

Niedersächsisches  
Kultusministerium



# Fortbildungscurriculum zur inkluisiven Schule



**Niedersachsen**

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	Seite 3	■
1. Vorbemerkung .....	Seite 4	■
2. Anmerkungen zu Kompetenzmodellen .....	Seite 4	■
3. Qualitätsbereiche des Curriculums zur inklusiven Schule. ....	Seite 8	■
4. Gelingenbedingungen von Fortbildungsformaten. ....	Seite 24	■

# Beteiligte Personen

An der Erarbeitung des Fortbildungscurriculums zur inklusiven Schule waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Ina Beckmann, Thomas Behrens, Rike Boedeker, Karin Bonse, Heike Brauer, Dagmar Brunsch, Bettina Dehl, Christian Fler (NLQ), Jesper Freund, Christa Jäkel, Katherina Keestra, Antje Kuschnick, Oda Lade, Beate Lüppen, Ulrike Mohr, Karen Otto, Nils Passian, Susanne Port, Petra Röpken, Ronald Rother, Andreas Schaefer, Martin Scherf, Christiane Schütte-Gravelmann, Yann Siewert, Martina Stenger Schirowski, Wibke Thomsen, Iris Winklareth, Bettina Zeeb

Wissenschaftliche Begleitung und Text:  
Dr. Britta Ostermann

# Literaturverzeichnis

Das dem Fortbildungscurriculum zugrunde liegende Literaturverzeichnis steht auf dem Niedersächsischen Bildungsserver (NiBiS) zum Download zur Verfügung:  
[https://nibis.de/regionale-und-zentrale-lehrkraeftefortbildung\\_10481](https://nibis.de/regionale-und-zentrale-lehrkraeftefortbildung_10481)

# Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren,  
sehr geehrte Lehrkräfte,

inklusive Bildung ermöglicht die gemeinsame Zukunft aller Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen. Professionalisiert wird inklusive Bildung durch inklusive Fortbildung. Niedersachsen setzt mit dem nun vorliegenden Fortbildungscurriculum zur inklusiven Schule bundesweit Standards. Damit haben wir eine weitere wichtige Komponente unserer Bildungspolitik umgesetzt.

Seit Einführung der inklusiven Schule im Schuljahr 2013/2014 haben rund 60.000 Lehrkräfte an den vielfältigen und erprobten Fortbildungsangeboten zur inklusiven Schule des Landes Niedersachsen teilgenommen. Diese Zahlen belegen das große Interesse der Lehrkräfte, inklusive Bildung umzusetzen und zu gestalten. Um diesem hohen Fortbildungsbedarf gerecht zu werden, investieren wir jährlich 1,4 Millionen Euro in Fortbildungsmaßnahmen zur inklusiven Schule.

Das Fortbildungscurriculum zur inklusiven Schule strukturiert unser Fortbildungsangebot und professionalisiert es. Es schafft entsprechend dem niedersächsischen Rahmenkonzept Inklusive Schule weitere Bedingungen, die es Lehrkräften ermöglichen, ihre beruflichen Qualifikationen in effektiver und effizienter sowie nachhaltiger Weise den sich ändernden schulischen Anforderungen anzupassen. Fortbildungen werden bedarfsorientiert, schuljahresbegleitend und in enger Verzahnung mit den unterschiedlichen Beratungsangeboten des Landes Niedersachsen mit den Schulen durchgeführt. Um die mannigfaltigen Wissensstände sowie Erfahrungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen und sie in ihren jeweils individuellen Lernprozessen zu unterstützen, sind die für die inklusive Bildung relevanten Inhalte und Fähigkeiten nach Qualitätsbereichen gegliedert und unterschiedlichen Kompetenzen zugeordnet. So stellen wir sicher, dass auch auf Fortbildungsebene Heterogenität wertgeschätzt und berücksichtigt wird. Insgesamt stellt das Fortbildungscurriculum zur inklusiven Schule ein zentrales Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung dar.

Die hervorragende Qualität des Fortbildungscurriculums zur inklusiven Schule wurde durch die multiprofessionelle und institutionsübergreifende Zusammenarbeit von bildungspolitischen Expertinnen und Experten ermöglicht. Für ihr Engagement möchte ich mich ganz herzlich bei allen Beteiligten bedanken.

Fachkompetenz und Engagement bringen uns in Niedersachsen kontinuierlich weiter auf unserem Weg zu einer umfassenden inklusiven Bildung. Hierfür steht das Fortbildungscurriculum zur inklusiven Schule exemplarisch. Es macht deutlich, dass inklusive Bildung nur gemeinsam gelingen kann und mehr Professionalität braucht. Lassen Sie uns daher eine gemeinsame Zukunft auch gemeinsam gestalten.

Mit freundlichen Grüßen  
Grant Hendrik Tonne  
Niedersächsischer Kultusminister



# 1. Vorbemerkung

„Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule verfolgt die Ziele, den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden.“<sup>1</sup> Die Qualifizierungsmaßnahmen zur inklusiven Schule in Niedersachsen verfolgen dementsprechend das Ziel, einen veränderten Umgang mit Verschiedenheit in heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen. Zum einen gilt es dabei, die teilnehmenden Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität zu professionalisieren und zum anderen, an den teilnehmenden Schulen einen Entwicklungsprozess zur inklusiven Schule zu initiieren und zu unterstützen.

Diese Zielsetzung verlangt eine Erweiterung sowie Professionalisierung der Handlungskompetenz der Lehrkräfte. Die Handlungskompetenz von Lehrenden wird von ihren Werten, ihren Einstellungen, ihrem Wissen sowie von ihren Kompetenzen bestimmt (vgl. 2. Anmerkungen zum Kompetenzmodell). Daher bedarf es einer Qualifizierungsmaßnahme, die nicht nur deklaratives Wissen vermittelt und Lehrende befähigt, die erworbenen Kenntnisse im Unterrichtsalltag zielorientiert anzuwenden. Es bedarf vielmehr einer Maßnahme, die es ermöglicht, die eigene Haltung zu reflektieren und ggf. zu verändern. Diese Veränderungsprozesse können durch eine Fortbildung ggf. nur dann initiiert werden, wenn das Format durch evidenzbasierte Merkmale gekennzeichnet ist (vgl. 4. Anmerkungen zum Format).

# 2. Anmerkungen zu Kompetenzmodellen

Im Folgenden wird das Verständnis von Kompetenz erläutert, das diesem Curriculum zugrunde liegt.

## 2.1 Kompetenzmodell nach Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff (2015)

Der Terminus *Kompetenz* wird national und international unterschiedlich definiert. Die in Deutschland meist zitierte und zugleich akzeptierte Definition ist auf Weinert zurück-

zuführen. Laut Weinert (2001) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>2</sup> Dieses Verständnis von Kompetenz impliziert die Unterscheidung und das Ineinandewirken von Disposition und Performanz. Kompetenz wird demnach verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen und äußert sich in der Performanz, der tatsächlich erbrachten Leistung in komplexen Handlungssituationen.<sup>3</sup> Somit ist „davon auszugehen, dass sich im situativen Vollzug,

(1) Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015.

(2) Weinert 2001, S. 27 f.

(3) Vgl. Klieme et al. 2007, S. 72 f. und Schmidt 2005, S. 162 ff.

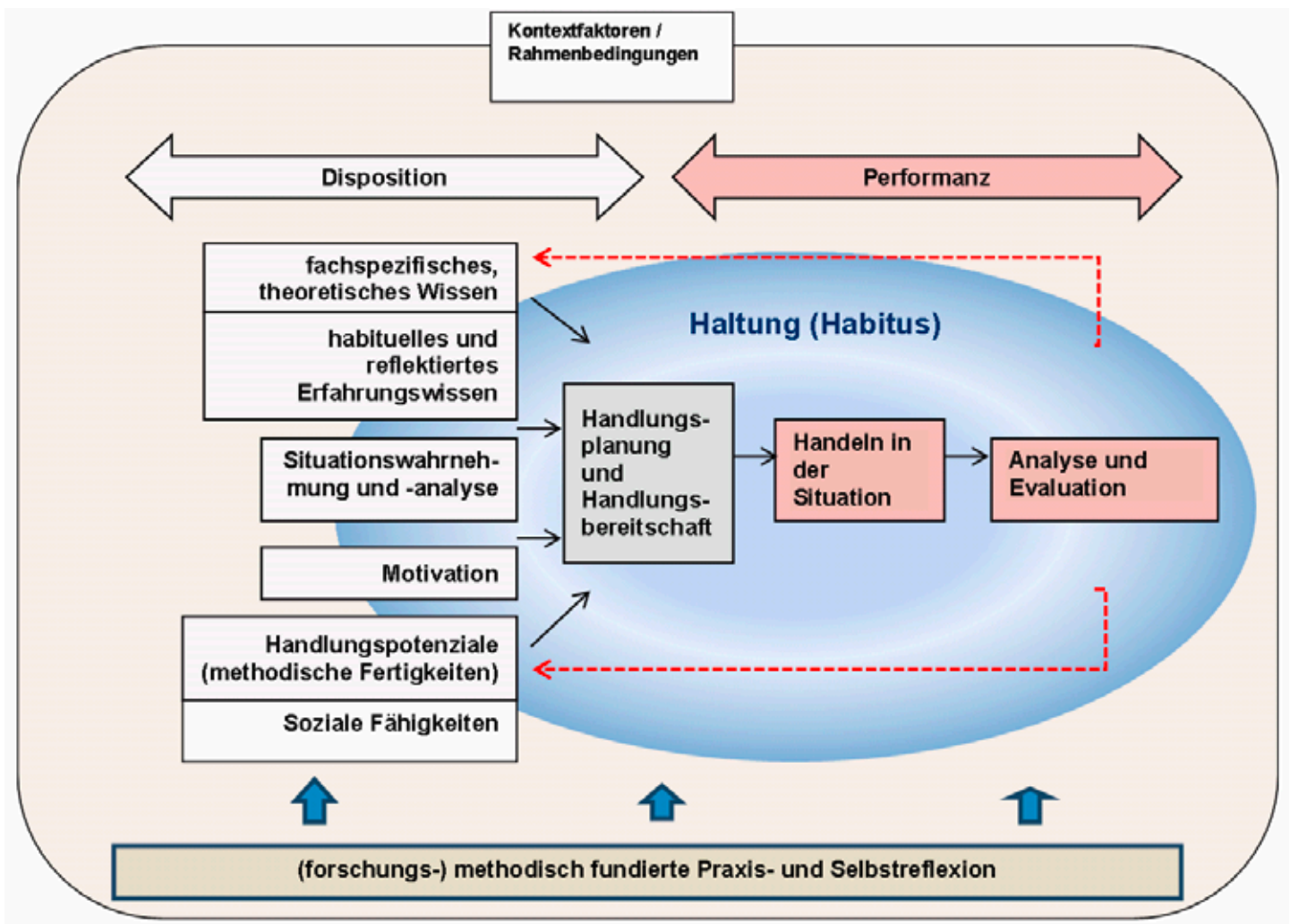


Abb. 1: Kompetenzmodell (Nentwig-Gesemann/ Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 51)

im ‚kompetenten‘ Handeln deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen (Haltung) sowie Regulationskomponenten (z. B. metakognitive Strategien) verknüpfen. In diesem Sinne kann Kompetenz verstanden werden als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen.“<sup>4</sup>

Ausgehend von diesem Kompetenzbegriff wurde von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch ein Prozessmodell entwickelt, das grundlegend zwischen den Ebenen der

Disposition und der Performanz unterscheidet. Es differenziert zum einen zwischen der potentiellen Möglichkeit, in bestimmter Weise zu handeln (Disposition) und dem tatsächlich realisierten Handlungsvollzug, dem faktisch-situativen Können und Wollen (Performanz) und betrachtet kompetentes Handeln als reflexiven Prozess, an dem unterschiedliche Faktoren mitwirken.<sup>5</sup>

Die Ebene der Disposition setzt sich zusammen aus den fachlich-theoretischen Wissensbeständen, dem habituellen und dem reflektierten

(4) Klieme/Hartig 2008, S. 19.

(5) Vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 17.

Erfahrungswissen sowie den Handlungspotentialen in Form von prozeduralem, methodischem Wissen einerseits sowie sozialen Fähigkeiten (Perspektivenübernahme, Empathiefähigkeit, Kritik- und Kompromissfähigkeit) andererseits. Die Handlungsbereitschaft und -planung sowie auch die Handlungsrealisierung werden von der Motivationslage der Lehrkraft und ihrer konkreten Situationswahrnehmung und -analyse beeinflusst. Sie ist auf das Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen zurückzuführen. Anhand des Modells wird deutlich, dass das Denken und das Handeln von Lehrenden u. a. von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen geprägt wird. Diese Haltung liegt als handlungsgenerierende Struktur „hinter“ der Ebene der Disposition und beeinflusst den Prozess der Umsetzung von Wissen in die Handlungspraxis.<sup>6</sup>

Da sich inklusive Strukturen sowie inklusive Kulturen nur etablieren, wenn die beteiligten Akteurinnen und Akteure inklusive Werte und inklusive Haltungen aufweisen, werden Qualifizierungsmaßnahmen benötigt, die die Ebene der Disposition bei den Teilnehmenden erreichen und Reflexionsprozesse sowie ggf. „Umdenkprozesse“ initiieren können. Demzufolge werden evidenzbasierte Merkmale wirksamer Fortbildungsformate bei der strukturellen sowie methodisch-didaktischen Gestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen zur inklusiven Schule in Niedersachsen berücksichtigt (vgl. 1. und 4.). Der Begriff „wirksam“ impliziert in diesem Kontext, dass die Fortbildungen zu Veränderungen im unterrichtlichen und pädagogischen Handeln führen und sich somit in der Performanz zeigen.

Zunehmender Komplexitätsgrad der Lernziele ⇨

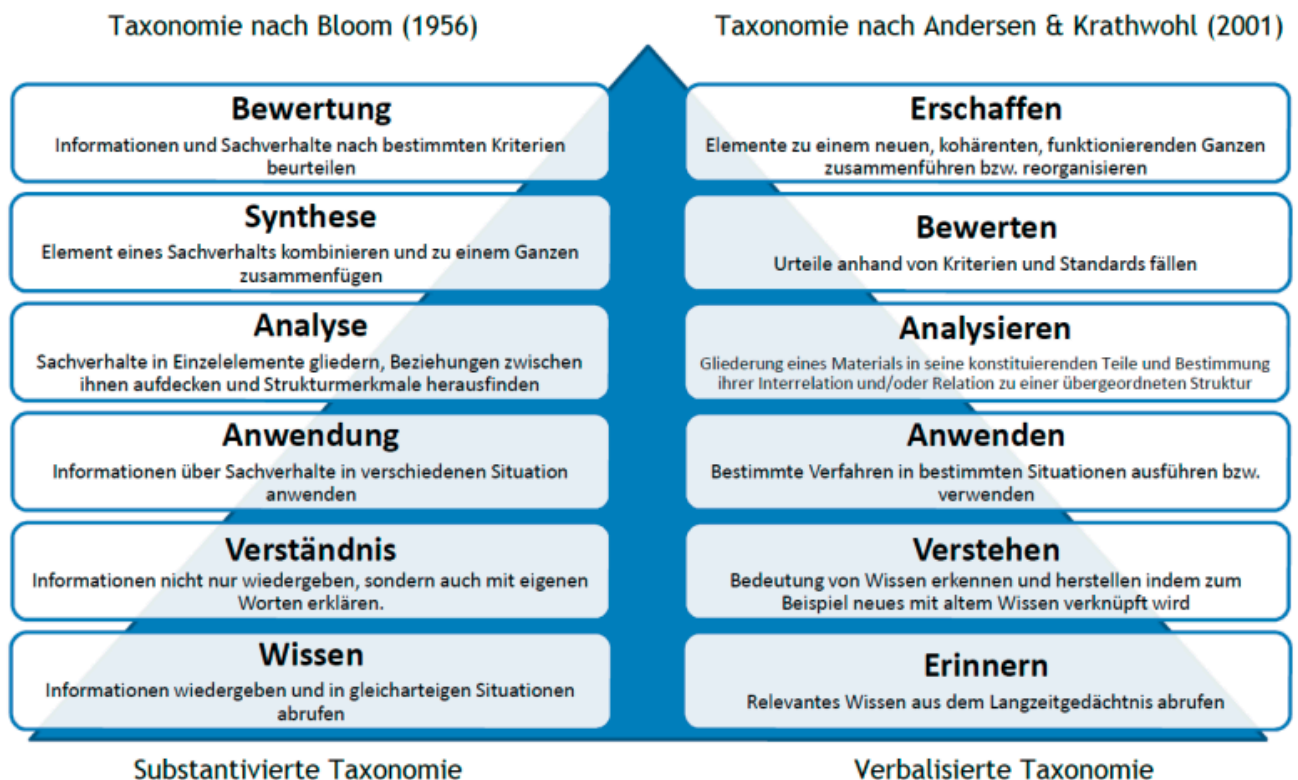


Abb. 2: Revidierte Taxonomie von Bloom (vgl. Andersen/ Krathwohl 2001)

(6) Vgl. ebd., S. 18.

## 2.2 Blooms Taxonomie (1956) revidiert von Andersen und Krathwohl (2001)

Kompetenzen bezeichnen Niveaus des Wissens und Könnens. Andersen und Krathwohl (2001) haben die Taxonomie nach Bloom (1956) überarbeitet. Sie differenzieren zwischen sechs Niveaustufen, die in der Darstellung des Curriculums berücksichtigt werden (vgl. 3.2):

1. Einfaches Erinnern,
2. Verstehen,
3. Anwenden,
4. Analysieren,
5. Bewerten bzw. Urteilen,
6. Erschaffen bzw. Entwickeln.

Dabei teilen sie sie in Fähigkeiten höherer und niederer Ordnung.

Ob im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme Kompetenzen der Niveaustufe 3 (und höher) erworben werden, die sich in einer entsprechenden Performanz der Teilnehmenden zeigen (vgl. 2.1), ist abhängig von der strukturellen sowie methodisch-didaktischen Konzeption. Sie stellt eine essentielle Gelingensbedingung zur Professionalisierung pädagogischen Handelns dar (vgl. 1., 2.1 und 4.).

# 3. Qualitätsbereiche des Curriculums zur inklusiven Schule

Nachfolgend werden sowohl die Begründungszusammenhänge zur Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte dargestellt als auch die einzelnen Qualitätsbereiche beschrieben.

## 3.1 Begründungszusammenhänge für die Auswahl der Inhalte

Einleitend wird der Begriff *Inklusion* definiert. Ferner werden die Erkenntnisse des internationalen wissenschaftlichen Diskurses zur inklusiven Lehrkräftefortbildung zusammengefasst, indem ein europäisches Kompetenzprofil beschrieben wird, das darstellt, welche Kompetenzen Lehrkräfte erwerben müssen, um in heterogenen Lernsettings erfolgreich arbeiten zu können. Sowohl die theoretischen Grundlagen zu Inklusion bzw. einer inklusiven Pädagogik als auch das international erarbeitete Profil für Lehrkräfte in inklusiven Bildungsprozessen stellen die Basis für die Konzeption der Qualifizierungsmaßnahmen dar.

### 3.1.1 Begriffsklärung – Was ist Inklusion?

National und international sind verschiedene Interpretationen des Begriffs der *Inklusion* vorzufinden.<sup>7</sup> Nachfolgend wird das Inklusionsverständnis dargestellt, das der Konzeption dieses Fortbildungscurriculums zu Grunde liegt.

Laut Hinz (2009) verbindet sich mit dem Terminus *Inklusion* ein verändertes Verständnis von Normalität und Vielfalt. Inklusion geht von einer grundsätzlichen Berücksichtigung der individuellen Unterschiede aus, ohne dass eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe von Menschen erfolgen muss. Lütje-Klose (2013) macht deutlich, dass auf diese Weise schulische Inklusion den Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung anstrebt und sich gegen dichotome Vorstellungen einer Zwei-Gruppentheorie wendet, durch die beispielsweise eine Unterscheidung in arm und reich, behindert und nichtbehindert oder auch Deutsche und Migranten getroffen wird.<sup>8</sup> Dabei bezieht sich der Begriff im Sinne von Hinz (2009) „auf alle Menschen, die mit Lernbarrieren konfrontiert sind, ob diese mit Geschlechterrollen, sozialen Milieus, Kasten, Religionen oder Beeinträchtigungen zu tun haben.“<sup>9</sup> Demzufolge setzt die Inklusivpädagogik ihren Fokus nicht nur auf Kinder mit Beeinträchtigungen, sondern bezieht vielfältige Differenzlinien mit ein. Ainscow et al. (2006) weisen in dem Zusammenhang kritisch darauf hin, dass die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen viele andere Aspekte von Verschiedenheit ignoriert, die auch die Bildungspartizipation von Schülerinnen und Schülern behindern bzw. gefährden können.<sup>10</sup> Somit impliziert Inklusion, dass jede und jeder Heranwachsende über besondere Bedürfnisse und Fähigkeiten verfügt, die es zu berücksichtigen bzw. zu fördern gilt, „damit sich jedes Kind möglichst optimal zu einer autonomen, selbstsicheren und mündigen Person entwickeln kann, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu ihrem Wohle und dem Wohle der Gemeinschaft entsprechend einbringen kann.“<sup>11</sup>

(7) Vgl. Amrhein 2011, S. 15; Ainscow/Booth/Dyson 2006 und Hinz 2009.

(8) Vgl. Lütje-Klose 2013, S. 134f.

(9) Hinz 2009, S. 94.

(10) Vgl. Ainscow/Booth/Dyson 2006, S. 15f.

(11) Vgl. Feyerer 2013, S. 187f.



Vor diesem Hintergrund kann Inklusion auch als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen im Bildungssystem verstanden werden. Dabei wird laut Feyerer (2003) die Frage der Inklusion und Exklusion nicht an den Schülerinnen und Schülern, sondern an der Institution festgemacht. Es wird die Idee einer Schule postuliert, die keinen Menschen ausschließt und bemüht ist, allen Personen die Möglichkeit der vollen sozialen Teilhabe am gemeinsamen Leben und Lernen zu geben. Demnach wird mit dem Begriff der Inklusion nach der Integrationsfähigkeit und den Ressourcen des Bildungssystems gefragt und nicht nach der Integrationsfähigkeit einzelner Kinder.<sup>12</sup>

Basierend auf diesem Verständnis eines erweiterten Inklusionsbegriffs lässt sich im Hinblick auf die Entwicklung einer Fortbildungsmaßnahme zur inklusiven Schule schlussfolgern, dass die Inhalte nicht einer Integrationslogik folgen sollten. Es gilt nicht „die traditionellen, nach dem medizinischen Modell basierenden sonder(schul)pädagogischen Handlungsweisen<sup>13</sup> unverändert in die Allgemeinpädagogik“<sup>14</sup> zu transferieren und einen ansonsten unveränderten Unterricht mit sonderpädagogischen Maßnahmen zu ergänzen. Stattdessen gilt es, einen veränderten Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen. Demnach sei gemäß Feuser (2013) eine Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften erforderlich, deren Konzeption aus dem Grundverständnis von Inklusion im Feld der Pädagogik heraus entwickelt wird. Damit ist eine „Allgemeine (nicht ausgrenzende, das Lernen in und durch Kooperation aller mit allen ohne Reduktion

der Bildungsangebote ermöglichende) Pädagogik“<sup>15</sup> gemeint, die sich an der Logik der menschlichen Entwicklung orientiert.

### 3.1.2 Europäisches Kompetenzprofil für Pädagogen in inklusiven Bildungsprozessen

Neben dem *erweiterten Inklusionsbegriff* bildet ein international erarbeitetes Kompetenzprofil für Lehrkräfte die Grundlage für die inhaltliche Gestaltung der Fortbildungsmaßnahmen zur *Inklusiven Schule* in Niedersachsen.

Die *European Agency for Development in Special Needs Education (EA)* ist eine aus Wissenschaftlern, Bildungspolitikern sowie Schulpraktikern bestehende, unabhängige europäische Organisation, die sich seit dem Jahr 2008 dem Thema *Inklusion* widmet. Im Rahmen des Projekts *Teacher Education for Inclusion (TE4I)* hat sie ein europäisches Kompetenzprofil für alle Pädagogen in inklusiven Bildungssystemen entwickelt. Dieses Profil umfasst vier grundlegende Werte mit jeweils zwei Kompetenzbereichen, die als Basis für inklusive Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen zu verstehen sind. Die EA empfiehlt, dieses Profil der Ausbildung aller Lehrpersonen zu Grunde zu legen und während der lebenslangen professionellen Weiterentwicklung auszubauen.<sup>16</sup>

Nach Meinung Feyerers (2013) sollte dieses Kompetenzprofil um einen fünften Grundwert ergänzt werden, und zwar um die Bereitschaft zur Organisations- und Schulentwicklung.<sup>17</sup>

(12) Vgl. Feyerer/Prammer 2003, S. 15.

(13) „Die von vielen Sonderpädagogen immer noch hochgehaltenen Handlungs- und Orientierungsmuster wie Status und Eigenschaftsorientierung, Defizit- und Defektorientierung sowie die daraus ableitende Förder- und Fürsorgeorientierung sind für eine inklusive Erziehung, Unterrichtung und Bildung dysfunktional“ (Feyerer 2013, S. 190).

(14) Vgl. Feyerer 2013, S. 190.

(15) Feuser 2013, S. 13.

(16) Vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2012.

(17) Vgl. Feyerer 2013, S. 193.

Die folgende Grafik stellt die vier grundlegenden Werte des Kompetenzprofils dar.

### 1. Die Wertschätzung der Vielfalt

**Die Unterschiede der Lernenden werden als Ressource und als eine Bereicherung für den Unterricht gesehen.**

- ⇒ Konzepte inklusiver Bildung
- ⇒ Die Sichtweise von Lehrkräften in Bezug auf Diversität

### 2. Die Unterstützung aller Lernenden

**Lehrkräfte haben hohe Leistungserwartungen an alle Schülerinnen und Schüler.**

- ⇒ Die Unterstützung des fachlichen und sozialen Lernens aller
- ⇒ Effektive Unterrichtsansätze in heterogenen Klassen

### 3. Die Zusammenarbeit

**Kooperation und Teamwork stellen die Basis dar.**

- ⇒ Die Arbeit mit den Eltern und Familien
- ⇒ Die Zusammenarbeit mit anderen Experten aus dem Bildungsbereich

### 4. Professionelle Weiterentwicklung

**Unterrichten bedeutet für Lehrkräfte lebenslanges Lernen.**

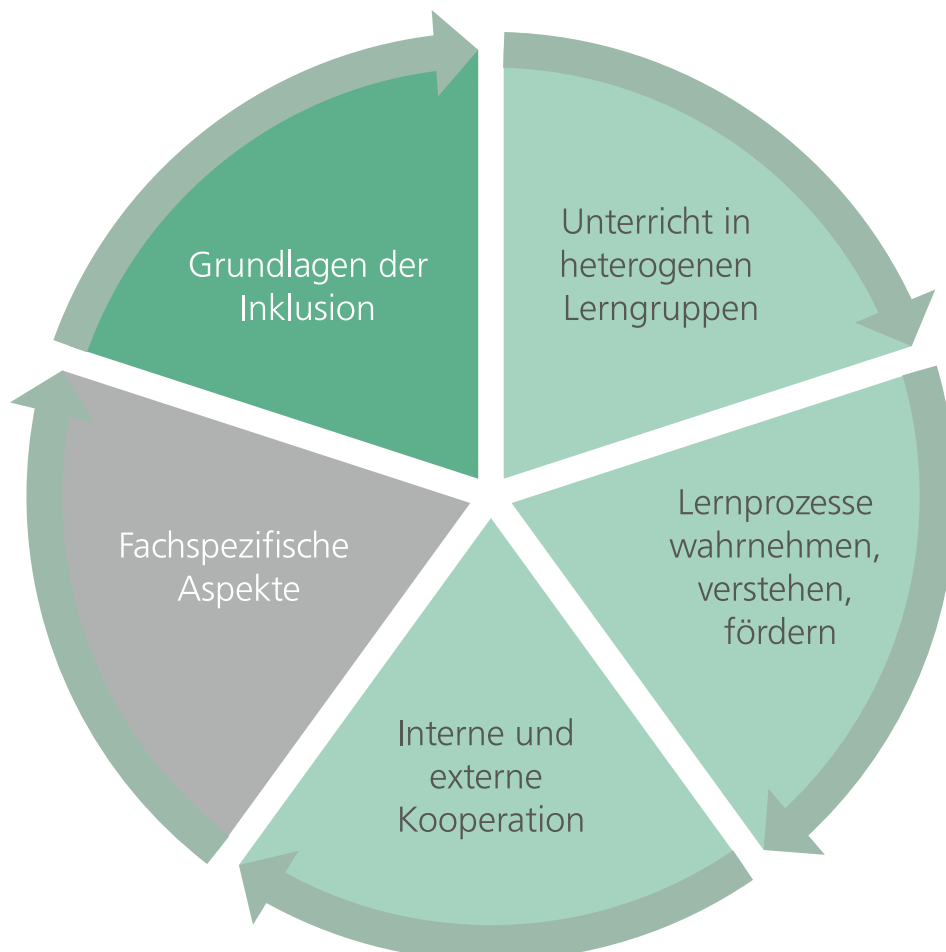
- ⇒ Lehrkräfte als reflektierende Praktiker
- ⇒ Lehrkräfteausbildung als Basis für die berufliche Weiterentwicklung

**Abb. 3:** Profile of Inclusive Teachers (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2012)

### 3.2 Inhalte und zu erwerbende Kompetenzen

Ausgehend von den wissenschaftlichen Grundlagen einer Inklusiven Pädagogik („erweiterter Inklusionsbegriff“), dem § 54 des Niedersächsischen Schulgesetzes sowie dem europäischen

Kompetenzprofil für Lehrkräfte werden nachfolgend sowohl die inhaltlichen Schwerpunkte des Curriculums zur inklusiven Schule als auch die zu erwerbenden Kompetenzen vorgestellt und einer Kompetenzstufe (vgl. 2.2) zugeordnet.



**Abb. 4:** Qualitätsbereiche des Curriculums der Qualifizierungsmaßnahmen in der inklusiven Schule (eigene Darstellung)

## Qualitätsbereich 1: Grundlagen der Inklusion

In diesem Themenfeld wird der *erweiterte Inklusionsbegriff* erläutert, indem Grundlagen, Widersprüche und Perspektiven der inklusiven Bildung unter Beachtung des international geführten Diskurses erarbeitet werden. Dabei werden insbesondere inklusive Werte, inklusive Strukturen und inklusive didaktische Ansätze thematisiert, die unter Beachtung diversitätsorientierter Kriterien für einen „guten“ inklusi-

ven Unterricht in einer Landkarte der inklusiven Didaktik zusammenfließen und im Qualitätsbereich „Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ konkretisiert werden. Ferner werden die bestehenden Strukturen und rechtlichen Grundlagen des niedersächsischen Schulsystems (Systemkenntnis) erläutert, um Transparenz zu schaffen und Handlungs- und Kooperationsmöglichkeiten für Lehrende aufzuzeigen.

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
<b>Fach(wissenschaft)liche Kenntnisse</b>		
<b>Inklusion und inklusive Bildung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– „Confusion about Inclusion“<sup>18</sup> – Erarbeitung eines (internationalen) „erweiterten“ Inklusionsbegriffs</li> <li>– Was bedeutet Bildung in inklusiven Lehr-Lernsettings? – Erarbeitung eines (inklusive) Bildungsbegriffs</li> <li>– Grundlagen, Widersprüche und Perspektiven einer inklusiven Bildung</li> <li>– Index für Inklusion als Instrument zur Erarbeitung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden kennen und verstehen die Bedeutung des „erweiterten“ Inklusionsbegriffs.</li> <li>– Sie kennen und verstehen die Grundlagen, Widersprüche und Perspektiven einer inklusiven Bildung.</li> <li>– Die Lehrkräfte überprüfen kritisch ihre eigenen Einstellungen sowie Überzeugungen in Bezug auf eine inklusive Schule (professionelle Selbstreflexion).</li> <li>– Sie nutzen Bewältigungsstrategien, die es ihnen ermöglichen, „nicht-inklusive“ Einstellungen entgegenzutreten.</li> <li>– Sie nehmen ihre eigenen Ressourcen wahr und setzen sie zur Gestaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken in ihrem pädagogischen Alltag ein.</li> <li>– Sie nehmen sich selbst als ein Teil einer diversen Schulgemeinschaft wahr.</li> </ul>	2
		2
		4 und 5
		3
		3
3 und 4		
<b>Pädagogische Ethik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Grundlagen einer „Pädagogik der Vielfalt und der Anerkennung“ (Prenzel 2015)</li> <li>– Bedeutung von pädagogischen Beziehungen für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung sowie die Sozialisation von Heranwachsenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrkräfte kennen sowie verstehen die Grundlagen einer „Pädagogik der Vielfalt und der Anerkennung“ und halten ethische Grundsätze ein (professionelle Selbstreflexion).</li> <li>– Sie erkennen Heterogenität an, wertschätzen und nutzen sie.</li> </ul>	2 und 3
		2 und 3

(18) Vgl. Amrhein 2011, S. 15.

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie wissen, wie Heterogenität die pädagogische Arbeit und das soziale Miteinander bereichern kann (vgl. Qualitätsbereich 2).</li> <li>– Sie erkennen, dass die Potentialentfaltung aller Schülerinnen und Schüler das persönliche Anliegen aller Lehrkräfte darstellt.</li> </ul>	2 2 und 3
<b>Bildungsgeschichte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Historische Entwicklung des Bildungswesens unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Sonderpädagogik (und des damit einhergehenden segregierenden Förderschulwesens)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden verstehen aktuelle Situationen und Kontexte vor dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung des Bildungswesens (insbesondere der Entwicklung der Sonderpädagogik).</li> </ul>	2
<b>Humanwissenschaftliche Grundlagen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Systemtheorie</li> <li>– Tätigkeitstheorie</li> <li>– kritischer Konstruktivismus</li> <li>– Weltbilder, Menschenbilder und Behinderungsbilder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden kennen Humanwissenschaftliche Grundlagen.</li> <li>– Sie kennen verschiedene Weltbilder, Menschenbilder sowie Behinderungsbilder.</li> <li>– Sie reflektieren deren differente Auswirkungen im Hinblick auf inklusive Erziehungs- und Bildungsprozesse.</li> <li>– Sie verstehen, dass Behinderung ein theoretisches Konstrukt darstellt.</li> </ul>	1 und 2 1 und 2 4 und 5 4 und 5
<b>Rechtliche Kenntnisse</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– UN-Behindertenrechtskonvention</li> <li>– Rechtliche Grundlagen in Niedersachsen (Schulgesetz, Erlasse, Verordnungen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden kennen die rechtlichen Grundlagen sowie die Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten in Niedersachsen und setzen ihre Kenntnisse zielorientiert zur optimalen Unterstützung aller Lernenden ein.</li> </ul>	1 und 2
<b>Systemkenntnisse</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kenntnisse über bestehende Strukturen und Unterstützungsmöglichkeiten im niedersächsischen Schulsystem (u. a. mobile Dienste, Schulpsychologie)</li> <li>– Kenntnisse über Veränderungsdynamiken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden kennen ihre Rolle und ihre Grenzen.</li> </ul>	1 und 2

## Qualitätsbereich 2: Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Dieser Themenblock fokussiert die didaktische sowie die methodische Gestaltung inklusiver Erziehungs- und Bildungsprozesse. Er sensibilisiert die Teilnehmenden der Fortbildung für die Chancen des Lernens in heterogenen Gruppen. Dabei werden inklusive Lehr-Lernsettings erarbeitet, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigen und sowohl Formen individueller Förderung (u. a. Kognitive Aktivierung) als auch Kooperative Lernformen ermöglichen. Zugleich werden Besonderheiten im Umgang mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen analysiert.

Der Unterricht in heterogenen Gruppen verlangt Kompetenzen der Lehrkraft im Bereich des Classroom Managements, so dass unterschiedliche Dimensionen des Classroom Managements und deren Bedeutsamkeit aufgezeigt werden. Dabei wird der Fokus sowohl auf die Prävention bzw. den Umgang mit Unterrichtsstörungen als auch auf die Etablierung einer Lernatmosphäre gelegt, die durch Anerkennung sowie durch eine haltgebende, responsive Lehrkraft-Schüler-Beziehung gekennzeichnet ist.

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
<b>Didaktische und methodische Gestaltung inklusiver Erziehungs- und Bildungsprozesse/inklusive Lernsettings</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formen innerer Differenzierung und Individualisierung (z.B. Projektarbeit, Stationsarbeit, Lerntheken, Lernbüros)</li> <li>– Differenzierungsmatrix</li> <li>– Kooperative Lernformen</li> <li>– Chancen direkter Instruktion in inklusiven Lernsettings (Hattie 2012)</li> <li>– Chancen offener Aufgabenstellungen</li> <li>– Kompetenzorientierter Unterricht und kompetenzorientierte Aufgabenformate</li> </ul>	– Lehrkräfte stellen den Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler fest (vgl. <i>Qualitätsbereich 4</i> ).	<b>3 und 4</b>
	– Sie wissen, wie sie Aufgaben und Materialien (unter Berücksichtigung der Kerncurricula) den unterschiedlichen Lernniveaus der Schülerinnen und Schüler anpassen können.	<b>3 und 4</b>
	– Sie konzipieren individuelle Lernangebote und reflektieren deren Wirksamkeit.	<b>3, 4 und 5</b>
	– Sie kennen die Chancen offener Aufgabenstellungen und konzipieren entsprechende Lernangebote.	<b>3 und 4</b>
	– Sie gestalten Lernprozesse kompetenzorientiert.	<b>3</b>
	– Sie kennen individuelle und kooperative Lernformen, wenden diese Methoden im Unterricht an und reflektieren deren Einsatz.	<b>2, 3, 4 und 5</b>
	– Sie kennen die Chancen direkter Instruktion in inklusiven Lernsettings.	<b>2</b>
	– Lehrende nutzen systematisch verschiedene evidenzbasierte Unterrichtsmethoden sowie Unterrichtsansätze und geben den Lernenden nachvollziehbare und wertschätzende Rückmeldungen.	<b>3</b>
	– Lehrkräfte gestalten inklusive Erziehungs- und Bildungsprozesse individuell und kooperativ, indem sie den Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen	

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
	<p>und Schüler feststellen (vgl. Qualitätsbereich 3) und Lernangebote (unter Berücksichtigung der Kerncurricula) so gestalten, dass die „nächste Zone der Entwicklung“ (Vygotsky) von den Lernenden erreicht werden kann. Dabei (er)kennen und nutzen sie Handlungsspielräume für Differenzierungsmaßnahmen.</p>	
<b>(Pädagogischer) Umgang mit unterschiedlichen Formen von Diversität</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sprache</li> <li>– Behinderungen / Beeinträchtigungen</li> <li>– Hochbegabung</li> <li>– Emotionale und soziale Entwicklung / Verhaltensauffälligkeiten</li> <li>– Soziale und kulturelle Lebensbedingungen</li> <li>– Geschlecht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrende kennen Konzepte der Interkulturellen Pädagogik und der Sonderpädagogik.</li> <li>– Sie kennen wissenschaftliche Diskurse bzgl. <i>Diversity Education</i>, geschlechtergerechter Schule, Hochbegabtenförderung und altersdurchmischten Lernens.</li> <li>– Sie analysieren verschiedene didaktische sowie methodische Ansätze der unterschiedlichen Pädagogikbereiche.</li> <li>– Sie kennen Maßnahmen und Strategien für einen konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Formen von Diversität und setzen sie (ggf. im Team, vgl. Qualitätsbereich 4) in ihrem pädagogischen Alltag um.</li> </ul>	<p>2</p> <p>2</p> <p>4 und 5</p> <p>2 und 3</p>
<b>Beurteilungsformen in heterogenen/ inklusiven Lerngruppen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Umgang mit Nachteilsausgleich</li> <li>– Portfolio, Logbuch, Lerntagebuch</li> <li>– Arbeit mit Kompetenzrastern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrkräfte wissen, wie sie das Instrument des Nachteilsausgleichs zielorientiert einsetzen.</li> <li>– Sie kennen verschiedene Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung.</li> <li>– Sie wenden verschiedene Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung an und reflektieren deren Einsatz.</li> <li>– Sie nutzen Methoden zur Leistungsfeststellung, die sowohl kognitive als auch soziale und emotionale Fähigkeiten berücksichtigen.</li> <li>– Lehrende nutzen prozessorientierte sowie summative Methoden der Leistungsermittlung und -feststellung, die das Lernen unterstützen und auf Etikettierung verzichten.</li> <li>– Sie schaffen Transparenz hinsichtlich ihrer Bewertungskriterien, indem sie beispielsweise Kompetenzraster einsetzen und den Schülerinnen und Schülern die Arbeit mit den Kompetenzrastern erläutern.</li> </ul>	<p>3</p> <p>2</p> <p>3, 4 und 5</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p>

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
<b>Gestaltung von pädagogischen Beziehungen in heterogenen Gruppen</b>		
Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrende kennen die Auswirkungen der Leistungsbewertung auf das Selbstbild von Schülerinnen und Schülern.</li> <li>– Sie pflegen eine Kultur der Anerkennung, indem sie erkennen, dass jede und jeder Heranwachsende auf der jeweiligen Stufe der Entwicklung kompetent handelt und jede Leistung wertzuschätzen ist (Prenzel 2015).</li> <li>– Sie sprechen Schülerinnen und Schüler wertschätzend an und hören ihnen zu.</li> <li>– Sie halten ethische Grundsätze ein und wahren Vertraulichkeit.</li> <li>– Sie handeln in pädagogischen Beziehungen vorbildlich.</li> </ul>	<p>2</p> <p>3 und 4</p> <p>3</p> <p>3</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Soziales Lernen und demokratisches Handeln (u. a. Klassenrat, Schülerrat)</li> <li>– Partizipation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrende leiten die Schülerinnen und Schüler zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen an.</li> <li>– Sie setzen Konzepte um, die die soziale Entwicklung fördern.</li> <li>– Sie fördern das Miteinander innerhalb der Lerngemeinschaft.</li> <li>– Sie verstehen den Aufbau einer Klassengemeinschaft als Teil der Schulgemeinschaft.</li> </ul>	<p>3</p> <p>3</p> <p>3 und 4</p> <p>2</p>
<b>Kommunikative Gestaltung von Lehr- / Lernprozessen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehr- / Lerngespräche</li> <li>– Standortgespräche</li> <li>– Gewaltfreie Kommunikation (Rosenberg)</li> <li>– Lösungsorientierte Kommunikation (de Shazer, Berg)</li> <li>– Züricher Ressourcenmodell (Storch)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden sprechen Schülerinnen und Schüler wertschätzend an und hören ihnen zu.</li> <li>– Bei der Rückmeldung zum Leistungsstand wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützungsmaßnahmen besprochen.</li> <li>– Sie unterstützen individuelle Lernprozesse durch Selbsteinschätzung der Lernenden und durch eine gemeinsame Zielvereinbarung.</li> <li>– Sie fördern die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.</li> </ul>	<p>3</p> <p>3 und 4</p> <p>3</p> <p>3 und 4</p>
<b>Umgang mit Unterrichtsstörungen bzw. Prävention von Unterrichtsstörungen in heterogenen Lerngruppen</b>		
Dimensionen des Classroom Management (Kounin)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrpersonen kennen die Dimensionen des Classroom Managements und gestalten sie zielorientiert.</li> </ul>	<p>2 und 3</p>





Inhalte	Kompetenzen	Stufe
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pädagogische Beziehung (vgl. Qualitätsbereich 2)</li> <li>– Lernatmosphäre</li> <li>– Partizipation</li> <li>– Feedbacksysteme</li> <li>– Raumgestaltung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie gestalten eine Lernumgebung, in der Fehler erlaubt sind und „angstfreies“ Lernen ermöglicht wird (vgl. Qualitätsbereich 3).</li> <li>– Sie erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Klassenregeln.</li> <li>– Sie etablieren ein Feedbacksystem, das mit Verstößen gegen die aufgestellten Regeln konstruktiv umgeht.</li> </ul>	<p>3</p> <p>3</p> <p>3 und 4</p>

### Qualitätsbereich 3: Lernprozesse wahrnehmen, verstehen und fördern

Vorgestellt werden neurobiologische Grundlagen des Lernens und Ansätze aus der Neu-rodidaktik. Sie dienen dem differenzierten Verstehen von Lernprozessen und ermöglichen eine höhere Passgenauigkeit bei der Entwicklung von Förderstrategien. Zudem werden zum einen Instrumente zur Diagnostik im Allgemeinen (u. a. transparente implizite qualitative

Diagnostik, anerkennendes Verstehen, dialogische Entwicklungspläne, narrative Beschreibung der individuellen kognitiven und sozialen Entwicklung) analysiert, die der Selbstbeurteilung sowie dem Fördern und dem Beurteilen von Lern- und Entwicklungsprozessen dienen. Zum anderen werden spezifische diagnostische Verfahren und Möglichkeiten der Förderung bei Hochbegabung, Lernschwierigkeiten und unterschiedlichen Beeinträchtigungen vorgestellt.

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
<b>Lernprozesse verstehen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Neurobiologische Grundlagen des Lernens zur Erfassung unterschiedlicher Lernausgangslagen und deren Bedeutung für Lernprozesse</li> <li>– Sozial-konstruktivistische Lerntheorien (Lernen als sozialer Prozess)</li> <li>– Systemische Sichtweise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrkräfte wissen und verstehen, wie Schülerinnen und Schüler lernen.</li> <li>– Sie kennen die Determinanten (u. a. Interesse, Begabung, Motivation, kognitive Fähigkeiten, Lebenswelt, familiäre Bedingungen, Peers), die Lern- und Entwicklungsprozesse beeinflussen und verstehen das damit einhergehende Wirkungsgeflecht.</li> <li>– Sie berücksichtigen dieses Wirkungsgeflecht bei der Wahrnehmung und der Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen („umfassender“ Blick auf die Schülerinnen und Schüler).</li> </ul>	2
		2
		3 und 4
<b>Lernprozesse wahrnehmen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Feststellungsverfahren</li> <li>– lernbegleitende Diagnostik (Prozessdiagnostik)</li> <li>– Pädagogische Beobachtung als Instrument zur Feststellung der Stärken und Verbesserungspotentiale                             <ul style="list-style-type: none"> <li>» Systemisch-konstruktivistische Hypothesenbildung</li> <li>» Reframing zur Gewinnung von mehrdimensionalen und ressourcenorientierten Diagnoseansätzen</li> </ul> </li> <li>– aktuelle und alltagstaugliche Verfahren zur Lern- und Leistungsdiagnose</li> <li>– praxiserprobte Diagnose- und Beobachtungsbögen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden kennen pädagogische Beobachtung als Instrument zur Feststellung der Stärken und der Verbesserungspotentiale.</li> <li>– Sie haben einen ressourcenorientierten Blick auf alle Lernenden und sind befähigt, (kleine) Lern- und Entwicklungsschritte wahrzunehmen bzw. zu erkennen (achtsame Wahrnehmung und Beobachtung).</li> <li>– Sie wenden sowohl das Prinzip des systemisch-konstruktivistischen Hypothesenbildens als auch das Prinzip des Reframings zur Gewinnung von mehrdimensionalen und ressourcenorientierten Diagnoseansätzen an, so dass sie sich von einer defizitorientierten Diagnostik abgrenzen können.</li> <li>– Sie kennen aktuelle und alltagstaugliche Verfahren zur Lern- und Leistungsdiagnose, wenden sie an und</li> </ul>	2
		3 und 4
		3, 4 und 5

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
– Kompetenzraster	<ul style="list-style-type: none"> <li>reflektieren deren Einsatz.</li> <li>– Sie kennen aktuelle und alltagstaugliche Verfahren zur Lern- und Leistungsdiagnose, wenden sie an und reflektieren deren Einsatz.</li> <li>– Sie kennen und nutzen Kompetenzraster als Instrument zur Leistungsfeststellung.</li> <li>– Sie wissen, dass pädagogische Diagnostik einer nachfolgenden Planung sowie Durchführung von Fördermaßnahmen bedarf.<sup>19</sup></li> </ul>	<p>2, 3 und 4</p> <p>2</p> <p>2</p>
Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen verschiedene Förderschwerpunkte und setzen sich mit diesen kritisch auseinander.</li> <li>– Sie kennen das Verfahren zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung.</li> </ul>	<p>2, 4 und 5</p> <p>2</p>
spezifische Diagnostik bei Hochbegabung, Lernschwierigkeiten und unterschiedlichen Beeinträchtigungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen Möglichkeiten spezifischer diagnostischer Verfahren (u. a. bei Hochbegabung und unterschiedlichen Beeinträchtigungen) und wissen, an wen sie sich für deren Durchführung wenden können (vgl. Qualitätsbereich 4).</li> <li>– Sie reflektieren die spezifischen diagnostischen Verfahren.</li> </ul>	<p>2</p> <p>4 und 5</p>
<b>Lernprozesse fördern</b>		
Förderung <u>aller</u> Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrkräfte verstehen die Förderung aller Schülerinnen und Schüler als wesentlichen Bestandteil ihres Unterrichts.<sup>20</sup></li> <li>– Sie entwickeln für alle Lernenden passgenaue Lernangebote, die ihnen helfen, die „nächste Zone der Entwicklung“ (Vygotsky) zu erreichen (vgl. Qualitätsbereich 2).</li> <li>– Sie entwickeln eine positive Fehlerkultur, in der Fehler als Chance zur Weiterentwicklung verstanden und genutzt werden.</li> </ul>	<p>2</p> <p>3</p> <p>3</p>
Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden kennen die Qualitätskriterien für einen Förderplan.</li> <li>– Sie erstellen einen Förderplan (im Rahmen einer Förderplankonferenz im multiprofessionellen Team, vgl. Qualitätsbereich 4).</li> </ul>	<p>2</p> <p>3</p>

(19) „Pädagogische Diagnostik und Pädagogische Förderung gehören zusammen“, Werning 2006, S. 12.

(20) Jeder Lernende muss entsprechend seinem Lern- und Entwicklungsstand gefördert werden. Der Begriff der Förderung schließt alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer kognitiven, sozial-emotionalen und physischen Fähigkeiten mit ein.

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Arbeit mit dem Förderplan (im multiprofessionellen Team)</li> <li>– Förderplankonferenz</li> <li>– Förderkreislauf</li> <li>– Entwicklungspläne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen die Ziele und den Ablauf von Förderplankonferenzen.</li> <li>– Sie führen eine Förderplankonferenz durch.</li> <li>– Sie setzen die geplanten Maßnahmen um und reflektieren deren Wirksamkeit im Hinblick auf die Entwicklung der Lernenden.</li> <li>– Sie kennen die Schritte eines Förderkreislaufs und setzen sie um.</li> <li>– Sie erstellen Entwicklungspläne, setzen sie um und reflektieren sie.</li> </ul>	<p>2</p> <p>3</p> <p>3, 4 und ggf. 5</p> <p>5</p> <p>2 und 3</p> <p>2, 3, 4 und ggf. 5</p>
spezifische Förderung bei Hochbegabung und unterschiedlichen Beeinträchtigungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen Möglichkeiten spezifischer Förderung (u. a. bei Hochbegabung und unterschiedlichen Beeinträchtigungen).</li> <li>– Sie wissen, wie sie diese im multiprofessionellen Team planen, durchführen und reflektieren (vgl. Qualitätsbereich 4).</li> </ul>	<p>2</p> <p>2, 3, 4 und ggf. 5</p>
<b>Beziehungsdidaktik</b>		
Bedeutung von Relationalität für Entwicklungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrkräfte wissen, dass die Qualität der pädagogischen Beziehung die Basis zur Schaffung einer sicheren Lernatmosphäre darstellt und für Entwicklungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse essentiell ist (vgl. Qualitätsbereich 2).</li> </ul>	<p>2</p>

## Qualitätsbereich 4: Interne und externe Kooperation

Eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen allen an Schule Beteiligten (Schulleitungen, Lehrpersonen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Schulbegleiterinnen und Schul-

begleitern, Eltern, Schülerinnen und Schülern, Behörden, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie) ist unerlässlich, um Lerneffizienz in heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen. Gelingende Kommunikation stellt dabei die Basis für eine erfolgreiche Kooperation dar.<sup>21</sup>

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
<b>Kommunikation und Konflikt – Entwicklung einer wertschätzenden Kommunikationskultur</b>		
<p>Kommunikationstheorien und -modelle zur Analyse der Kommunikationsstruktur im Allgemeinen und der Kommunikationsstörungen in pädagogischen Settings im Besonderen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Transaktionsanalyse (Berne)</li> <li>– Lösungsorientierte Kommunikation (de Shazer, Berg)</li> <li>– Organon-Modell (Bühler 1933), Kommunikationsaxiome nach Watzlawick (1969), Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun (1994), Fünf-Referenzen-Modell nach Flammer (1997)</li> <li>– Ko-Konstruktionsprozesse in der verbalen Kommunikation (Doppelte Landkarte nach Hüppi und Rüttimann 1997)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrkräfte verstehen die Grundlagen der Kommunikation und erkennen die Ursachen für die Entstehung von Kommunikationsstörungen in pädagogischen Settings.</li> <li>– Sie erkennen die Macht und Funktion von Sprache (Sprache konstruiert Wirklichkeit).</li> <li>– Sie erkennen Generalisierungen, Verzerrungen und Tilgungen in der Sprache. Sie wenden Interventionen an, um diese aufzudecken und „Umdenkprozesse“ zu initiieren.</li> </ul>	<p>2, 4 und 5</p> <p>2 und 4</p> <p>2, 3 und 4</p>
<p>verbale und nonverbale Techniken (Interventionen) zur Vermeidung von Kommunikationsstörungen und zur Etablierung eines wertschätzenden und anerkennenden Miteinanders</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Systematische Fragetechniken (u. a. Wunderfragen, Skalierungsfragen, zirkuläre Fragen, Ausnahmefragen, Future Pacing)</li> <li>– Rapport</li> <li>– Kontext- und Bedeutungsreframing</li> <li>– Wertequadrat (Helwig 1967)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden kennen verbale und nonverbale Interventionen (Kommunikationstechniken) für eine diversitätsorientierte und kultursensible Praxis, um Störungen zu vermeiden und um Konflikte zu deeskalieren.</li> <li>– Sie lernen deren Anwendung und werden befähigt schwierige Gespräche (mit Eltern, Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern) konstruktiv zu führen.</li> <li>– Sie beschreiben das Verhalten von Personen anstatt es zu bewerten.</li> </ul>	<p>2</p> <p>3 und ggf.4</p> <p>3, 4 und ggf. 5</p>

(21) Vgl. Ostermann 2016.

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hypnotische Sprachmuster (Erickson)</li> <li>– Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Raumgestaltung, Gesprächsanlässe)</li> </ul>		
<b>Zusammenarbeit in (multiprofessionellen) Teams</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Teamentwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Lehrkräfte kennen die Vorteile und die Herausforderungen von Teamarbeit.</li> <li>– Sie kennen und nutzen die Rahmenbedingungen gelingender Teamarbeit.</li> <li>– Sie entwickeln Teamstrukturen.</li> <li>– Sie klären ihre Rolle im Team und legen Verantwortlichkeiten fest.</li> <li>– Sie kennen die Phasen der Teamentwicklung und reflektieren sie.</li> <li>– Sie formulieren, reflektieren und priorisieren die gegenseitigen Erwartungen für eine gelingende Kooperation. Dabei berücksichtigen sie die unterschiedlichen Rollen der am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure.</li> </ul>	<p>2</p> <p>2 und 3</p> <p>3 und ggf. 4</p> <p>3, 4 und ggf. 5</p> <p>2, 4 und 5</p> <p>4 und 5</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kollegiale Fallberatung</li> <li>– Kollegiale Hospitation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Lehrkräfte kennen unterschiedliche Modelle zur Durchführung und Analyse eines Coachings.</li> <li>– Sie reflektieren deren Wirkung und wenden lösungsorientierte Ansätze an.</li> <li>– Sie kennen das Verfahren der Kollegialen Beratung im Allgemeinen sowie des Kollegialen Team Coaching nach Schley® im Besonderen und wenden es an.</li> <li>– Sie kennen das Verfahren der Kollegialen Hospitation und organisieren es.</li> <li>– Die Lehrkräfte sind fähig, Coachings in unterschiedlichen Settings und mit verschiedenen Coaches (Schülerinnen und Schülern, Studierende, Kolleginnen und Kollegen auch anderer Professionen) erfolgreich durchzuführen.</li> <li>– Ihnen werden Handlungsmuster vermittelt, um ein Coaching-Gespräch zu videografieren, zu transkribieren und schließlich anhand bestimmter Kriterien zu reflektieren.</li> </ul>	<p>2</p> <p>4 und 5</p> <p>2</p> <p>2 und 3</p> <p>3 und ggf. 4</p> <p>3, 4 und ggf. 5</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterrichtsplanung und -gestaltung im Team, Förderplanung im Team</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrkräfte wissen, wie sie Lehr- / Lernarrangements in multiprofessionellen Teams planen, durchführen und reflektieren.</li> <li>– Sie kennen verschiedene Formen des Co-Teachings</li> </ul>	

Inhalte	Kompetenzen	Stufe
	<ul style="list-style-type: none"> <li>und finden Anwendungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag.</li> <li>– Sie kennen Möglichkeiten, wie sie im Team Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler planen, umsetzen und reflektieren (vgl. Qualitätsbereich 3). Sie nutzen schulinterne und externe Ressourcen zur Unterstützung.</li> </ul>	
<b>Kooperation zwischen Elternhaus und Schule</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Chancen und Wege zum Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit einer heterogenen Elternschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden kennen das Potential einer partnerschaftlichen Kooperation.</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen (historisch gewachsene) Hemmnisse und Barrieren, die ein konstruktives Miteinander erschweren.</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen Möglichkeiten zur Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern.</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie entwickeln Maßnahmen und Strategien zum Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit einer heterogenen Elternschaft (u. a. alleinerziehende Elternteile, Familien mit Migrationshintergrund und / oder Fluchterfahrung). Sie berücksichtigen dabei die verschiedenen Lebenswelten.</li> </ul>	3 und ggf. 4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen Möglichkeiten des Einbeziehens der Eltern in Schule und Unterricht.</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen Grenzen der Beratung im schulischen Kontext.</li> </ul>	2, 4 und ggf. 5
<b>Kooperation mit außerschulischen Partnern / Institutionen / Unterstützungssystemen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organisation von Netzwerken und Mitwirkung im Quartiersmanagement</li> <li>– Beratungslandkarte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Teilnehmenden haben Kenntnis über konkrete Erziehungs- und Kooperationspartner im Einzugsbereich der Schule sowie Wege ihrer Einbeziehung.</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen und nutzen Angebote des Beratungs- und Unterstützungssystems (vgl. Qualitätsbereich 1).</li> </ul>	2 und 3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen die rechtlichen Voraussetzungen zur Kooperation mit außerschulischen Partnern und berücksichtigen sie bei ihrem Vorgehen.</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie kennen die rechtlichen Voraussetzungen zur Kooperation mit außerschulischen Partnern und berücksichtigen sie bei ihrem Vorgehen.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Übergänge (Kindergarten-Schule, GS-weiterführende Schule, Schule-BBS, Krankenhaus / Psychiatrie-Schule)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie erkennen die Notwendigkeit zur Gestaltung von schulischen Übergängen.</li> </ul>	2 und ggf. 4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie entwickeln Maßnahmen und Strategien zur Gestaltung von Übergängen und setzen sie um.</li> </ul>	3

## 4. Gelingensbedingungen von Fortbildungsformaten

Ob Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen ihre Kompetenzen erweitern und ihr unterrichtliches Handeln verändern, ist sowohl von individuellen Determinanten, kontextuellen Bedingungen als auch von strukturellen und didaktischen Aspekten von Fortbildungen und deren Wechselwirkung abhängig. Diese beeinflussen die Wirksamkeit und somit „die Art und Weise, wie Lehrpersonen die Lernangebote wahrnehmen, nutzen und verarbeiten, was sie von den Fortbildungen ‚mitnehmen‘, wie gut und intensiv sie die Anregungen in ihrem Unterrichtsalltag umsetzen und wie stark sie selbst und ihre Schüler davon profitieren.“<sup>22</sup>

### 4.1 Struktur

Im Hinblick auf die Gestaltung einer hilfreichen Struktur lassen sich unter anderem die nachfolgend genannten, evidenzbasierten Gelingensbedingungen erkennen.

#### a. Zeitliche Einbettung und Dauer einer Fortbildung

Zum einen betont Landert (1999), dass die zeitliche Einbettung der Fortbildung bedeutsam sei. Eine Fortbildungsmaßnahme solle sich in den beruflichen Alltag einfügen lassen, damit sich die Weiterbildung nicht zu einer Belastung entwickelt.<sup>23</sup> Zum anderen konstatieren Lipowsky und Rzejak (2015), dass die Dauer einer Fortbildung abhängig von deren

Zielsetzung sei: „Soll mit einer Fortbildung lediglich deklaratives Wissen von Lehrpersonen erweitert werden, erscheinen auch kürzere Fortbildungen erfolgversprechend, während für die Weiterentwicklung unterrichtlicher Handlungsweisen demgegenüber eher längere Fortbildungen sinnvoll sind.“<sup>24</sup> Um ein möglichst umfangreiches Angebot an Qualifizierungsmaßnahmen zur inklusiven Schule für eine möglichst breite Zielgruppe vorhalten zu können, werden in Niedersachsen verschiedene Fortbildungsformate angeboten, die beide Ausrichtungen beinhalten.

#### b. Prozessbegleitung

Der Blick in die Forschungsliteratur zeigt, dass eine Prozessbegleitung bei Fortbildungsmaßnahmen – insbesondere für inklusive Kontexte – unerlässlich erscheint: „Auf dem Weg inklusiver Veränderungen der Schulstruktur ist der Einsatz von geschulten Prozessbegleitern wichtig und gewinnbringend.“<sup>25</sup> Dabei kann die Prozessbegleitung durch unterschiedliche Beratungs- und Coaching-Angebote erfolgen (Hospitation, Intervision, Kollegiale Fallberatung, Job-Shadowing, fortwährende Evaluation des Prozesses mit anschließender Beratung).<sup>26</sup> Im Zusammenhang mit schulinternen Fortbildungsformaten, die über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden, besteht daher die Möglichkeit, frühzeitig das Beratungs- und Unterstützungssystem (B&U) der Niedersächsischen Landesschulbehörde einzubeziehen.

(22) Lipowsky 2010, S. 77.

(23) Vgl. Landert 1999, S. 22.

(24) Vgl. Lipowsky / Rzejak 2015, S. 18.

(25) Vgl. Barth 2013, S. 148.

(26) Vgl. Bessoth 2007, S. 20 und Reusser / Halbheer 2008, S. 306f.



### c. Teilnahme von mehreren Lehrkräften einer Schule

Qualifizierungsmaßnahmen haben einen nachhaltigeren Effekt, wenn mehrere Personen von einer Schule gemeinsam oder hintereinander dieselbe Fortbildung besuchen, damit ein *Einzelkämpferstatus* verhindert werden kann. Zugleich ermöglicht die Teilnahme mehrerer Lehrkräfte einer Schule, die Fortbildungsinhalte nachhaltig auf der Unterrichtsebene zu verankern sowie eine gemeinsam getragene Professionskultur zu etablieren, die in eine professionelle Lerngemeinschaft münden kann.<sup>27</sup> In diesem Zusammenhang wird auch die Teilnahme der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (unterrichtsbegleitende / therapeutische Tätigkeit, soziale Arbeit) an den Fortbildungsangeboten in Niedersachsen ausdrücklich begrüßt.

### d. Professionelle Lerngemeinschaft

Da professionelle Lerngemeinschaften das Lernen von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildung unterstützen und sich teilweise auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern auswirken können, stellen sie ein bedeutsames Instrument für eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung dar.<sup>28</sup> Dabei ist einerseits die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften durch vertieften Austausch und Ko-Konstruktion gekennzeichnet, die – in Anknüpfung an theoretische Ansätze des situativen Lernens (Lave und Wenger 1991) – den Erwerb handlungsnaher Kompetenzen sowie die Reflexion und Bewältigung des Unterrichtsalltags unterstützen. Andererseits zeichnet sich eine professionelle Lerngemeinschaft sowohl durch geteilte Werte und Normen, Fokussierung auf das Lernen der Schülerinnen

und Schüler als auch durch reflexiven Dialog, Deprivatisierung und intensive Zusammenarbeit aus.<sup>29</sup>

Daraus folgt, dass es für die Qualität einer Fortbildungsmaßnahme unerlässlich ist, kleine und konstante Arbeitsgruppen zu bilden. Auf diese Weise kann eine konstruktive Arbeitsatmosphäre initiiert werden, die vertrauensbildend wirkt und zum wechselseitigen Austausch sowie zur Kooperation beiträgt, so dass professionelle Lerngemeinschaften gebildet werden können, die der Erweiterung der Handlungskompetenz und des Reflexionsvermögens dienen.<sup>30</sup>

## 4.2 Didaktisch-methodische Umsetzung

Darüber hinaus kristallisieren Bessoth (2007), Garet et al. (2001), Guskey und Yoon (2009), Lipowsky und Rzejak (2015, 2012) sowie Reusser und Halbheer (2008) didaktische und methodische Kernkomponenten heraus, durch die sich wirksame Professionalisierungsmaßnahmen auszeichnen:

### a. Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen

Die Verschränkung von Input-, handlungspraktischen Erprobungs- und Reflexionsphasen stellt ein Qualitätsmerkmal wirksamer Lehrkräftefortbildung dar. Zunächst gilt es (Vorbereitungs-) Aufgaben zu konzipieren, die sowohl den Erwartungshorizont als auch die Haltung der Teilnehmenden klären. Basierend auf diesen Ergebnissen erfolgt ein Input. Neben der Vertiefung und der Aneignung neuen Wissens soll den Teilnehmenden im Rahmen

(27) Vgl. Aldorf 2016, S.83, Garet et al. 2001, S.922 und Wahl 2005, S.30.

(28) Vgl. Lipowsky / Rzejak 2015, S. 34.

(29) Vgl. ebd., S. 33f.

(30) Vgl. Bessoth 2007, S. 20 und Reusser / Halbheer 2008, S. 306f.

der Fortbildung die Möglichkeit gegeben werden, diese Inhalte in ihrem Unterrichtsalltag zu erproben und sich anschließend mit anderen Lehrkräften (unter professioneller Anleitung) über ihre Praxiserfahrungen auszutauschen und zu beraten. Dieser Austausch kann beispielsweise in Form von Intervisionen oder Kollegialer Fallberatung (im Rahmen einer konstanten Arbeitsgruppe) erfolgen. Anhand der Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen wird das eigene Handeln reflektiert und ggf. modifiziert. Grundvoraussetzung für diesen Prozess ist, dass sich die Fortbildungsmaßnahme über einen längeren Zeitraum erstreckt.<sup>31</sup>

### **b. Einbindung von (eigenen oder fremden) Unterrichtsvideos**

Ausgehend davon, dass Wissen nicht nur aus explizitem Wissen besteht, sondern ein bedeutsamer Teil des Handlungswissens im pädagogischen Alltag implizit ist und oftmals auf bestimmten Einstellungen bzw. Haltungen basiert, gilt es, die Wirkung des eigenen Handelns erfahrbar zu machen, indem beispielsweise eigene oder fremde Videoaufnahmen zu pädagogischem Handeln analysiert werden. Durch die Konfrontation mit (eigenen oder fremden) Videos und deren Analyse kann das Nachdenken über die eigene Praxis und die eigenen Einstellungen initiiert und verstärkt werden.<sup>32</sup> Diese Vorgehensweise ist insbesondere dann veränderungswirksam, „wenn es zu Dissonanzen zwischen den eigenen Erwartungen und Überzeugungen auf der einen Seite und der eigentlichen (...) Praxis auf der anderen Seite kommt“ (Lipowsky 2010, S. 64).

### **c. Wirkung des eigenen Handelns erfahrbar machen**

Die Wirkung des eigenen didaktischen und pädagogischen Handelns auf Schülerinnen und Schüler einschätzen zu können, gehört zur Professionalität einer Lehrperson. Ausgehend davon, dass Wissen nicht nur aus expliziten Wissen besteht, sondern ein bedeutsamer Teil des Handlungswissens im Schulalltag implizit ist und oftmals auf bestimmten Einstellungen bzw. Haltungen basiert, gilt es, die Wirkung des eigenen Handelns erfahrbar zu machen, indem beispielsweise eigene oder fremde Unterrichtsvideos analysiert werden, Fallanalysen und Rollenspiele durchgeführt werden oder Unterrichtssituationen anhand des *Performance-Simulators* (Breuninger und Schley) trainiert werden. Laut Timperley et al. (2007) kann durch die Konfrontation und anschließende Analyse der Wirkung des eigenen Handelns ein Veränderungsprozess initiiert werden und eine Weiterentwicklung sowie Veränderung von Überzeugungen (Haltung) entstehen.<sup>33</sup>

Um den Erwerb *trägen Wissens* zu vermeiden, gilt es sowohl das *Doppeldecker-Prinzip* (Wahl 2006) als auch das *4-Mat-System* (McCarthy) bei der Konzeption der einzelnen Veranstaltungen zu berücksichtigen.

### **d. Anknüpfung an Voraussetzungen und Haltung der Teilnehmer**

Wirksame Fortbildungsmaßnahmen zeichnen sich durch Passgenauigkeit aus, die u. a. dadurch erreicht wird, dass an die Kognition und Konzepte der Lehrpersonen angeknüpft und versucht wird, diese weiter zu entwickeln (vgl. 2. Anmerkungen zu Kompetenzmodellen).<sup>34</sup>

---

(31) Vgl. Aldorf 2016, S. 78f., Bessoth 2007, S. 20, Lipowsky / Rzejak 2015, S. 18f. und Reusser/Halbheer 2008, S. 306f.

(32) Vgl. Bessoth 2007, S. 20 und Reusser / Tremp 2008, S. 306f.

(33) Vgl. Lipowsky / Rzejak 2015, S. 20.

(34) Vgl. Bessoth 2007, S. 20, Lipowsky 2010, S. 64. und Reusser / Halbheer 2008, S. 306f.

### e. Feedback an die Teilnehmenden

Im Hinblick auf die Wirksamkeit von Fortbildung wird dem Feedback an die teilnehmenden Lehrkräfte hinsichtlich ihres unterrichtlichen Handelns eine zentrale Funktion zugesprochen: „Wenn sich das Lehrerhandeln in eine bestimmte Richtung weiterentwickeln soll, erscheint es notwendig, den an einer Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen Rückmeldung zu ihrem unterrichtlichen Handeln und / oder über Leistungen ihrer Schüler zu geben.“<sup>35</sup> Bei langfristigen Fortbildungen kann das Feedback in Form von Beratungs- und Coaching-Angeboten (Job-Shadowing, Intervention, Kollegiale Fallberatung, Hospitation) erfolgen. Zugleich ist es möglich, Portfolios zu verwenden, um Entwicklungen und Fortschritte zu dokumentieren.<sup>36</sup>

Dabei gilt zu bedenken, dass das Feedback, das die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen von den Fortbildnerinnen und Fortbildnern erhalten, dann motivationsfördernd wirken kann, wenn sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dadurch ihres eigenen Kompetenzzuwachses bewusst werden. Demzufolge werden diesbezüglich hohe Anforderungen an die Durchführenden gestellt.<sup>37</sup>

Um das allgemeine Ziel der Qualifizierungsmaßnahmen in der inklusiven Schule zu erreichen und einen veränderten Umgang mit Heterogenität sowohl auf der Unterrichtsebene als auch auf der Ebene der Einzelschule zu initiieren, gilt es diese evidenzbasierten Elemente bei der strukturellen sowie methodisch-didaktischen Umsetzung im Rahmen der verschiedenen Fortbildungsformate zu berücksichtigen.

(35) Lipowsky / Rzejak 2012, S. 9.

(36) Vgl. Aldorf 2016, S. 77, Bessoth 2007, S. 20, Lipowsky 2010, S. 63f. und Reusser / Halbheer 2008, S. 306f.

(37) Vgl. Lipowsky / Rzejak 2015, S. 31f.

Herausgeber:  
Niedersächsisches Kultusministerium  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Hans-Böckler-Allee 5  
30173 Hannover

E-Mail: [pressestelle@mk.niedersachsen.de](mailto:pressestelle@mk.niedersachsen.de)  
[www.mk.niedersachsen.de](http://www.mk.niedersachsen.de)

Gestaltung: Miriam Saß

Bildnachweis: [iStock.com/alphaspirit](https://www.istock.com/alphaspirit)

Druck: Juni 2020

Das Fortbildungscurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsisches Kultusministerium heruntergeladen werden:



[https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/inklusive\\_schule/rahmenkonzept\\_inklusive\\_schule/fortbildung\\_und\\_beratung/fortbildung-und-beratung-175283.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/inklusive_schule/rahmenkonzept_inklusive_schule/fortbildung_und_beratung/fortbildung-und-beratung-175283.html)