c) Öffnung und Individualisierung des Unterrichts: Obwohl individualisierter Unterricht als vorteilhaft gilt, kann er Herausforderungen mit sich bringen, wie z. B. personalisierte Lehrkräfte-Lernenden-Beziehungen und ungleiche Vorteile für unterschiedliche Lernende.
 - d) Bedeutung von Co-Teaching: Die Annahme, dass Co-Teaching automatisch Inklusion fördert, wird hinterfragt. Strukturelle Herausforderungen

und Rollenkonflikte können eine effektive Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschullehrkräften behindern.

4. Kritische Reflexion über Reformen:

- a) Die Autorinnen plädieren für einen kritischen und reflexiven Ansatz bei Inklusionsreformen, der die Komplexität und potenziellen unbeabsichtigten Konsequenzen dieser Initiativen anerkennt.
- b) Es besteht ein Bedarf an fortlaufender Überprüfung und Anpassung von Reformen, um diese besser mit den Zielen der Inklusion und Gerechtigkeit in Übereinstimmung zu bringen.

Verbindung zu Vorwissen und Kontext:

Dieser Artikel baut auf bestehendem Wissen über Bildungsreformen und inklusive Bildung auf und bietet ein tieferes Verständnis dafür, wie diese Reformen in der Praxis umgesetzt werden. Pädagogen und Pädagoginnen sowie Entscheidungstragende, die mit den Herausforderungen der Implementierung inklusiver Bildung vertraut sind, können von den ethnografischen Einblicken profitieren. Indem sie das Potenzial erkennen, dass Reformen unbeabsichtigte Effekte hervorrufen können, können Beteiligte reflektierte Praktiken entwickeln, um Inklusion zu unterstützen. Dieser Ansatz betont die Bedeutung der Berücksichtigung der gelebten Erfahrungen und Interaktionen in Schulen, um wirksamere und gerechtere Bildungsrichtlinien und -praktiken zu entwickeln.

Introduction

Ethnographical research does not employ a concept of evidence in the sense of an empirically generated and therefore objective knowledge. Nevertheless, ethnographic research is interested in analyzing changes within schools that are initiated by law and educational policy to become inclusive. For this purpose, ethnographic research looks at school reforms by including the assumption of a constitutive difference between programs/objectives and practice. Due to the ethnographic commitment to daily practices and routines, ethnographical research has something to say about the contingency of school development processes. Based on findings in qualitative research on individualized and personalized teaching, learning, and inclusive schools, we want to sensitize those people involved in inclusive school development to concerns about some unintended, at times little-noticed effects that might occur in the medium to long term.

This goal brings a few general understandings concerning school reform from an ethnographical point of view: Beyond a discourse aimed primarily at the competencies to be acquired by individuals (teaching staff, school leaders, and students), we will point out interdependences between continuing orders of difference and

discrimination in and outside of school. Since we cannot go by that assumption of a technological conception of pedagogical knowledge and pedagogical action, we assume that reforms are accompanied with contradictory effects. However, we go along to not have a general 'skepticism' in respect to the discussed reform approaches. Nevertheless, we would like to draw attention to the contingency of school development.

Initially, we present our starting points based on a practice theoretical or ethnographical understanding. Secondly, we outline four assumptions about inclusive education and contrast these with ethnographic findings which we summarize as hypotheses. This is followed by the conclusion.

Starting point

As we cannot describe the research designs and data basis of the studies that we refer to in detail, we want to highlight some general characteristics of ethnographical and so-called practice theoretical research in the following. From our point of view this research approach does not strive for an improvement of schools in a rational-technological sense, and therefore is not aimed at individuals or competences, attitudes, or outlooks for which individuals are responsible and which they must change. It also means that the results of ethnographic and practice theoretical research does not aim to define certainties – as education 'always' is.

Instead, this approach looks at school reforms by including the assumption of a constitutive difference between programs/objectives (i.e. the anticipated school reform) and practice (i.e. daily school life). But it does not seek to ascribe the identified differences only to the stakeholders in the schools, as could be assumed of an individual-centered perspective, or to overarching structures. Rather, this research approach understands the actions of people as interwoven into powerful, ongoing, and even materialized practices.

The main methodological assumptions therefore are that firstly ethnographical or practice theoretical research assumes that lessons and schools are to be examined as a social practice, i.e. that practices of teachers and students can only be understood as integrated into (following Schatzki, 2002) a bundles of practices and material arrangements. Secondly, social practices can only be broached as an 'interpreted' reality, i.e. that they can be described from (multiple) perspectives, so that the descriptions of educational and school daily life become more complex and multi-layered. Thirdly, social orders of lessons and schools should be regarded as (un)stable in the way that norms and the focus (desired by educational policy and a programmatically approach) of changes in school and practice within lessons themselves can be prone to conflict or can be disputed.

To distance the research approach from normatively determined objective, ethnographical or practice-theoretical research (or also, in a broad sense, qualitative

reconstructive studies) is interested in the ‘interaction orders’ of lessons and schools. Consequently, this research approach asks about practices of exclusion and inclusion of students.

Discussion of (progressive) pedagogical assumptions in the discourse on inclusive education and inclusive schools

In the following, we attempt to give a critical commentary on a number of widespread assumptions associated with the design of inclusive education in schools. In this critical examination, we intend to formulate hypotheses – in the spirit of suggestions – for the further development of inclusive schools. For this purpose, we have selected assumptions on four topics.

On producing and dealing with differences

A widespread assumption is that inclusive education just needs to respond to the diversity of learners. Thus, in pedagogical discussions about inclusive education, recourse is currently made to the progressive discourse of an individualization of teaching and learning, e.g. ‘differentiation practices’ (Lindner & Schwab, 2020; Rabenstein, 2021; Tomlinson, 2014). According to this, learners bring with them different social, habitual, cognitive, emotional, physical, etc. conditions for learning and performance, to which the teacher must respond by means of an individualization. These differences are attributed to different categories among people on the basis of gender, country of origin, age etc.. Ethnographic research reverses this perspective. It asks how differences between persons are produced in everyday actions (Bührmann & Rabenstein, 2017). Thus, pedagogical action in a school context can participate in the (re-)production of inequality and difference and can initiate consequent inclusion and exclusion processes (see e.g. Huf & Raggl, 2017; Merl, 2023). Our hypothesis, in response to the first assumption, is thus: Pedagogical action does not respond simply to differences, but risks to contribute to the emphasizing of knowledge about differences between learners; consequently, it can produce differences.

In response to this and in view of the effects of knowledge about differences among learners for labeling or stigmatization, it is often assumed that Learners benefit when differences in education are not thematized by category, or alternatively when categories that are treated as unspeakable, e.g. disabled/non-disabled, are not invoked. The ethnographical study of Ludwig (2023) of an inclusive high school (‘Gymnasium’) observed practices of masking categories of difference with the purpose of avoiding categories in the class discussions. She concludes critically that although the categorizations are not verbalized in speech, they nevertheless continue to have some effect in the manner in which learner groups are divided.

By masking the difference, teachers have the option in view of a “paradoxical requirement of inclusive differentiation in order to remain capable of acting” (ibid., no page given). Yet this approach to difference (e.g. disabled/non-disabled) leads to paradoxical consequences for the learners: through the masking of difference by teachers, “the learners are denied the cognitive capacity (...) to see through the categories by which differentiation arises and thus also to protest against them” (ibid.). This leads to our next hypothesis: Through the (spoken) avoidance of the thematization or concealment of differences, processes of exclusion can be initiated in what is formally an inclusive setting (ibid.).

The tendency to fall back on categorizations of learners can be understood as a mode of dealing “with overwhelming situations” (Horvath 2019, p. 136), as they are often described for dealing with a heterogeneous body of learners. Yet with this argumentation, it should not be neglected that categorizations can lead to inequality, “be it that they are reflected in selection decisions or performance assessments, or be it that subjectivization processes predominate” (ibid., p. 139). What can be concluded from this?

Categorizations of learners in connection with their divisions into groups etc. in class and in conversations about them – can be understood as attempts to find explanations for their behavior in view of limited effectiveness of pedagogical actions. They are neither easy to avoid nor always to be applied. “The critical thematization of knowledge and practices of differentiation in the sense of a reflexive practice” (Horvath 2019, p. 139) could thus mean that teachers reflect: with which differences and categorizations they legitimately affiliate themselves outside of the classroom and in what way, in what way categorizations of learners serve them and in which situations and which legitimizable effects they entail for learners.

On alternative forms of performance assessment

The understanding of ‘performance’ is “as indeterminate as it is controversial” (Rabenstein et al. 2013, p. 676). At the same time, the construct of ‘performance’ as the “central school ‘currency’, into which almost everything else within the school can be ‘converted’” (ibid., p. 675), can also be held as valid. The approach of the non-use of numerical grades – i.e. the replacement of teachers’ evaluations in the classroom with self-observation and self-evaluation by the learners and feedback from the learning process by the teachers – has accompanied the institutionalization of the school evaluation system – internationally – for a long time already. In recent years (in German-speaking countries) this has developed from a reform project realized only in exceptional situations by mostly elementary schools, to a widespread demand.

A critique of the performance principle of a school is formulated in the context of inclusive education, primarily in connection with the “humiliation” associated for

those learners who do not match the performance requirements (Rübben 2022, no page given): As a consequence, the assumption is then often made that inclusive education can be made more conducive to learning by avoiding the use of numerical grades. In the last decade, ethnographical studies have examined assessment practices without the use of grades at different school levels and types of school in highly differentiated ways; they indicate which (un)desired effects are or can be also linked with this. We outline very briefly three findings (Rabenstein, 2021).

- 1) In classes without numerical grades, performance expectations are less transparent.
- 2) A retreat can be observed of teachers from a pedagogical responsibility for the design of the learning process and the learning by the learners. To the extent that teachers are being shifted into the programmatically desired position of ‘advisors’, their task is minimized of providing learning subjects for learners in such a way that they can be discussed with them and that they can be experienced, worked through and appropriated by them.
- 3) The responsibility for learning and for personal progress at school is being further individualized.

Using the self-planning, self-monitoring and self-assessment tools provided, learners move into the position of those who take decisions and who can be retrospectively made responsible for the consequences of those decisions – such as not having learnt the right things, not having learnt enough, or not having learnt successfully.

Our hypothesis is that the obtaining of school performance in the absence of numerical grades is understood still in a shared responsibility of, on the one hand, the possibilities opened up by the teachers to learn and to demonstrate performance, and on the other hand, the responses of the learners. Reflecting pedagogically on the function of performance assessments in the classroom would, however, mean also thinking about the proportion of pedagogical activity in the obtaining of performance and reflecting on performance assessment again as more than just a “hinge function” between teaching and learning (Ricken & Reh, 2017, p. 248).

On the opening and individualization of classroom education

The ‘opening and individualization of classroom education’ has been seen up to now as the ideal solution for responding to the different learning requirements of learners in a pedagogically appropriate manner. In the following, we will briefly point out three assumptions and our responding hypotheses.

- 1) Inclusive education is often discussed as more or less guaranteed success when individualization and an opening of teaching and learning is offered. Looking at ethnographic research, there is a risk that not all learners benefit from the opening in the same way (Rabenstein, 2016; Merl, 2023). Based on this, tools and methods

of individualized teaching and learning cannot be simply adopted for the design of inclusive education. Rather, a suitable adaptation or a critical reflection of this is necessary.

2) An individualized education entails a giving of pedagogical attention to individual learners by their teachers, which is viewed as conducive for learning and success at school. Ethnographical studies have shown that in such teaching and learning arrangements, in which teachers can spend more time in discussions with individual learners and small groups, a number of challenges arise. Firstly, we assume that ‘teachers as a resource’ in the classroom is to be regarded as ‘scarce’ (Breidenstein, 2014). Secondly, teacher-learner relationships have the tendency to become ‘personal’ in the sense that learners are addressed in a more extensive way as ‘whole persons’ and likewise address the teachers as ‘whole persons’ (Reh, 2012). The extent of these challenges has so far scarcely been described.

Our hypothesis is: It is valid to investigate the social conditions of a changed teachers’ role in inclusive education – i.e. the teacher’s resources of attention, time and support for (individual) learners in the classroom. At the same time, the conditions must be examined under which teachers can avoid the friction and conflicts that arise from diffuse, personalized relationships, or else how, in a classroom setting in which individual support is offered, the possibility can be created repeatedly of responding to friction and conflicts with distance (Reh, 2012).

3) A third assumption is thus: Inclusive education is successful when it is based on symmetrical relationships between learners and encourages ‘help’ as a core competence among the learners. Ethnographical studies point, however, to the ambivalence of ‘help’ in the classroom (Bender & Rennebach, 2018): that precisely an instructing, regulating, explaining attitude among learners toward the learning subjects in the classroom puts learners into unequal, different positions and leads to hierarchization among the learners is still little discussed.

Our hypothesis is: The fact that learners must strike a balance, ensuring their own progress in their work on the one hand, and also sharing responsibility for the progress of others (Steinwand, 2024) on the other hand, should also be reflected as a requirement of learners.

On the importance of co-teaching

Cooperation between mainstream and teachers for special educational needs in formally inclusive settings is often discussed more or less as a guarantee for the implementation of the objectives of inclusive education. Qualitative studies identify next to the benefits also structural challenges such as conflicts of roles and limits to classroom-related cooperation, e.g. when teachers for special educational needs are usually deployed in an assisting role, while the mainstream teachers lead the classes alone (e.g. Arndt & Werning, 2013; Friend et al., 2010). In one ethnographic study it is shown that even in shared classes, ”the responsibility

remains mostly stable” (Budde et al., 2019, no page given) and a “division based on difference criteria” (ibid.) is undertaken, which can lead to a moment of exclusion even within a formally inclusive class: “Education for all is not created by a common space (everybody in the same classroom). Rather, competences arise along a professional separation between mainstream and special-needs pedagogical fields” (ibid.). In this study, co-teaching does not necessarily result in the mainstream and teachers for special educational needs teaching together throughout the class, but rather, a spatial division frequently takes place.

Our hypothesis is: Team-based teaching is becoming more complex for the teachers. The linearity between the possibility of co-teaching and successful inclusion can thus be questioned, since sensible concepts and changes in teaching do not necessarily go along with it. Possible social effects that may occur through the presence of multiple teachers in the classroom must be observed and taken into consideration.

Conclusion

The objective was to counter widespread, in some cases handed-down assumptions and ideas within the reformist discourse on inclusive schools with findings from ethnographic research and to sensitize for the observing practices. In addition, we wanted to point to exclusion processes in formally inclusive settings and to uncover the difference-setting and discriminating factors still present in the school context. With the impulses selected, we would like to show that even a number of reforms currently being initiated in the development of inclusive schools are prone to contradictory effects that should be considered and discussed in a differentiated sense.

References

- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Eds.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (pp. 12–40). Klinkhardt.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G., & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>
- Bührmann, A. D. & Rabenstein, K. (2017). Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositionen – das Beispiel ‚Individuelle Förderung‘. *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*, 81(1-2), 33–56.
- Bender S. & Rennebach N. (2018). Ungleichheit im inklusiven Unterricht: Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. *Sozialer Sinn*, 19(2), 401–418.

- Breidenstein, G. (2014). Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In B. Kopp, S. Martschinke & M. Munser-Kiefer (Eds.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (pp. 35–50). Springer VS.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. et. al. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20(1), 9-27.
- Horvath, K. (2019). Unterschiede, Ungleichheiten, Unterscheidungen: Pädagogisches Kategorisieren zwischen Engagement, Rechtfertigung und Kritik. In C. Imdorf, R. Leemann, P. Gonon (Eds.), *Bildung und Konventionen. Soziologie der Konventionen* (pp.121–144). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3_4
- Huf, C. & Raggel, A. (2017). The normativity of the helping child – meta-ethnographic perspectives on individualised learning in age-mixed classrooms. *Ethnography and Education*, 12(2), 165-177. DOI: 10.1080/17457823.2016.1192479
- Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. 1–21. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
- Ludwig, L. (2023). „(...) des durchschaun die Schüler net gleich (...)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium: Eine mehrbenenanalytische Betrachtung. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/682>
- Merl, T. (2023). On the norm of individual autonomy in school. In J. Hangartner, H. Durler, R. Fankhauser (Eds.), *The Fabrication of the Autonomous Learner* (pp. 192–205). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003379676-15>
- Rabenstein, K. (2016). Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierenden Unterricht. In K. Rabenstein & B. Wischer (Eds.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (pp. 47–63). Klett, Kallmeyer.
- Rabenstein, K. (2021). Die andere Seite des individualisierten Lernens. *PÄDAGOGIK. Themenheft „Lernförderliches Feedback“*, 34–36.
- Rabenstein, K., Reh, S. & Ricken, N. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen: Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), S. 668–690.
- Reh, S. (2012): Beobachtungen aufschreiben: Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In H. de Boer & S. Reh (Eds.), *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen* (pp. 115-129). Springer VS.
- Ricken, N. & Reh, S. (2017). Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis: Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 247–258.
- Rübben, R. (2022). Das Leistungsprinzip als Hindernis für (Teilhabe-)Gerechtigkeit im inklusiven Unterricht? Eine kritisch-theoretische Betrachtung. *Zeitschrift für Inklusion* 2.
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Steinwand, J. (2024). „Lola, du musst mir helfen“ – Differenzverhältnisse in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen in der Planarbeit individualisierter Sekundarschulunterrichts. Reihe Erziehungswissenschaftliche Studien. Universitätsverlag Göttingen.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. ASCD, second edition.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies plus a professional translator in the writing process

During the preparation of this work the authors were supported by a professional translator and additionally used deepL in order to translate German parts of the paper to English, also to translate direct German quotes. After using these services, the authors reviewed and thoroughly edited the content. The authors are responsible for the content of the publication.

Authors

Löser, Jessica is an assistant professor for inclusion in secondary education at the Georg-August-University of Goettingen in Goettingen.

Rabenstein, Kerstin is Professor for School Pedagogy at the Georg-August-University of Goettingen in Goettingen.

Authors

Mel Ainscow is Emeritus Professor at the University of Manchester and Professor of Education at the University of Glasgow.

Simona Altmeyer is Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Katharina Antognini is Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Tijs Bolz is Substitute Professor for Pedagogy and methods in the area of emotional and social development with special consideration of inclusive educational processes at the Carl von Ossietzky University Oldenburg.

Ariane Bühler is Senior Lecturer for Special Needs Education at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Susan C. A. Burkhardt, PhD., M.Sc., Psychologist, is a Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich

Raisa Carpelan, PhD, is University Lecturer and Principal Investigator at the Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, and Visiting Researcher, Tallinn University, Estonia.

Nikola Ebenbeck is Postdoctoral Researcher for Special Needs Education and Inclusive Education at Ludwig-Maximilians-Universität Munich.

Ramona Eberli is Advanced Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Andrea B. Erzinger is Managing Director of the Interfaculty Centre of Educational Research (ICER) at the University of Bern and National Project Manager (NPM) of PISA (Programme for International Student Assessment) Switzerland

Barbara Gasteiger Klicpera is Professor for Inclusive Education and Special Education Psychology at the University of Graz

Markus Gebhardt is Professor for Special Needs Education and Inclusive Education at Ludwig-Maximilians-Universität Munich.

Priska Haggmann-von Arx is Professor of Learning Processes and Learning Development under Challenging Conditions at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Tapio Lahtero, PhD, is Head of Department of Teacher Training schools at the University of Helsinki.

Robert Langnickel is a researcher and lecturer in the area of emotional and social development at the University of Teacher Education Lucerne.

Professor Pierre-Carl Link specializes in socio-emotional and psychomotor development at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich, Switzerland. Visiting Professor at the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary.

Jessica Löser is an assistant professor for inclusion in secondary education at the Georg-August-University of Goettingen in Goettingen.

Kerstin Merz-Atalik is Professor for Education considering Disability and Disadvantage /Inclusion" at Ludwigsburg University of Education (Germany). Her research subjects are: International comparative inclusive education; governance of inclusive education; teacher education for inclusion.

Cornelia Müller Bösch ist Professorin für Bildung bei kognitiver Beeinträchtigung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich

Birgit Paju is Doctor of Education and Principal at Comprehensive School in Finland.

Lisa Paleczek is Associate Professor for Inclusive Education at the University of Graz

Kerstin Rabenstein is Professor for School Pedagogy at the Georg-August-University of Goettingen in Goettingen.

Hannu Savolainen is Professor of Special Education at the University of Eastern Finland in Joensuu.

Michael Schurig is Senior Lecturer at the Chairs of Teaching development research with a focus on inclusion and Participation with learning impairment at the Technical University Dortmund.

Törmänen, Minna R.K. is Professor and Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs, Zurich, Switzerland. She also act as Associate Professor at Åbo Akademi University and Research Fellow at University of Helsinki in Finland.

Simone Tuena-Küpfer is a Subject Matter Expert and Senior Lecturer at Neurodiversität in der Bildung in Zurich.

Monika T. Wicki is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Dieses Handbuch bringt aktuelle internationale Forschungsergebnisse der Unterrichts-, Schul- und Systementwicklung zusammen und bietet Lehrpersonen, Schulleitenden und Schulbehörden Instrumente, um ihre inklusionsorientierte Praxis evidenzbasiert weiterzuentwickeln.

This handbook brings together international research findings and approaches on school development at various levels and provides tools for teachers, school leaders and educational authorities to further develop evidence-based practices of inclusion, diversity and equity.



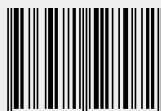
Die Herausgeberinnen

Monika T. Wicki, Prof. Dr., verantwortet seit 2019 die fachlich-thematische Leitung, nationale und internationale Profilierung und Vernetzung des strategischen Schwerpunktes Governance in der Heilpädagogik mit Fokus Ressourcensteuerung an der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.



Minna R.K. Törmänen, Prof. Dr. research focuses on development and educational capabilities with persons having special needs or being at-risk. Her research also covers inclusive education and educational systems globally. She has broad international network and university positions in Switzerland and Finland.

978-3-7815-2707-2



9 783781 527072