

## „Inclusion or Inklusion?“ – Zur Intensivierung von Lernprozessen durch die Internationalisierung von Lehr- und Fortbildungsformaten im Kontext der Lehrer:innenbildung

*Michaela Vogt, Till Neuhaus, Marlene Pieper, Christoph Bierschwale & Mark Schäffer-Trencsényi*

### Zusammenfassung

Dieser Aufsatz skizziert, diskutiert und reflektiert zwei Lehr- bzw. Fortbildungskonzepte. Diese Konzepte adressieren das Problem der übermäßigen Responsibilisierung von Lehrpersonen im Spannungsfeld Inklusion. Der Ansatz, den die beide Projekte verfolgen, erscheint auf den ersten Blick kontraintuitiv, denn die Projekte diversifizieren die verfügbaren Perspektiven auf Inklusion durch eine bewusste, international ausgerichtete, Perspektivenerweiterung. Dadurch – so die implizite Hoffnung – werden Denk-, Reflexions- und Handlungskorridore für angehende wie auch bereits praktizierende Lehrer:innen geschaffen, um mit den Anforderungen und Herausforderungen, die Inklusion als Agenda mit sich bringt, umzugehen.

### Schlagworte

Inklusion, Lehrer:innenbildung, Internationalisierung, Fortbildung, Professionalisierung

### Title

„Inclusion or Inklusion?“ – On the intensification of learning processes through internationalization in the realm of teacher training and vocational training

### Abstract

The following paper presents and discusses two projects. Each of the projects addresses the problem of overly excessive demands posed on teachers and stemming from the normative agenda of inclusion. The approach of the two projects is counter-intuitive as they equip teachers with more perspectives and theories through workshops – internationalization playing a key role in the diversification of perspectives. The underlying hope of this approach is that through internationalization teachers gain more potential levels to speak about, think, and reflect their local circumstances and thereby have a more elaborate approach towards inclusion.

### Keywords

Inclusion, teacher education, internationalization, training, professionalization

### Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Inklusion zwischen Agenda, Paradoxa, Theorie und Praxis

### 3. Internationalisierung & Inklusion – Zwei praxisorientierte Projekte

#### 3.1. Das Inclusive Teaching Materials (ITM) Projekt

#### 3.2. Komparatistische Perspektive auf Inklusion im Kontext eines Blended Intensive Program (BIP)

### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Literatur

Kontakt

Zitation

## 1. Einleitung

In diesem Aufsatz werden im Sinne des *best practice*-Ansatzes zwei Lehrformate bzw. -projekte vorgestellt: Zum einen das *Inclusive Teaching Materials (ITM) Projekt*, zum anderen ein *Blended Intensive Program (BIP)*. Beide Formate antworten auf ein Problem, das sich aus der Responsibilisierung von Lehrkräften im Themenfeld Inklusion ergibt, da diese eine expansive Programmatik darstellt, in der sich starke Normativität und konzeptionelle Unterdefiniertheit vereinen. In diesem Spannungsfeld von normativen Ansprüchen, ressourcenbezogenen Limitierungen (Heyl & Seifried, 2014) und intransparenter Zielsetzungen wird ein Großteil der Verantwortung an Lehrkräfte delegiert, was sowohl in erhöhter Belastung (Erbring, 2015; Hedderich, 2016) als auch in Unzufriedenheit mit der eigenen Profession bzw. Selbstwirksamkeit resultiert (Bosse, Jäntsche & Spörer, 2015, S. 139). [1]

Hier knüpfen die zwei Lehr- und Lernformate an, wobei beide einen kontraintuitiven Ansatz verfolgen: Statt Lehrkräfte mit konkreten Handlungsempfehlungen für inklusiven Unterricht auszustatten – sozusagen Pauschallösungen, die im Umgang mit Inklusion aufgrund der vielfältigen Dimensionen und Perspektiven nicht existieren – schlagen wir vor, diesen Umstand durch Diversifikation und Öffnung der Reflexionen (Boger, 2017) über Inklusion durch die Hinzunahme internationaler Perspektiven zu adressieren. Ausgestattet mit diesem *mehr* an Perspektiven, Theorien und Ansätzen – ein „descending into the particulars“ (Neuhaus & Vogt, 2022b, S. 42) – werden praktizierende sowie werdende Lehrkräfte befähigt, nationale Strukturen kritisch zu be- bzw. zu hinterfragen. Darüber hinaus öffnen internationale Perspektiven Denkkorridore, um ggf. *best practices* zu adaptieren oder *bad practices* bewusst zu vermeiden. Trotz des potenziellen Nutzens, den eine solche Perspektiverweiterung darstellt, findet diese in der Lehrer:innenbildung kaum statt: Denn während Inklusion als internationale, unterdefinierte und potenziell entgrenzte Agenda ausgerufen wurde, orientiert sich Unterricht an nationalen Normen und Perspektiven<sup>1</sup>. Gleiches gilt für die national ausgerichtete Lehrer:innenbildung. Diese Asymmetrie möchten die hier skizzierten Projekte produktiv wenden, indem sie in verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung (angehende Lehrkräfte und solche mit umfangreicherer, praktischer Erfahrung) das Nachdenken und Sprechen über Inklusion durch theoretische, fachliche und internationale Diskurse bereichern und auf die weltweit variierenden sozialen Konstruktionen von Inklusion *selbst* verweisen. [2]

Dabei verfolgt dieser Aufsatz folgende Struktur: Eingangs werden die teilweise widersprüchlichen Zielsetzungen, die mit Inklusion verbunden werden, diskutiert (Abschnitt 2). Dies geschieht sowohl im Sinne eines Problemaufrisses als auch als theoretisch-reflexive Verortung. Anschließend werden zwei ausgewählte Lehrprojekte als Beispiele praxisorientierter Maßnahmen mit theoretisch-reflexiver Ausrichtung anhand verschiedener Dimensionen beschrieben (Abschnitt 3). Neben der konkreten Umsetzung umfassen diese Abschnitte auch Ausführungen zu den Modi, Potenzialen und Varianten, wie Inklusion und Internationalisierung für verschiedene Zielgruppen – angehende Lehrkräfte sowie Praktiker:innen – in den entsprechenden Lehrformaten verknüpft werden können. Der Aufsatz endet mit einer Zusammenschau zentraler Ergebnisse sowie einem Ausblick auf lohnenswerte, zukünftige Forschung und Praxis (Abschnitt 4). [3]

## 2. Inklusion zwischen Agenda, Paradoxa, Theorie und Praxis

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen im Jahr 2009 wurde Inklusion zum verbrieften Recht an deutschen Schulen, denn [4]

[d]ie ratifizierenden Länder haben sich dazu verpflichtet, angemessene Vorkehrungen zu schaffen und die notwendige Unterstützung zur Verfügung zu stellen, so dass im Erziehungs- und Bildungssystem für alle Kinder und Jugendlichen einschließlich derjenigen mit Behinderungen und sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen der Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht gleichberechtigt mit anderen gewährleistet ist (Lütje-Klose, Wild, Grüter & Stieber, 2023, S. 190). [5]

Damit nahm eine supranationale Organisation eine normative Setzung vor, die – aufgrund differenter nationaler bzw. lokaler Settings – in der Folge für die nationalen Kontexte übersetzt und somit für die Praxis nutzbar gemacht werden musste. Eine, eventuell nicht intendierte, Konsequenz dieser normativen Setzung war – zumindest für den deutschen Kontext –, dass „die Frage inklusiver Pädagogik und Didaktik [...] von einem vormals enggeführten Spezialdiskurs zu einem breiteren Interdiskurs über schulische Bildung“ avancierte (Schroeder, 2017, S. 255). Mit Blick auf die Diskurse im Kontext von Inklusion kann allerdings national wie international argumentiert werden, dass im Rahmen dieser Übersetzungsarbeit Missverständnisse, Abwandlungen und Derivate sowie Neuschöpfungen entstanden sind. Dies zeigt sich z.B. auch in schulpädagogischen und didaktischen Debatten zu Inklusion unter Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen in mehreren europäischen Ländern (Schäffer & Rabenstein, 2018). Die Uneinheitlichkeit des Begriffes (Löser & Werning, 2013) mag zwar für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Inklusion durchaus reizvoll sein, für Praktiker:innen vergrößert dies allerdings den Grad an Ambiguität bei gleichzeitiger Verringerung von konkreten Handlungsempfehlungen. Auch für die Forschung ist dieser Umstand von Belang, als dass es erziehungswissenschaftlicher Forschung nicht ausschließlich um Erkenntnisgewinn gehen kann, „sondern, die Ziele [von Forschung] beziehen sich auch auf die Praxis von Erziehung und Bildung bzw. die Realisierung von Teilhabe“ (Hummrich, 2017, S. 165). [6]

Bei genauerer Betrachtung spannt sich innerhalb des Themenfeldes *Inklusion* also ein umfangreiches Spektrum an Verständnissen, Grundannahmen und – sich daraus ableitenden – Ansätzen auf. Damit geht auch einher, dass bis zum heutigen Tage nicht eindeutig geklärt ist, wer die Adressat:innen von Inklusion sind bzw. sein sollen. Während in Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren, teils unter Zuhilfenahme unterschiedlichen Vokabulars (z.B. Integration), auf Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen fokussiert wurde, adressiert Inklusion heutzutage in den meisten gängigen Definitionen „nicht [mehr, Anm. d. Verf.] ausschließlich auf die Differenzlinie der Behinderung“ (Amrhein, 2016, S. 19). Es werden „neben behinderten Kindern und Jugendlichen dann auch solche mit anderen Benachteiligungen [...]“ (Werning, 2010, S. 284) durch Inklusionsbemühungen adressiert. Im Überblick kann man folglich zwischen einem ‚engen‘ Inklusionsverständnis differenzieren, das vornehmlich auf körperliche bzw. geistige Behinderung abzielt, und einem multiperspektivischen Zugang, der in der Konsequenz als ‚weite‘ Variante bezeichnet wird (Löser & Werning, 2015, S. 17) – ohne, dass hierüber im Diskurs Einheitlichkeit besteht (Vogt & Neuhaus, 2021). [7]

Die Ambiguität des Konzeptes *Inklusion* schlägt sich, neben der nicht eindeutig definierten Zielgruppe der Bemühungen, auch in unterschiedlichen Bearbeitungsansätzen nieder, wie u.a. von Jantzen (2015) ausgeführt wird: [8]

Diese Fronten reichen von den Vorkämpfern für schulische Inklusion bis hin zur traditionellen Sonderschulpädagogik, vom Hervorheben der Nicht-Inkludierbarkeit des Großteils der in Heimen und Großanstalten internierten Behinderten auf Grund ihrer körperlichen und Verhaltensprobleme bis hin zum gänzlichen Unsichtbarmachen von Behinderung, da Behinderung beim Namen zu nennen bereits als Diskriminierung erachtet wird. [9]

Neben der Diffusität des Konzeptes Inklusion hinsichtlich ihrer Adressat:innen konnte bislang ebenso herausgearbeitet werden, dass Inklusion als wissenschaftliches Konzept bzw. Agenda

unterdefiniert und gleichzeitig mit hohen normativen Erwartungen aufgeladen ist. Dederich (2020, S. 527) fasst diesen Umstand wie folgt zusammen: [10]

Für den wissenschaftlichen Diskurs ist der skizzierte Mangel an Spezifität ein erhebliches Problem; vielleicht aber ist es genau dieser Mangel, der den Begriff in politischen Zusammenhängen so attraktiv macht. Da Inklusion die aktuellste Chiffre für die umfassenden und nicht-exklusiven Teilhabeversprechen der Moderne ist, handelt es sich zumindest im Rahmen eines freiheitlichen und demokratischen Gesellschafts- und Politikverständnisses um ein zustimmungspflichtiges Prinzip. Etwas Anderes als Inklusion zu wollen ist vor diesem Hintergrund politisch nicht zulässig. Zugleich aber gewährleistet die Vieldeutigkeit des Begriffs, sich nicht auf eine spezifische Lesart und Realisierungsform festlegen zu müssen. [11]

Inklusion kann – aus Perspektive der Forschung, Politik sowie Praxis – durchaus als „fuzzy concept“ (Artiles & Dyson, 2005; Neuhaus, Pieper & Schäffer-Trencsényi, 2023) charakterisiert werden, das gleichsam *fuzzier* wird, sobald man historische Vorläufer und Varianten miteinbezieht, „denn offenbar handelt es sich bei der Inklusionsdebatte um kein neues Phänomen, sondern um die alte Frage nach Teilhabe an der Gesellschaft generell und mit Blick auf die Resource Bildung im Besonderen“ (Cramer & Harant, 2014, S. 641). Dazu Boger, Bühler, Neuhaus und Vogt (2021, S. 10): [12]

Viele der Phänomene, Dinge, Praktiken, die heutzutage als ‚inklusive‘ bezeichnet werden, fanden sich in früheren Diskursen unter anderen hoffnungsvollen Zeichen wie z.B. ‚Teilhabe‘, ‚soziale Gerechtigkeit‘ oder ‚Demokratie und Menschenrechte‘ gebündelt. Und auch heute gibt es viele Akteure, die diese Chiffren gegenüber dem Inklusionsbegriff bevorzugen. Jede einzelne davon enthält Facetten, die in der benachbarten Chiffre gar nicht oder nur marginal auftauchen, während andere nahezu deckungsgleich sind. [13]

Neben der bereits skizzierten *fuzziness* sowie der – hinsichtlich Adressat:innen, Arbeitsbereiche und Vorgehen – beschriebene Entgrenzung<sup>2</sup> des Konzeptes bzw. der Agenda *Inklusion* (Bohn, 2008, S. 171; Gercke, Opalinski & Thonagel, 2017, S. 3) produziert Inklusion für Praktiker:innen eine weitere Herausforderung. Denn im Gegensatz zu anderen Agenden wurde dem Konzept der Inklusion weder ein externer Erfolgsmarker zugeschrieben, noch liegt ein solcher dem Konzept inhärent inne. Stattdessen verbindet sich mit dem Bemühen um Inklusion „dann die Perspektive der unabschließbaren Selbstverständigung einer Gesellschaft darüber, wie sie Differenz und damit verbunden Inklusions- und Exklusionsdynamiken (re-)produziert und bearbeitet“ (Häcker & Walm, 2015, S. 83). [14]

Nimmt man die vorangegangenen Ausführungen ernst, so kann argumentiert werden, dass die erfolgreiche Realisierung von Inklusion im nationalen Raum Schule, die vornehmlich durch Lehrkräfte vorangetrieben werden soll, vor umfänglichen Herausforderungen steht und in Teilen verunmöglicht wird. Denn während durch die internationale Agendasetzung Ansprüche an existierende Settings gestellt worden sind, veränderten sich die nationalen Schulsysteme lediglich oberflächlich (Wocken, 2015). Reagiert wurde und wird hierauf jedoch nicht mit einer kritischen Reflexion schulsystematischer Strukturen, sondern im Sinne einer Verschiebung von Verantwortlichkeiten, die in einer verstärkten Responsibilisierung von Lehrkräften resultierte (Kuhlmann & Moldenhauer, 2021). Diese fand und findet jedoch statt, ohne dass Lehrkräfte mit expansiveren Ressourcen ausgestattet worden sind – ein Zustand, der vielfach thematisiert und kritisiert worden ist (Heyl & Seifried, 2014). Die im Folgeabschnitt dargestellten und diskutierten Lehrformate setzten sich zum Ziel, diese Asymmetrie für verschiedene Phasen der Lehrer:innenbildung bzw. -praxis zu adressieren. Der Abbau der hier skizzierten Asymmetrie soll dabei nicht durch die Dissemination von konkreten Handlungsanweisungen bzw. unspezifischen und damit kaum hilfreichen Pauschallösungen vorangetrieben werden. Stattdessen wird die Herausforderung durch die Diversifikation von theoretischen Ansätzen sowie Anreicherung durch internationale Perspektiven adressiert, die – so die zentrale Vermutung der skizzierten Projekte – in der Öffnung neuer und notwendiger Denk-, Reflexions- und Handlungskorridore resultieren kann (Vogt, Neuhaus, Pieper, Bierschwale & Schäffer-Trencsényi, i. E.). Hieraus resultieren für das konkrete Erkenntnisinteresse des Artikels die folgenden Fragestellungen: [15]

1. Durch welche Varianten internationalisierter Lehr- und Fortbildungsangebote können (werdende) Lehrer:innen in welcher Form zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Inklusion angeregt werden? (s. Abschnitt 3.1 und 3.2.) [16]
2. Wie lässt sich der Zusammenhang zwischen verschiedenen Formaten internationalisierter Lehr- und Fortbildungsformate und verschiedenen Formen der Auseinandersetzung mit Inklusion systematisieren? (s. Abschnitt 4) [17]

### **3. Internationalisierung & Inklusion – Zwei praxisorientierte Projekte**

Im folgenden Abschnitt werden zwei Projekte vorgestellt, die – so der Anspruch der Maßnahmen – zum einen ausgewählte Herausforderungen aus dem Themenfeld Inklusion adressieren sowie zum anderen Momente und Varianten von Internationalisierung aktiv nutzen, um Lehramtsstudierende und praktizierende Lehrer:innen mit Ressourcen für inklusionssensibles Denken und Handeln auszustatten. Die Projektvorstellung und -reflexion vollzieht sich anhand folgender sechs Dimensionen: [18]

*Organisatorisch-institutioneller Rahmen:* Welche Institutionen kamen zusammen? Art der Förderung? Auf welche Rahmenbedingungen konnte zurückgegriffen werden? [19]

*Thematische Ausrichtung & Zielgruppe:* Welche Inhalte wurden von wem bearbeitet, diskutiert und reflektiert? [20]

*Ablauf, Lehr- und Lernmethoden sowie der Einsatz von Medien:* Wie wurden die Bedürfnisse der Zielgruppe lerntheoretisch berücksichtigt? Wie und für welche Zwecke wurden Medien genutzt? [21]

*Konzeptionelle Zielsetzung:* Welche Ziele wurden mit dem Angebot verfolgt? [22]

*Reflexion des Verhältnisses von Inklusion & Internationalisierung:* Welche Verständnisse und Varianten von Internationalisierung und Inklusion wurden in dem Projekt aufgerufen bzw. verwendet? [23]

*Evaluation des Vorhabens* [24]

#### **3.1. Das Inclusive Teaching Materials (ITM) Projekt**

*Organisatorisch-institutioneller Rahmen*

Die Fortbildungen über inklusive Lehrmaterialien wurde im Rahmen des international-vergleichend angelegten ITM Projekts, gefördert von der Europäischen Kommission über die Erasmus+-Förderlinie von 2018 bis 2022, konzeptioniert, evaluiert und in verschiedensten Lehr- und Lernangebote implementiert. Das Projekt selbst basiert auf der Zusammenarbeit eines internationalen Projektkonsortiums mit Vertreter:innen aus Universitäten und Schulen<sup>3</sup>. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass Fortbildungen auf dem Gebiet der inklusionssensiblen Bildungsmaterialien europaweit noch nicht verbreitet sind und ein Kompetenzdefizit in diesem Bereich auf Seiten von (werdenden) Lehrer:innen zu vermuten ist (Vogt, Macchia & Bierschwale, 2020). [25]

*Thematische Ausrichtung & Zielgruppe*

Primäre Adressat:innen der im Folgenden beschriebenen Fortbildungsaktivitäten sind Lehrkräfte und Referendar:innen v.a. mit dem Schwerpunkt Primarstufe. Studien zeigen, dass Fortbildungsaktivitäten im Bereich sonderpädagogischer Professionalität notwendig sind und entsprechende Wissensdefizite auch aufgrund fehlender Fokussierung in der universitären Ausbildung bestehen (Kracke, Sasse, Czempiel & Sommer, 2019, S. 144). [26]

Ein wichtiger Ansatzpunkt der Fortbildung ist, dass Materialien nicht als inklusiv per se, sondern als inklusionssensibel bezeichnet werden. Dies wird damit begründet, dass im Projekt davon

ausgegangen wird, dass es kein Lehr- und Lernmaterial geben kann, welches allen Ansprüchen an inklusives Lernen zugleich gerecht wird. Jedoch kann jedes Material zumindest dem Anspruch genügen, inklusive Bedarfslagen zu berücksichtigen. Unterteilt werden inklusionssensible Bildungsmaterialien nach Vogt und Krenig (2017) prinzipiell in Lernmaterialien, die von Schüler:innen genutzt werden, Ergänzungsmaterialien wie Anschauungsobjekte (bspw. im Geometrieunterricht) sowie Materialien für Lehrkräfte, etwa in Form von Handreichungen (Vogt & Krenig, 2017). [27]

Gegenstand des entwickelten modularen Fortbildungskonzepts sind ein Kriterienkatalog zur Bewertung von Bildungsmaterialien und ein Prozessmodell zur Entwicklung eigener, inklusionssensibler Materialien. Diese Produkte werden flankiert von weiteren Modulen zur inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie einem Modul zu internationalen Perspektiven. Bezogen auf Lehr- und Lernmedien stehen der Kriterienkatalog und das Prozessmodell in sechs Sprachen (Deutsch, Englisch, Italienisch, Schwedisch, Französisch und Spanisch) auf der Projekthomepage ([www.itm-europe.org](http://www.itm-europe.org)) kostenlos zur Verfügung. Im Überblick stellt sich das Fortbildungsangebot aus sechs Modulen wie folgt dar: [28]

Modul 1 – Inklusionssensible Schul- und Unterrichtsentwicklung im Allgemeinen: In diesem Modul wird ausgehend von Ausführungen und Präzisierungen zum Inklusionsbegriff, der sowohl nationale als auch internationale Diskurse thematisiert, auf Felder der inklusiven Schulentwicklung wie Professionalisierung und Kooperation eingegangen. Außerdem wird das Konzept der inklusiven Unterrichtskonzeption thematisiert. [29]

Modul 2 – Inklusive Bildungsmaterialien für ausgewählte Unterrichtseinheiten: Zunächst erfolgen auch in diesem Modul gerade vor dem Hintergrund transnationaler Kontexte theoretisch-konzeptionelle Analysen zu den Begriffen inklusionssensible Bildungsmaterialien. Diese Analysen schließen auch eine Abgrenzung zu exklusiven Unterrichtsmaterialien mit ein. Exklusive Unterrichtsmaterialien zeichnen sich z.B. durch Stigmatisierung und Rassismus aus. [30]

Modul 3 – Kriterien für die Bewertung inklusionssensibler Bildungsmaterialien: Das dritte Modul stellt den im ITM Projekt entwickelten Kriterienkatalog vor. Der Kriterienkatalog entstand im Rahmen der Arbeit des Projektkonsortiums und wird seitdem fortlaufend weiterentwickelt. Er basiert auf folgenden sechs Kriterien: 1. individuenbezogene Adaptivität, 2. konzeptionelle Erläuterung, 3. Metakognition, 4. Selbstwirksamkeit, 5. Lernstandsüberprüfung und 6. Umfeldbezogene Adaptivität (Andersen, Vogt, Bagger, Macchia & Bierschwale, 2022; Vogt, Andersen, Bagger, Macchia & Bierschwale, 2021, S. 19 f.). Die Kriterien werden begleitet von jeweils 7 bis 10 Fragen, die an das Material gerichtet werden und damit eine kompakte Analyse durch die Teilnehmenden erlauben. Online ist das in Schulen umfänglich erprobte und in wissenschaftlichen Kontexten umfassend diskutierte Tool in allen Sprachen der teilnehmenden Projektländer sowie in weiteren Sprachen zu finden ([www.itm-europe.org](http://www.itm-europe.org)). In der praktischen Durchführung der Workshops wird dieses Modul auch an Unterrichtsmaterialien beispielhaft erprobt, um den Transfer in die Praxis zu erleichtern. [31]

Modul 4 – Prozessmodell zur Erstellung inklusionssensibler Bildungsmaterialien unter Berücksichtigung schullokaler Spezifika für den Primarschulbereich: Im vierten Modul wird Lehrpersonen ein konkretes Modell an die Hand gegeben, welches in konkreten Schritten und mit spezifischen, exemplarischen Fragestellungen die Entwicklung von inklusionssensiblen Bildungsmaterialien ermöglicht. In der praktischen Durchführung der Workshops werden auch Lernvideos gezeigt, die die Entwicklungsschritte zeigen. Bei dem Modell handelt es sich um einen zyklischen Entwicklungsprozess aus den Schritten Planung/Weiterentwicklung, Einsatz, Evaluation und Diskussion (Vogt et al., 2021, S. 20 f.). Diese Schritte werden geleitet durch konkrete Fragen, die der Lehrperson im Entwicklungsprozess konkrete Hilfestellung bieten. Ferner berücksichtigt das Modell fortlaufend die allgemeinen Rahmenvorgaben (Curricula) und individualisierten Ziele, schullokale Bedingungen, individuelle Bedürfnisse, multiprofessionelle Zusammenarbeit und Perspektiven, empirische Erkenntnisse und wissenschaftliche Theorien und Konzepte (Vogt et al., 2021, S. 20). [32]

Modul 5 – Internationale Perspektiven: Im fünften Modul wird anhand von international-vergleichenden Analysen auf das Inklusionsverständnis der einzelnen Projektländer eingegangen und dieses in den Kontext zu den entsprechenden schulstrukturellen und soziohistorischen Perspektiven gesetzt. [33]

Modul 6 – Feedback zur Evaluation: In diesem Modul haben die Teilnehmer:innen die Möglichkeit, die Fortbildungsreihe zu evaluieren und Feedback zu geben. Diese Möglichkeit fußt auf dem Verständnis der Ersteller, dass die Fortbildung stetig weiterentwickelt werden soll. [34]

Die Lehrinhalte der Fortbildung wurden entlang von zwei theoretisch-methodologischen Ansätzen entwickelt: erstens der international-vergleichenden Bildungsforschung, zweitens der Ansatz des *Participatory Action Research* (PAR) (Reason & Bradbury, 2008). Einzelne Module der Fortbildungsreihe wurden in allen Projektländern im Rahmen zweitägiger Workshops im Jahr 2022 erprobt. Das Feedback aus den einzelnen Ländern wurde im Rahmen qualitativer Erhebungen gesammelt (Misoch, 2019), in den Entwicklungsprozess und damit in die Arbeit des Projektkonsortiums eingespeist und zur Weiterentwicklung der Inhalte genutzt, sodass – so der Selbstanspruch – die Passung zwischen Material und Teilnehmer:innen vergrößert werden konnte. [35]

#### *Ablauf, Lehr- und Lernmethoden/Einsatz von Medien*

Das Professionalisierungskonzept beruht dabei auf drei Formaten: Erstens auf Fortbildungsmodulen, die online und asynchron auf der Projekthomepage ([www.itm-europe.org](http://www.itm-europe.org)) zur Verfügung stehen. Die Fortbildungsmodule sind als blended-learning Ansatz konzeptioniert, sodass sie von Teilnehmer:innen zum Selbstlernen genutzt werden können. Diese Module sind mediengestützt durch vertonte Präsentationen und umfängliche Videos, in denen bereits vorhandene Materialien aus unterschiedlichen Schulstufen und Fächerkontexten anhand des Kriterienkataloges bewertet werden (siehe [www.itm-europe.org](http://www.itm-europe.org)). Die Kriterien und dazugehörigen Fragen leiten zu einer ausführlichen und detaillierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsmaterial an. Die Videos stehen auch in unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung. Die Lernvideos zum Kriterienkatalog folgen einer einheitlichen und systematischen Form der Auseinandersetzung, die Materialien werden in einer festgelegten Reihenfolge der Kriterien begutachtet, dazu gibt es auch Beispiele aus dem Material, die die Prozesse exemplarisch darstellen. Die Lernvideos zum Prozessmodell folgen auch hier systematisch den Entwicklungsschritten und beantworten stufenweise die Analysefragen. Zusätzlich zu den Videos wird das entsprechende Bildungsmaterial zur Verfügung gestellt. Dazu wurden Erfahrungsberichte von Lehrpersonen zum Umgang mit dem Katalog veröffentlicht. Ferner stehen auf der Homepage ebenso Bildungsmaterialien zur Verfügung, die entlang des Prozessmodells entwickelt werden. Die Erstellung dieser Materialien wird in Lernvideos demonstriert. [36]

Ein weiteres Format sind Online Workshops, die synchron durchgeführt werden und über die Projekthomepage und den Kooperationspartner der BiSed (Bielefeld School of Education) gebucht werden können. Im Rahmen dieser Workshops wird exemplarisch auf die Online-Demonstrationen zurückgegriffen und parallel über eigene Materialentwicklungen und Erfahrungen in den Austausch getreten. Bezogen auf die methodisch-didaktische Fundierung besteht die Zielsetzung des Fortbildungsangebotes in der Formulierung zieladäquater Arbeitsaufgaben unter Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler:innen und weiterer Berücksichtigung der Ressourcen und besonderen Bedarfe hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichtsmaterials. Es werden im Rahmen der Fortbildung bevorzugt kooperative Lernsettings genutzt, sodass dabei der Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrkräften begünstigt wird. Die Konzeptionierung als synchrones Onlineformat reflektierte die Wünsche der Zielgruppe nach einer ortsunabhängigen Teilnahmemöglichkeit. Ferner konnten dadurch auch Lehrkräfte überregional angesprochen und die familiäre Situation betreuender Eltern berücksichtigt werden. In der Regel umfassen die Fortbildungsaktivitäten zwei aufeinanderfolgende Werktage und werden von (werdenden) Lehrer:innen mit sehr heterogenen Ausgangslagen und professionellen Erfahrungshintergründen wahrgenommen. Diese unterschiedlichen Expertisen werden zu Beginn eines jeden Formats

abgefragt und im weiteren Verlauf in den Ausführungen berücksichtigt. Das dritte Format sind Präsenzfortbildungen, in denen aktiv mit dem Kriterienkatalog gemeinsam – eigene und von Verlagen stammende/generell im eigenen Unterricht eingesetzte – Materialien bewertet und eigene Materialentwicklungen angestoßen wurden. Im Rahmen der Workshops werden Möglichkeiten vorgestellt, wie die Modelle eingesetzt werden können. Zur Veranschaulichung dienen auch die gezeigten Videos, anschließend sind die Teilnehmer:innen selbst gefordert, die Vorgehensweise zu üben. Die Dozierenden stehen als Lernbegleiter zur Verfügung und begleiten den Prozess mit zusätzlichen Hilfen. Es wird die lernpsychologisch wirksame Verknüpfung aus kognitiven Prozessen und Handeln am konkreten Gegenstand angestrebt (Grunder, Ruthemann, Scherer, Singer & Vettinger, 2007, S. 179). Als wesentliches didaktisches Prinzip dient die Handlungsorientierung (Wellenreuther, 2007, S. 421). Im Ergebnis soll bezogen auf das Prozessmodell ein Produkt konzeptioniert werden, also erste Überlegungen zu einem neuen Unterrichtsmaterial entwickelt werden. Bezogen auf den Kriterienkatalog besteht das Produkt aus einer fertigen Analyse eines Beispielmaterials. Dazu kann als Hilfestellung der Anwendungsbogen dienen, der über die Projekthomepage verfügbar ist. [37]

### *Konzeptionelle Zielsetzung*

Konzeptionell ist das Angebot so aufgestellt, dass es ausgehend von der gleichen inhaltlichen Basis die Reflexion über inklusionssensible Unterrichtsmaterialien für Lehrer:innen wie für Referendar:innen – sowie für alle anderen Interessent:innen – anstößt. (Werdende) Lehrkräfte setzen sich aktiv mit Lehr- und Lernmaterialien auseinander und analysieren sie gemeinsam basierend auf einer vorgegebenen Strukturierungshilfe. Ferner werden anhand der internationalen Beispiele Möglichkeiten geschaffen, um von den best practices anderer Schulen zu profitieren. Dadurch wird eine erhebliche Erleichterung bezüglich der Unterrichtsplanung und der Materialvorbereitung geschaffen. Gerade hierzu fehlen in der Praxis entsprechende konzeptionelle und didaktische Materialien. Gleichzeitig werden Lehrkräfte im Umgang mit inklusiven Lernsettings professionalisiert, insbesondere in Bezug auf Bildungsmaterialien, die dem Unterricht eine wesentliche Struktur antragen. Erste Ergebnisse aus qualitativen Erhebungen im Anschluss an die Fortbildungen legen nahe, dass die Lehrpersonen die Bedarfslagen einzelner Gruppen wie z.B. bei Lernstörungen im Umgang mit Bildungsmaterial besser verstehen. [38]

### *Reflexion des Verhältnisses Inklusion und Internationalisierung*

Abschließend soll an dieser Stelle für das Fortbildungsangebot, das im Rahmen des ITM-Projektes entwickelt wurde, das Potential der gemachten Internationalisierungserfahrungen reflektiert werden. [39]

Bezogen auf das digitale modulare Fortbildungskonzept kann aufgrund erster Ergebnisse aus qualitativem Feedback nahegelegt werden, dass zu den Vorzügen gehört, dass Lehrkräfte von fortschrittlichen Unterrichtsmaterialien aus anderen Ländern profitieren können. Weitere Untersuchungen sind veranlasst um weitere Wirksamkeitshinweise zu erzielen. Beispielsweise liefert hier Schweden wichtige Impulse, da die National Agency for Special Needs Education and Schools (SPSM) bereits seit vielen Jahren mit der Realisierung inklusiven Lernens befasst ist. Es wurden etwa Bildungsmaterialien entwickelt, die u.a. durch ein sehr übersichtliches Design ohne viele dekorative Elemente auskommen, um die Aufmerksamkeit der Schüler:innen adäquat zu steuern. In der Konzeption wurden damit schon Erkenntnisse der Cognitive Load Theory (Sweller, 2003) mitberücksichtigt. Mit der Implementation solcher internationaler best practices-Modelle in die Fortbildung können nun auch (werdende) Lehrer:innen andere Länder in Bezug auf ihre eigenen Materialentwicklungen profitieren. Durch die gemachten Internationalisierungserfahrungen werden den Teilnehmer:innen zudem auch unterschiedliche Perspektiven auf den Inklusionsbegriff als international zugänglichen Gegenstand vermittelt. Damit erhalten sie ein breiteres theoretisches Verständnis von Spezifika wie Varianzen in den möglichen Zugängen zur Thematik. So ist bspw. in Italien und Schweden eher ein weites Verständnis von Inklusion vorzufinden, welches mit dem Verständnis in Luxemburg und Deutschland differiert (Hörner,



Döbert, Reuter & Kopp, 2015). Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Verständnissen werden die eigenen Einstellungen gegenüber inklusiver Bildung in Frage gestellt. [40]

Durch die (digitalen) Workshops und den damit verbundenen Austausch fand eine argumentative Validierung vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher sozio-historischer Kontexte statt. Damit wurde die Qualität des Produkts gesteigert und sowie neue Perspektiven integriert: Beispielsweise reflektiert sowohl der Kriterienkatalog als auch das Prozessmodell die Situation in multilingualen Settings stärker, insbesondere durch die Erfahrungen aus Luxemburg und Italien. Bezüglich der Lernvideos kann festgestellt werden, dass entsprechend einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie insbesondere die eigene Tätigkeit der Teilnehmer:innen im Team betont wird. Aus den ersten Rückmeldungen der Teilnehmer:innen im Rahmen qualitativer Feedbackformate kann vermutet werden, dass die Inhalte helfen, die vorhandenen Sichtweisen der Fortbildungsteilnehmenden herauszufordern und in co-konstruktiven Prozessen in vertiefte Erkenntnisse über Inklusion zu überführen (Wellenreuther, 2007). [41]

#### *Evaluation des Konzeptes*

Die Fortbildungsinhalte wurden in den Projektländern im Rahmen asynchroner und synchroner Formate erprobt. Die Evaluation der Fortbildungen (Inhalte, Materialien, Konzept und Umsetzung) erfolgte in einem Mehrebenenprozess. Wesentliche Annahmen des Professionalisierungskonzepts wurden entlang von Validierungsformen, die von Lamnek und Krell (2016, S. 152 ff.) für die qualitative Forschung entwickelt wurden, geprüft. So wurde die didaktische Konzeption im Rahmen der Projektgruppe argumentativ validiert und auf seine Substanz geprüft, dies erfolgte – in einem zweiten Schritt – noch zusätzlich durch Fachvorträge und die nachfolgende Diskussion unter Beteiligung externer Wissenschaftlicher:innen auf internationalen wie nationalen Kongressen wie (z.B. der AERA, WERA etc.). Ferner fand auch eine Validierung in der Praxis statt, das Fortbildungsmaterial wurde von den Projektschulen eingesetzt und auf seine Praxistauglichkeit überprüft. Lehrer:innen konnten ihr Feedback als Teil der Projektgruppe direkt in den Entwicklungsprozess einbringen, was der „Validierung an der Praxis“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 154) entspricht. Im Rahmen der vorgenannten Evaluationsschritte wurden die inhaltliche und didaktische Qualität des Fortbildungskonzeptes sowie der genutzten Materialien und Ressourcen bestimmt. Zusätzlich wurde im Rahmen von qualitativem Feedback systematisch Rückmeldungen von Lehrpersonen eingeholt. Die Teilnehmerzahl dieses Feedbackschrittes betrug 93 Personen (49 davon aus Schweden, 31 aus Luxemburg und 13 aus Deutschland). Als besonders positiv wurde die didaktische Gestaltung hervorgehoben, insbesondere der Erfahrungsaustausch in Gruppenform wurde positiv erwähnt. Bei den digitalen Workshops wurde positiv rückgemeldet, dass dadurch eine ortsunabhängige und zeiteffektive Teilnahme besonders für Lehrpersonen aus weit entfernten Landesteilen ermöglicht wurde. Dass konkrete Materialien für den Einsatz in der Praxis zur Verfügung gestellt wurde, empfanden die Lehrer:innen ebenso als sehr hilfreich. Ferner wurde auch deutlich, dass die Lehrkräfte den internationalen Austausch wertschätzten, im Rahmen dessen eine Perspektivverschiebung sowie -erweiterung beobachtet werden konnte. Folgt man den Rückmeldungen, so schaffte es das Fortbildungsformat best practices bzgl. der Beschulung von Schüler:innen in inklusiven Settings effektiv zu vermitteln. [42]

### **3.2. Komparatistische Perspektive auf Inklusion im Kontext eines Blended Intensive Program (BIP)**

#### *Organisatorisch-institutioneller Rahmen*

Im Rahmen eines sogenannten Blended Intensive Programs (BIP)<sup>4</sup> wurde ein weiteres, umfangreiches Lehrformat entwickelt, das sich insbesondere an angehende Lehrkräfte richtet, d.h. Studierende unterschiedlicher Lehrämter sowie fachwissenschaftlich Studierende mehrerer europäischer Hochschulen. Blended Intensive Programs ermöglichen kurze Mobilitätsphasen von Lehrenden und Lernenden, um in diesem Rahmen von verschiedenen Institutionen gemeinsam konzipierte, internationale Lehrveranstaltungen durchzuführen. Hierbei werden digitale Lehr- und Lerneinheiten mit einer ein- bis zweiwöchigen gemeinsamen Präsenzphase an einer auf-

nehmenden Universität kombiniert. Das hier vorgestellte BIP wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Michaela Vogt und Marlene Pieper (Universität Bielefeld), Prof. Dr. Suzana Sikorová (Universität Ostrava, Tschechische Republik), sowie Prof. Dr. Anette Bagger (Universität Örebro bis 2023, seit 2024 Universität Dalarna, Schweden) im Sommersemester 2023 durchgeführt. Insgesamt nahmen 39 Studierende und 16 Hochschulmitarbeitende von neun Universitäten an dem Programm teil. Neben den oben genannten ausrichtenden Universitäten waren ebenso Studierende und Kolleg:innen aus Tours (Frankreich), Salerno (Italien), Šiauliai (Litauen), Suceava (Rumänien), Jaén (Spanien), sowie Kiew (Ukraine) als assoziierte Partner:innen an digitalen Vor- und Nachbereitungssitzungen sowie der Präsenzwoche in Bielefeld beteiligt. Auf diese Weise spannte sich ein von einem internationalen Organisationsteam von drei Standorten ausgerichtetes Format auf, das für weitere Teilnehmende aus einem europaweiten Universitätsverbund NEOLAiA geöffnet wurde und damit multiperspektivisches Lernen in einem hybriden Setting realisierte. [43]

#### *Thematische Ausrichtung & Zielgruppe*

Thematisch betrachtet wurde mit dem Titel *Comparative International Perspectives on Education – Inclusive Education Practices for diverse learners* ein Lehrformat konzipiert, welches sich der Frage nach Inklusion und inklusivem materialbasierten Lernen im internationalen Vergleich widmete. Das Lehrformat richtete sich je nach institutioneller Einbettung der teilnehmenden Institutionen an Bachelor- und Masterstudierende, welche in ihren Studiengängen Berührungspunkte mit Fragen nach schulischer Inklusion aufweisen. Theoretische Grundlagen wurden dabei durch die Einführung in das deutsche, tschechische und schwedische Schulsystem und die Herausarbeitung verschiedener Inklusionsverständnisse gelegt. Dies war der Ausgangspunkt für die Analyse und Evaluation von aus den Teilnehmerländern zusammengetragenen schulischen Lehr- und Lernmaterialien, welche mithilfe eines Kriterienkatalogs für inklusionssensible Bildungsmaterialien (ITM-Kriterienkatalog) durchgeführt wurde (siehe auch Kapitel 3.1.). [44]

#### *Ablauf, Lehr- und Lernmethoden sowie der Einsatz von Medien*

Die erste Phase des BIP bestand aus der Konzeptionierung und Organisation des Programms und seiner Inhalte. Sitzungen unter den Organisator:innen und den teilnehmenden Lehrenden gewährleisteten Klarheit über Vorhaben, Durchführung und Organisation des Projektes. In dieser Phase wurde außerdem eine digitale Infrastruktur zur inhaltlichen und organisatorischen Kommunikation zwischen Lehrenden und zukünftigen Studierenden erstellt. Dazu zählt die Konzeption eines internationalen Readers zu Inklusion in den teilnehmenden Ländern, ein geteilter Moodle-Raum sowie eine digitale Pinnwand (TaskCard) zur Kommunikation zentraler Kursinhalte (sowie organisatorischer Elemente). [45]

Voraussetzung eines BIP ist ein hybrides Lehrkonzept, das digitale Sitzungen mit einer kurzzeitigen Präsenzphase kombiniert. Diese obligatorischen Elemente konnten von den einzelnen teilnehmenden Universitäten bei Bedarf um weitere optionale Vorbereitungs- und Nachbereitungssitzungen ergänzt werden. Die Umsetzung des BIP begann mit einer synchronen Online-sitzung, welche drei Wochen vor Beginn der Präsenzwoche an der aufnehmenden Universität stattfand. In dieser Videokonferenz wurden die studentischen Teilnehmenden in den Themenkomplex (schulischer) Inklusion und die damit zusammenhängende Relevanz von Lehr- und Lernmaterialien sowie ihrer Evaluation und Qualitätssicherung eingeführt. Impulse vonseiten der Lehrenden aus Bielefeld, Ostrava und Örebro wurden durch erste Gruppenaktivitäten und Denkanstöße zum gemeinsamen Arbeiten in internationalen Gruppen ergänzt. Zum Einsatz kamen dabei neben den „Breakout“-Features der Videokonferenz-Software insbesondere kollaborative digitale Tools wie Padlet und das Miro-Board. [46]

Die Präsenzwoche fügte sich aus zwei Arbeitsmodi zusammen: Die Vormittage waren durch Plenarsitzungen geprägt, welche der Einführung in die zentralen Konzepte (Inklusion, schulische Inklusion, Lehr- und Lernmaterialien) aus international-vergleichender Perspektive dienten. Nachmittags fanden sich die Studierenden in international besetzten und von je einem Lehrenden betreuten Arbeitsgruppen zusammen, um den Vergleich von mitgebrachtem – und

damit aus verschiedenen Ländern stammenden – Lehr- und Lernmaterial für den schulischen Bereich durchzuführen. Hierbei wurde großer Wert auf interkulturell zusammengesetzte Gruppen gelegt, um eine möglichst mehrdimensionale Lernerfahrung zu ermöglichen. Die Aufgabe war, mitgebrachte Bildungsmaterialien explorativ zu sichten und zu evaluieren. Analyseinstrument war der aus sechs Kriterienbereichen bestehende ITM-Kriterienkatalog zur Bewertung inklusionssensibler Lehr- und Lernmaterialien, wobei sich die Gruppen auf je einen Kriterienbereich konzentrierten, um eine tiefgehende Analyse und Verständnis zu gewährleisten. Die Leitfrage dazu lautete: „Ist das Material inklusionssensibel oder eher nicht? Warum?“. Die Ergebnisse wurden zum Ende der Präsenzwoche im Plenum präsentiert und in einer digitalen Abschlussitzung erneut reflektiert. [47]

In der digitalen Abschlussitzung zwei Wochen nach dem Treffen in Bielefeld wurden die während dieser Präsenzwoche gewonnenen Eindrücke und Lernerfahrungen gemeinsam reflektiert. [48]

### *Konzeptionelle Zielsetzung*

Die konzeptionelle Grundidee des Angebots ist es, über den Vergleich von Lehr- und Lernmaterialien, welche Studierende aus ihren nationalen Kontexten aussuchen und mitbringen, einen Ausgangspunkt zu schaffen, um anhand von konkreten Materialien auch in ein weiterführendes Gespräch über Schule in ihren nationalen Differenzen im Generelleren zu kommen. Lehr- und Lernmaterialien stellen einen zentralen Bestandteil pädagogischen Handelns, sowie von Unterrichts- und Aneignungsprozessen dar und können über die In- und Exklusion von Schüler:innen (mit)entscheiden. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass Materialien nie im bezugsfreien Raum (ent)stehen, sondern stets im Kontext eines Bildungssystems – egal, ob sie von einem Schulbuchverlag entwickelt und von einer Schulbehörde geprüft oder von einer Lehrkraft konzipiert und von dieser im Internet zur Verfügung gestellt werden. Damit sind Lehr- und Lernmaterialien ebenso von nationalen Rahmenbedingungen geprägt wie das Nachdenken über Inklusion. So sind sie ein wirkungsvolles Instrument, um Reflexionen – bis Irritationen – aufseiten der Studierenden zu generieren und so einen tiefgehenden Austausch über Bildung im internationalen Vergleich entstehen zu lassen. [49]

### *Reflexion des Verhältnisses von Inklusion und Internationalisierung*

Befragt man das BIP auf das durch dieses Programmformat generierte Verhältnis von Internationalisierung und Inklusion, so ist besonders auf die multiperspektivische Internationalisierungserfahrung und daraus folgende Annäherung an Inklusion als erfahrbaren Lerngegenstand zu verweisen. [50]

Die obige Skizzierung des BIP offenbart das Bild eines Lehrvorhabens, das verschiedenste Lernerfahrungen in einem internationalisierten Setting ermöglicht. Ziel war es, Studierende das gemeinsame Nachdenken über komplexe Konstrukte wie Inklusion über die tiefgehende und evaluative Beschäftigung mit Lehr- und Lernmaterialien aufschlüsseln zu lassen. Dies erwies sich insbesondere in dem internationalen Setting als gewinnbringend, da hier aufgrund unterschiedlicher Inklusionsverständnisse eine Komplexitätssteigerung auf der inhaltlichen Ebene zu erwarten war. Über den Zugang der Materialität wurde die Abstraktheit einer international-vergleichenden Perspektive auf Inklusion als anschauliche Erfahrung verankert. So sind erste Annäherungen an ein tiefgehendes Nachdenken über Inklusion im internationalen Vergleich und seinen historischen, kulturellen und sozialen Vorbedingungen geschaffen worden (Löser & Werning, 2013; Neuhaus et al., 2023; Schäffer & Rabenstein, 2018; Vogt & Neuhaus, 2021). [51]

Das Format der Blended Intensive Programms ermöglicht es Studierenden sowie Hochschullehrenden in einem kurzzeitigen aber intensiven Austausch international eingebettete Lehr- und Lernerfahrungen zu machen. Die Verknüpfung digitaler (und damit einfach zugänglicher) Settings mit einer kurzen Präsenzphase erleichtert Studierenden die Wahrnehmung eines Mobilitätsprogramms. Die erste Sensibilisierung für das besondere international-vergleichende Set-

ting erfolgte hierbei digital, bevor dann in der Präsenzwoche die praktische Erfahrbarkeit internationaler Differenzen durch den Vergleich von international-differierenden Bildungsmaterialien wie unterschiedlichen Schulsystemen gewährleistet wurde (Wellenreuther, 2007). Da das BIP thematisch eingegrenzt wird, spricht es automatisch eine ausgewählte Gruppe von Studierenden ähnlicher Studiengänge an, beispielsweise werdende Lehrer:innen. Insbesondere den Lehramtsstudierenden, die tendenziell weniger internationale Austauschmöglichkeiten oder Angebote der Internationalisierung während des Studiums wahrnehmen (Middendorff et al., 2017), wird hier eine Erweiterung des Nachdenkens über Inklusion aufgezeigt. Dabei antizipieren die Studierenden bereits die eigene pädagogische Praxis und tragen diese Erwartungshaltung und spezifische Perspektive sowie erste Erfahrungen in ihren jeweiligen nationalen Kontexten in das Lernsetting mit hinein. Dies impliziert, dass der Austausch nicht nur eine Horizonterweiterung bedeutet. Auch Grundsatzfragen und Irritationen sowie die kritische Reflexion nationaler Rahmenbedingungen können Gegenstand solcher Lernbewegungen sein (Neuhaus & Vogt, 2022a, 2022b; Vogt & Neuhaus, 2021). [52]

Das Nachdenken über Inklusion wird zusätzlich auf einer weiteren Ebene erfahrbar. Das Zusammenkommen Studierender von neun europäischen Universitäten, zuzüglich diverser individueller Zugehörigkeiten, mündet in einem hybriden internationalen Setting, das viele Teilnehmende so zu ersten Mal erleben. Inklusion war damit nicht nur ein theoretisches oder praktisches Themenfeld, sondern eine Zielvorstellung für die gemeinsame Ausgestaltung des BIP. Zusammenfassend liegt mit diesem BIP ein Lehr- und Lernformat vor, das auf die gemeinsame Reflexion ausgerichtet ist und Internationalität zum zentralen Dreh- und Angelpunkt hat. [53]

#### *Evaluation des Konzeptes*

Das BIP „Comparative International Perspectives on Education – Inclusive Education Practices for diverse Learners“ hat sich Ziele hinsichtlich der Internationalisierung von Lernerfahrungen sowie des internationalisierten Austauschs über Inklusion gesetzt. Über die Analyse von Lehr- und Lernmaterialien sollten entsprechende Reflexions- und Lernprozesse angestoßen werden. Diese Lernziele sind den Teilnehmenden kommuniziert und transparent gemacht worden. Zur Evaluation des Kurses wurde die Zufriedenheit mit und Einschätzungen zu Inhalten, Lernzielen und Methoden aufseiten der Studierenden anhand eines standardisierten Fragebogens sowie durch eine schriftliche Befragung mit offenen Frageanteilen erfasst. 39 Studierende haben auf diesem Wege ihre Rückmeldung zu der Lernaktivität gegeben. Hierbei konstatierten die Studierenden, dass sie bei einer allgemeinen Zufriedenheit von 90% ebendiesem Kurs zu 84,9% weiterempfehlen würden. Dass dies auch auf das internationalisierte Lernformat sowie die Arbeit mit Materialien als reflexiver Startpunkt zurückzuführen ist, kann durch die Zufriedenheit mit der aktiven Kooperation (87,5%) sowie der aktiven Einbindung in den Kurs (87,9%) unterstrichen werden. [54]

Während 81,8% ihr Verständnis vom Lerngegenstand weiterentwickeln konnten, konnten dies lediglich 0% gar nicht bzw. 3% eingeschränkt bestätigen. Der im BIP verankerte Versuch, eine Annäherung an ein tiefergehendes Nachdenken über Inklusion im internationalen Vergleich, welches im analytischen Vergleich von internationalen Lernmaterialien seinen Anfang findet, kann demnach als tendenziell erfolgreich eingeschätzt werden und ist als vielversprechend für weitere Anwendungskontexte einzustufen. [55]

Wie in den schriftlich erfassten qualitativen Rückmeldungen zum BIP ersichtlich wurde, und wie im Folgenden punktuell aufgezeigt werden soll, konnten sich Anforderung an einen intensiven internationalen Austausch bestätigen. Studierende kommentierten dazu u.a., dass das BIP eine Möglichkeit zur sozialen, emotionalen sowie (inter)kulturellen Weiterentwicklung sei. Ebenso wurde herausgestellt, wie viel in einem kurzen Zeitraum über Bildung im internationalen Kontext erlernt werden konnte. Auch Perspektiverweiterungen hinsichtlich des eigenen Nachdenkens über Lehren und Lernen wurden als positiv herausgearbeitet, wie die nachstehenden, exemplarischen Rückmeldungen verdeutlichen: [56]

“BIP is an opportunity to develop socially and emotionally and culturally.” [57]

“It gave me the opportunity to learn a great deal about European education in a short time, and to meet so many international people.” [58]

“You learn more than you can imagine, especially on an intercultural and social level. It opened my eyes for taking another perspective on teaching, [...]” [59]

Studierende schätzten dabei das “intercultural learning and high engagement of students and lecturers, intensive immersing into the subject of inclusion”. [60]

Auch eine Erweiterung des Nachdenkens über Inklusion konnte nachgezeichnet werden, wie das folgende Zitat beispielhaft aufzeigt: [61]

„It was such a good opportunity to meet people from other cultures and countries and to compare not only our education systems but also our way of thinking.” [62]

Damit zeigt das BIP in seiner hier dargestellten Durchführung das Potenzial, erfolgreiche internationalisierte Lernbewegungen zu begünstigen. [63]

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Mit Blick auf die skizzierten Lehr- und Lernformate lassen sich einige tentative Aussagen treffen, inwiefern diese Inklusion und Internationalisierung zusammendenken und, daraus abgeleitet, für welche Zielgruppen bzw. für welche Zielsetzungen die jeweiligen Formate zum Einsatz kommen können. Auf Basis der vorangegangenen Reflexionen sowie der praktischen Erfahrungen bzgl. der Durchführung der Formate, konnten vier Erkenntnisse als besonders aussagekräftig herausgearbeitet werden: [64]

- (1) Kommen Selbstlernformate zum Einsatz (Videos, Übungen, Schemata etc.), so resultiert die Internationalisierung der Inhalte v.a. darin, dass eine eigenständige Reflexion und Perspektiverweiterung ‚über den eigenen Tellerrand‘ hinaus erfolgt. Eine solche Perspektiverweiterung beinhaltet jedoch keine physische Mobilität, ist dafür aber hinsichtlich der Faktoren *Ort* und *Zeit* äußerst flexibel einsetzbar (Neuhaus & Schäffer-Trencsényi, 2023). Aufgrund ebendieser Flexibilität eignen sich Formate dieser Art v.a. für Lehrer:innen und Referendar:innen, da diese Gruppen an die Stundenplanungen ihrer jeweiligen Schulen gebunden sind. Damit Selbstlernformate – trotz des Mangels an Austausch – gelingen, benötigen diese Ergänzungsmaterialien, die den Transfer der Erkenntnisse auf den schulischen konkreten Handlungskontext unterstützen. Dies haben v.a. die Fortbildungsmodule des ITM-Projekts mit umfangreichen Demonstrationsvideos und -materialien umgesetzt. [65]
- (2) Modulare Fortbildungsangebote vor Ort sind zeitlich weniger flexibel einsetzbar als Selbstlernangebote. Gleichzeitig operieren Fortbildungsangebote dieses Typs mit einem limitierten Maß an Mobilität, schließlich finden sie meist in vorkonstituierten Gruppen statt (z.B. einem Kollegium). Aufgrund des geteilten Hintergrundes der fortzubildenden Gruppe, entfalten international ausgerichtete Fortbildungsinhalte ihr Potenzial bzw. zeigen ihre Nützlichkeit, da sie zum Denken außerhalb bekannter Strukturen anregen. Gleichzeitig ermöglichen Formate dieses Typs den aktiven und reflexiven Austausch über die internationalen Impulse in einer interessierten *peer group*. Damit werden sowohl theoretische Gedanken gemeinsam diskutiert als auch praktische Konsequenzen und Planungen im Austausch besprochen. Unter Umständen formieren sich im Rahmen solcher Fortbildungsangebote länger bestehende Interessensgruppen, die bspw. inklusionssensible Materialien im Team entwickeln (Pieper, Neuhaus & Vogt, 2023). [66]
- (3) Finden Lehrer:innenfortbildungen digital statt, steigen die Möglichkeiten des internationalen oder zumindest überregionalen Austausches, da räumliche Mobilität nicht gefordert ist. Gleichzeitig bleibt der theoretische Austausch über die vermittelten Lerninhalte zum Thema Inklusion erhalten und kann ggf. sogar auf breiterer Erfahrungsbasis der Teilnehmenden geführt werden. [67]

(4) Bei international ausgerichteten Veranstaltungsangeboten mit Präsenzphasen bleibt festzuhalten, dass diese äußerst ressourcenintensiv hinsichtlich Zeit und Vorbereitung sind. Hinzu kommt der Faktor der notwendigen, räumlichen Mobilität. Dementsprechend sind solche Angebote für Lehrpersonen im Regelfall kaum wahrnehmbar, sondern richten sich eher an Studierende, die hierfür von den sich beteiligenden Universitäten entsprechende Strukturen angeboten bekommen. International ausgerichtete Präsenzangebote ermöglichen intensive Internationalisierungs- und Inklusionserfahrungen in einem multidimensionalen Feld. So werden die theoretisch offerierten international perspektivierten Kenntnisse zu Inklusion und inklusivem Lernen von einer internationalen Gruppe reflektiert und über Gruppenarbeiten weiter vertieft. Irritationen und das gegenseitige voneinander und miteinander Lernen finden hierbei nicht nur über Inklusion und inklusionssensible Bildungsmaterialien, sondern in einem inklusiven Setting statt. Damit wird Inklusionssensibilität sowohl theoretisch erlernt als auch praktisch erfahren. Gerade für werdende Lehrer:innen ist dies ein Schlüsselerlebnis, das sie in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit, mit einbeziehen und ggf. weiter ausbauen können. [68]

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Herausforderung, die *Inklusion* für Praktiker:innen darstellt, durchaus durch international ausgerichtete Lehr- und Lernformate adressiert werden kann. Auf Basis der Erfahrungen des ITM-Projekts sowie des BIPs konnten Erkenntnisse hinsichtlich der Passung von Zielsetzung, Adressat:innen und Inhalt abgeleitet werden. Diese Ergebnisse können als Orientierungspunkt für zukünftige Projekte mit ähnlicher Ausrichtung herangezogen werden, gleichzeitig zeigen sie – im Sinne eines *minimal viable products* – dass das Unterfangen, Inklusion und Internationalisierung im Feld Lehrer:innenbildung zusammenzudenken, grundsätzlich funktionieren kann. Die hier skizzierten Projekte verstehen sich, ebenso wie dieser Aufsatz, als Aufforderung, diese äußerst lohnenswerten Ansätze voranzutreiben, zu verbreiten und weiterzuentwickeln, um Lehrkräfte für inklusives Handeln bestmöglich vorzubereiten. [69]

---

<sup>1</sup> Dies ist von besonderer Bedeutung, als dass nationale Schulsysteme tendenziell zur Schließung bzw. Abschottung neigen (Neuhaus & Jacobsen, 2022). So werden einerseits Potenziale nicht genutzt (z.B. Erfahrungen anderer Länder), andererseits finden Verengungen von Diskursen statt, die eine Art nationalen Sonderweg darstellen und tendenziell alternative Deutungen und Ansätze verdecken (Neuhaus & Vogt, 2022a; Vogt & Neuhaus, 2021).

<sup>2</sup> Die Beobachtung, dass Inklusion einen tendenziell entgrenzten Diskurs darstellt, manifestiert sich bspw. in der Frage, ob Inklusion vornehmlich als Schulkritik oder Gesellschaftskritik zu betrachten sei (Emmerich, 2016).

<sup>3</sup> Als universitäre Partner wirkten am Projekt mit: Prof. Prof. Michaela Vogt (Universität Bielefeld) (Projektleitung), Christoph Bierschwale (Universität Bielefeld), Prof. Katja Andersen (Universität Luxemburg), Prof. Anette Bagger (Universität Örebro) sowie Prof. Vanessa Macchia (Freie Universität Bozen). Als schulischer Partner wirkte Annamaria Ardemagni (Grundschulsprenkel Bozen) mit.

<sup>4</sup> Für die Finanzierung eines BIP aus Erasmus+-Mitteln können Organisationsmittel bei den Nationalen Agenturen, hier dem DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), beantragt werden.

## Literatur

- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 17–39). Kempten: Klinkhardt.
- Andersen, K. N., Vogt, M., Bagger, A., Macchia, V. & Bierschwale, C. (2022). *Perspective luxembourgeoise. Conclusions sur le caractère inclusif des supports pédagogiques*. Verfügbar unter: <https://www.forum.lu/article/perspective-luxembourgeoise/>
- Artiles, A. J. & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. In D. Mitchell (Hrsg.), *Contextualizing inclusive education* (S. 37–62). London: Routledge.
- Boger, M.-A. J. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 12(1).

- Boger, M.-A. J., Bühler, P., Neuhaus, T. & Vogt, M. (2021). Re/Historisierung als Re/Chiffrierung – Zur Einführung in den Band. In M. Vogt, M.-A. J. Boger & P. Bühler (Hrsg.), *Inklusion als Chiffre? – Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (S. 9–19). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohn, C. (2008). Inklusion und Exklusion: Theorien und Befunde. Von der Ausgrenzung aus der Gemeinschaft zur inkludierenden Exklusion. *Soziale Systeme*, 14(2), 171–190. doi: [10.1515/sosys-2008-0204](https://doi.org/10.1515/sosys-2008-0204)
- Bosse, S., Jäntsche, C. & Spörer, N. (2015). Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg* (S. 137–154). Potsdam.
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 639–659. doi: [10.1007/s11618-014-0584-4](https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4)
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527–536). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-19004-0\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_45)
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem. In V. Moser & B. Lütjeholte (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62, S. 42–57). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. doi: [10.25656/01:17173](https://doi.org/10.25656/01:17173)
- Erbring, S. (2015). Lehrer/innengesundheit und schulische Inklusion. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt - Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 131–143). Münster u. a.: Waxmann.
- Gercke, M., Opalinski, S. & Thonagel, T. (2017). Einleitung: Aktuelle Diskurslinien und zentrale Denkfiguren zur Inklusion und Exklusion in Bildung und Gesellschaft. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 1–10). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-17084-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_1)
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P. & Vettinger, H. (2007). *Unterricht verstehen, planen, gestalten, auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in "inklusiven" Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89. doi: [10.25656/01:11578](https://doi.org/10.25656/01:11578)
- Hedderich, I. (2016). Lehrgesundheit im Kontext schulischer Inklusion. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1(11), 34–39. doi: [10.1007/s11553-015-0524-z](https://doi.org/10.1007/s11553-015-0524-z)
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!? In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung* (S. 47–60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L. & Kopp, B. von (Hrsg.). (2015). *The Education System of Europe*. Heidelberg: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-319-07473-3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07473-3)
- Humrich, M. (2017). Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *Rekonstruktive Inklusionsforschung* (S. 165–180). Opladen: Barbara Budrich.
- Jantzen, W. (2015). *Inklusion als Paradiesmetapher. Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis*. Inklusionspädagogischen Wochenende, Dorum. Verfügbar unter: <https://www.zeitschriftmenschen.at/content/view/full/13104>
- Kracke, B., Sasse, A., Czempiel, S. & Sommer, S. (2019). Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 117–156). Münster & New York: Waxmann.
- Kuhlmann, N. & Moldenhauer, A. (2021). Sprechen über (Nicht-) Verantwortlichkeiten. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall* (S. 189–204). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-27459-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_11)
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24. doi: [10.25656/01:11567](https://doi.org/10.25656/01:11567)
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S. & Stieber, G. (2023). Verdeckung im Kontext diagnostischer Prozesse an inklusiven Schulen. In S. Bender, O. Flügel-Martinsen & M. Vogt (Hrsg.), *Verdeckungen* (S. 189–216). Bielefeld: Transcript Verlag. doi: [10.14361/9783839466711-009](https://doi.org/10.14361/9783839466711-009)
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. et al. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: 21. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31338\\_21\\_Sozialerhebung\\_2016\\_Zusammenfassung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31338_21_Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=3)
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter. doi: [10.1515/9783110545982](https://doi.org/10.1515/9783110545982)
- Neuhaus, T. & Jacobsen, M. (2022). The Troubled History of Grades and Grading – A Historical Comparison of Germany and the United States. *Formazione & Insegnamento – European Journal of Research on Education and Teaching*, 20(3), 588–601. doi: [10.7346/-fei-XX-03-22\\_40](https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_40)
- Neuhaus, T., Pieper, M. & Schäffer-Trencsényi, M. (2023). The Mapping of Inclusion – A Digital Teaching Innovation to Tame a Fuzzy Concept. In J. Keengwe (Hrsg.), *Handbook of Research on Innovative Digital Practices and Globalization in Higher Education* (S. 105–121). Hershey, Pennsylvania: IGI Global Publishing.
- Neuhaus, T. & Schäffer-Trencsényi, M. (2023). Flexibilisierung durch Digitalisierung und Hybridisierung – Erste Erkenntnisse einer internationalen Studie zu inklusionssensibler digitaler Lehre. In L. Mrohs, M. Hess, K. Lindner, S. Overhage & J. Schlüter (Hrsg.), *Digitalisierung in der Hochschullehre – Perspektiven und Gestaltungsoptionen* (S. 17–22). Bamberg: Bamberg University Press. doi: [10.20378/irb-89799](https://doi.org/10.20378/irb-89799)
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2022a). Between Competence-Based Learning and Inclusive Pedagogy: A (Historical) Reflection of the German Developments within the Teaching Methodologies from 2001 onwards. In K. N. Andersen, V. S. Novais & B. T. Da Ferreira Silva (Hrsg.), *Education, Culture and Public Policies: International and Local Perspectives* (S. 79–100). Brazil: Appris Edition.
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2022b). Historical and International-Comparative Perspectives on Special Needs Assessment Procedures – Current Findings and Potentials for Future Research. In B. Amrhein & S. Narayan (Hrsg.), *Reading Inclusion Divergently: Articulations from around the world* (S. 35–48). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Pieper, M., Neuhaus, T. & Vogt, M. (2023). Postdigital Bildung as a Guiding Principle to Foster Inclusion in Educational Media. In F. Macgilchrist & A. Weich (Hrsg.), *Postdigital Participation in Education. Who participates how in contemporary media constellations?* (S. 59–79). Cham: Springer Nature Switzerland. doi: [10.1007/978-3-031-38052-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-38052-5_4)
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research* (2. Aufl.). London: Sage.
- Schäffer, M. & Rabenstein, K. (2018). Reformvorstellungen zu inklusivem Unterricht in transnationaler Perspektive: Zur Bedeutung der Lerngruppe in ‚Individualisierung‘, ‚Personalización‘ und ‚Pedagogisk Differentiering‘. *Bildung und Erziehung*, 71(4), 465–480.
- Schroeder, R. (2017). Didaktische Normalität? In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive* (Bd. 1, S. 83–90). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. doi: [10.25656/01:15383](https://doi.org/10.25656/01:15383)
- Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. *The Psychology of Learning and Motivation*, (43), 215–266. doi: [10.1016/S0079-7421\(03\)01015-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(03)01015-6)



- Vogt, M., Andersen, K. N., Bagger, A., Macchia, V. & Bierschwale, C. (2021). Inklusionssensible Bildungsmaterialien als „Must have“. Hilfen bei der Bewertung von Vorhandenem und eigenen Erstellung von Neuem. *Grundschule aktuell*, (155), 18–21.
- Vogt, M. & Krenig, K. (2017). Entwicklung und Bewertung von Unterrichtskonzeptionen und -materialien für einen inklusiven Grundschulunterricht. In R. Casale & M. Peschel (Hrsg.), *Forschung für die Praxis. Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule des Grundschulverbandes* (Beiträge zur Reform der Grundschule des Grundschulverbandes, S. 94–104). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Vogt, M., Macchia, V. & Bierschwale, C. (2020). Inklusive Unterrichtsmaterialien als Inhalt und Entwicklungsaufgaben für Hochschullernwerkstätte. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 163–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021). Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichem Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 113–128. doi: [10.1007/s42278-020-00093-5](https://doi.org/10.1007/s42278-020-00093-5)
- Vogt, M., Neuhaus, T., Pieper, M., Bierschwale, C. & Schäffer-Trencsényi, M. (i. E.). Learning to See – The Mapping of Inclusion as a Tool for Internationalization of Teacher Education in the Area of Inclusion and Inclusivity. In A. Brück-Hübner, B. U. Müller & A. Seifert (Hrsg.), *(Virtual) Internationalization of teacher education – Theories, concepts and practical approaches to construct a future-oriented education of teachers* (S. 229–241). Bielefeld: wbv Media.
- Wellenreuther, M. (2007). *Lehren und Lernen – aber wie?* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung, *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), 284–291.
- Wocken, H. (2015). INKLUSION im Nebel. *Online-Magazin Auswege–Perspektiven für den Erziehungsalltag*, 1–35.

#### Kontakt

Till Neuhaus, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld  
E-Mail: [till.neuhaus@uni-bielefeld.de](mailto:till.neuhaus@uni-bielefeld.de)

#### Zitation

Vogt, M., Neuhaus, T., Pieper, M., Bierschwale, C. & Schäffer-Trencsényi (2024). „Inclusion or Inklusion?“ – Zur Intensivierung von Lernprozessen durch die Internationalisierung von Lehr- und Fortbildungsformaten im Kontext der Lehrer:innenbildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 6(1), doi: [10.21248/Qfl.152](https://doi.org/10.21248/Qfl.152)

**Eingereicht:** 30. September 2023

**Veröffentlicht:** 24. Oktober 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.